

Fakultet for helse- og sosialvitenskap

**Thomas Ha**

## **Masteroppgave**

# **«Motivasjon og trivsel i kroppsøving»**

En kvalitativ studie av jenter ved videregående skole

## **«Motivation and well-being in physical education»**

A qualitative study of girls in high school

Master i kroppsøving og idrett

KI3900

**2022**

## Forord

Denne masteroppgaven har vært en lang og krevende prosess med både oppturer og nedturer. Samtidig har det vært lærerikt og spennende. Etter masteroppgaven sitter jeg med mye kunnskap som jeg kan ta med meg videre inn i karrieren min.

Jeg vil takke min veileder, professor Øyvind Førland Standal. Takk for god og inspirerende veiledning. Jeg setter pris på alle de gode tilbakemeldingene, de har vært til stor hjelp.

Takk til rektoren, for at jeg fikk gjennomføre undersøkelsen ved din skole. Og takk til lærerne for at dere var villig til å samarbeide med meg.

Jeg vil også takke alle mine seks informanter. Uten dere hadde ikke oppgaven vært mulig å gjennomføre.

---

## Sammendrag

Hensikten med denne studien er å gi en forståelse av hvordan jenter i slutten av opplæringsløpet opplever motivasjon og trivsel i kroppsøvningsfaget. Bakgrunnen for dette fokuset bygger på tidligere funn som viser mindre gode opplevelser av motivasjon og trivsel i faget, særlig for jenter (Andrews & Johansen, 2005; Bagøien et al., 2010; Brattli et al., 2014; Fisette, 2011; Mitchell et al., 2015; Moen et al., 2018; Strandmyr, 2013; Säfvenbom et al., 2015).

Dette er en kvalitativ studie, hvor det er rekruttert seks jenter fra samme skole og klasse i Vg3. Dataene ble innhentet med to semistrukturerte fokusgruppeintervjuer, som deretter ble analysert og fremstilt ved bruk av en tematisk analyse (Braun et al., 2016).

Det teoretiske rammeverket for denne studien er basert på selvbestemmelsesteorien, med særlig fokus på de tre grunnleggende psykologiske behovene; autonomi, kompetanse og tilhørighet. I tillegg til dynamikken av motivasjon og trivsel.

Resultatet viser at manglende relasjoner og tilhørighet i klassen kan føre til negative opplevelser av motivasjon og trivsel. Enkelte jenter opplevde å få negative kommentarer fra andre medelever, dersom de foreslår aktivitetsønskene sine til lærerne. Samtidig indikerer funnene at innholdet i faget vil kunne gi retning til enten positive eller negative opplevelser av motivasjon og trivsel, som er avhengig av jentenes interesse for innholdet. Det ble også gjort funn på flere gode opplevelser av motivasjon og trivsel blant jentene som deltok i organisert idrett, kontra de som ikke deltok i organisert idrett. Dette kan ha en sammenheng med at ballspillaktiviteter var de vanligste innslagene i kroppsøvingstimene, og som var godt likt av jentene med bakgrunn fra organisert idrett.

I lys av de tre grunnleggende psykologiske behovene, kan det tyde på at jentene har størst behov for tilfredstillingen av tilhørighet, og som videre kan fremme følelsen av autonomi- og kompetanse (Ryan & Deci, 2017). Dette gjelder særlig relasjonen mellom lærer-elev og elev-elev, fordi mangelen på tilhørighet hindrer enkelte jenter i å oppleve selvbestemte handlinger og mestring i faget.

**Nøkkelord:** Selvbestemmelsesteori, autonomi, kompetanse, tilhørighet, innhold, jenter, kroppsøving.

## Abstract

The purpose of this study is to provide an understanding of how girls (between 18/19 years old) at the end of high school year experience motivation and well-being in the physical education subject. The background for this focus is based on previous findings that show less good experiences of motivation and well-being in the subject, especially for girls (Andrews & Johansen, 2005; Bagøien et al., 2010; Brattli et al., 2014; Fisette, 2011; Mitchell et al., 2015; Moen et al., 2018; Strandmyr, 2013; Säfvenbom et al., 2015).

This is a qualitative study, where six girls from the same school and class in Vg3 have been recruited. The data were obtained with two semi-structured focus group interviews, were then analyzed and presented using a thematic analysis (Braun et al., 2016).

The theoretical framework for this study is based on the self-determination theory, with special focus on the three basic psychological needs; autonomy, competence and relatedness. In addition to the dynamics of motivation and well-being.

The results show that lack of relationships and relatedness in the class could lead to negative experiences of motivation and well-being. Some girls experience negative comments from other classmates, if they were to suggest their activity wishes to the teachers. At the same time, the findings indicates that the content of the subject will be able to give direction to either positive or negative experiences of motivation and well-being, which depend on the girls' interest in the content. Several good experiences of motivation and well-being were also found among the girls who participated in organized sports, as opposed to those who did not participate in organized sports. This may have something to do with the fact that ball games activities were the most common feature in the physical education class, and which were well liked by the girls with a background in organized sports.

In light of the three basic psychological needs, it may indicate that girls have the greatest need for the satisfaction of relatedness, and which can further promote the feeling of autonomy and competence (Ryan & Deci, 2017). This applies especially to the relationship between teacher-student and student-student, because the lack of relatedness prevents some girls from experiencing mastery and self-determination actions in the subject.

**Keywords:** Self-determination, autonomy, competence, relatedness, content, girls, physical education.

---

# Innholdsfortegnelse

## Innhold

<b>FORORD</b> .....	<b>2</b>
<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>3</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>5</b>
<b>INNHOLDSFORTEGNELSE</b> .....	<b>7</b>
<b>1. INNLEDNING</b> .....	<b>10</b>
1.1 FAGLIG BEGRUNNELSE FOR PROBLEMSTILLING .....	10
1.2 PROBLEMSTILLING .....	12
1.3 BEGREPSAVKLARING .....	13
1.3.1 <i>Definisjon av motivasjon</i> .....	13
1.3.2 <i>Definisjon av trivsel</i> .....	14
<b>2. TEORI</b> .....	<b>15</b>
2.1.1 <i>Klassiske definisjoner av indre og ytre motivasjon</i> .....	15
2.2 SELVBESTEMMELSESTEORIEN (SDT) .....	17
2.2.1 <i>Differensiering av motivasjon</i> .....	18
2.2.2 <i>Basic psychological need theory (BPNT)</i> .....	18
2.2.3 <i>Cognitive evaluation theory (CET)</i> .....	21
2.2.4 <i>Organismic integration theory (OIT)</i> .....	22
2.2.5 <i>Resterende mini-teorier av SDT</i> .....	25
<b>3. METODE</b> .....	<b>27</b>
3.1 KVALITATIV FORSKNINGSTILNÆRMING .....	27
3.2 INTERVJU .....	28
3.3 SEMISTRUKTURERT FOKUSGRUPPEINTERVJU .....	28
3.3.1 <i>Utvalgsprosedyrer</i> .....	29

---

3.3.2	<i>Pilotintervju</i> .....	31
3.4	DATAINNSAMLING/GJENNOMFØRING .....	33
3.4.1	<i>Transkribering av intervju</i> .....	34
3.4.2	<i>Tematisk analyse</i> .....	35
3.4.3	<i>Forholdet mellom teori og empiri</i> .....	36
3.4.4	<i>Semantiske eller latente koder og temaer</i> .....	36
3.5	ETISKE OVERVEIELSER .....	40
3.6	RELIABILITET OG VALIDITET .....	41
3.6.1	<i>Reliabilitet/pålitelighet</i> .....	41
3.6.2	<i>Validitet/gyldighet</i> .....	42
<b>4.</b>	<b>RESULTAT OG DRØFTING .....</b>	<b>45</b>
4.1	TILFREDSTILLING AV DE TRE GRUNNLEGGENDE PSYKOLOGISKE BEHOV .....	45
4.1.1	<i>Selvbestemmelse</i> .....	45
4.1.2	<i>Mestringsfølelse, tilbakemeldinger og karakterer</i> .....	48
4.1.3	<i>Relasjoner og tilhørighet</i> .....	54
4.2	DYNAMIKKEN AV MOTIVASJON OG TRIVSEL.....	58
4.2.1	<i>Innhold</i> .....	58
4.2.2	<i>Nytteverdier</i> .....	61
<b>5.</b>	<b>KONKLUSJON OG VEIEN VIDERE .....</b>	<b>66</b>
<b>6.</b>	<b>REFERANSER: .....</b>	<b>69</b>
<b>7.</b>	<b>LISTE OVER VEDLEGG .....</b>	<b>74</b>
7.1	VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE .....	74
7.2	VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV TIL REKTOR.....	77
7.3	VEDLEGG 3: INFORMASJONSSKRIV TIL LÆRERE .....	79
7.4	VEDLEGG 4: INFORMASJONSSKRIV TIL ELEVER .....	81



---

7.5	VEDLEGG 5: SAMTYKKEERKLÆRING SAMTYKKEERKLÆRING .....	84
7.6	VEDLEGG 6: GODKJENNING FRA NSD.....	85

# 1. Innledning

## 1.1 Faglig begrunnelse for problemstilling

Kroppsøvfaget er det tredje største faget i skolen der elevene skal ha gjennomgått 701 timer med kroppsøving gjennom grunnskolen og 168 timer på videregående skole (Utdanningsdirektoratet, 2019). Faget har dermed en betydningsfull plass i norske skoler. Skolen har selv et ansvar for å legge til rette for barns utvikling og læring ved å skape trygge rammer for trivsel og lærelyst, og motivasjon for å lære (Meld. St. 6, 2019-2020). Høy trivsel vil også kunne bidra til å forebygge frafall, som er en utfordring i videregående opplæring (Helsedirektoratet, 2015, s. 6). Historisk sett har det blitt gjort mye forskning innen menneskelig motivasjon, som også forgrener seg til skolekontekst (Ryan & Deci, 2017, s. 13). Motivasjonsprosessen kan være avgjørende for å engasjere elevene i aktivitet som de får nytte av, både fysisk og psykisk (Vasconcellos et al., 2020, s. 1445). Palmer og Bycura (2014, s. 29) hevder at det er viktig å fokusere på indre motivasjon blant barn og unge for at de skal kunne finne gleden av å være selvstendig fysisk aktiv utenfor skolen. Læreplanen i kroppsøving fra LK20 har ambisjoner om å stimulere elevene til livslang bevegelsesglede, og å motivere dem til en fysisk aktiv og helsefrembringende livsstil etter avsluttet skolegang (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). Dette skal skje gjennom et trygt og godt skolemiljø som fremmer helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998§ 9 A-2). Det er altså en forventning om at faget skal bidra til å motivere elevene til fysisk aktivitet både på skolen og etter skolegang, samtidig som man ivaretar elevenes trivsel.

Til tross for lærerplanens ambisjoner viser noen studier eksempler på mindre gode opplevelser av motivasjon og/eller trivsel hos elever i kroppsøvfaget, både nasjonalt og internasjonalt, og på tvers av tidligere læreplaner (Andrews & Johansen, 2005; Bagøien et al., 2010; Brattli et al., 2014; Fisette, 2011; Mitchell et al., 2015; Strandmyr, 2013; Säfvenbom et al., 2015). I en nasjonal kartleggingsstudie; grunnskolen (5.-10. trinn) tyder det på at elever liker faget dårligere jo eldre de blir (Moen et al., 2018, s. 81). Det er også viktig å påpeke at disse funnene gjelder særlig for jenter (Andrews & Johansen, 2005; Bagøien et al., 2010; Brattli et al., 2014; Fisette, 2011; Mitchell et al., 2015; Moen et al., 2018; Strandmyr, 2013; Säfvenbom et al., 2015). I studien til Andrews og Johansen (2005) og Lagestad (2017a) stilles det spørsmål om kan være fysiologiske mellom kjønnet som ligger til grunn for elevenes motivasjon og trivsel i kroppsøving. Studien til Lagestad (2017a) viser også at gutter får signifikant bedre karakterer

---

i kroppsøving enn jenter. Det er tenkelig at karakterene har en tilknytting til elevenes prestasjon og ferdighetsgrad i kroppsøvingstimene. På en annen side har det blitt gjort et overaskende funn om trivsel i kroppsøvingfaget som viser ingen signifikante forskjeller mellom elever med lav og høy fysisk form (Bjerke et al., 2016).

Andre studier som (Säfvenbom et al., 2015) argumenterer for at kjønn ikke nødvendigvis er en avgjørende faktor for hvordan en opplever motivasjon og trivsel, og at det kan være tidligere erfaringer fra organisert idrett som gir opphav til de positive opplevelsene. Lignende funn finner man også i undersøkelsen til Bengoechea et al. (2010); Ingebrigtsen og Mehus (2006); Moen et al. (2018); Ommundsen og Kvalø (2007), som viser at de konkurranseorienterte og aktivitetsorienterte elevene trives langt bedre i faget kontra de elevene som er mindre aktive. Videre argumenterer Ingebrigtsen og Mehus (2006, s. 40-42) for at kroppsøvingslærere bør sette søkelyset mot de mindre aktive; elevene som ikke trives så godt, og redusere fokus på konkurranseorientert miljø.

Man kan lure på om slike resultater fra studiene oppfyller det styringsdokumentene har ambisjoner om at elevene skal kunne oppleve i kroppsøvingfaget. Vil man finne like opplevelser i dag også? I så fall, hvordan opplever jentene kroppsøvingfaget i dag, sammenlignet med tidligere funn av fallende tendenser på motivasjon og trivsel? Interessant nok har det blitt gjort funn på relativt gode opplevelser av trivsel og mestring blant både jenter og gutter når de fikk mye frihet til å velge aktiviteter selv (Lagestad, 2017b). Er det slik at kjønnsfaktoren ikke er nødvendigvis avgjørende for hvordan elevene opplever motivasjon og trivsel, slik som Säfvenbom et al. (2015) argumenterer for?

Ettersom det er gjort funn på mye frafall på videregående (Helsedirektoratet, 2015), og funn som viser at elevene liker faget dårligere jo eldre de blir (Moen et al., 2018), ble jeg interessert i å undersøke motivasjon og trivsel på videregående skole. De tidligere funnene har gitt meg mange tanker omkring hvilke faktorer som spiller inn hos elevens trivsel og lærelyst i kroppsøvingfaget, for jenter spesielt. Videre blir problemstillingen min presentert nedenfor.

## 1.2 Problemstilling

Et overordnet mål for denne studien er å undersøke opplevelsen av motivasjon og trivsel blant jenter fra videregående skole, basert på tidligere forskning og etablert teori. Samtidig har jeg håp om at studien kan føre til relevante kunnskap som kan representeres som et bidrag i forhold til eksisterende kunnskap på området.

Problemstilling:

*«Hvordan har jenter i slutten av opplæringsløpet opplevd motivasjon og trivsel i kroppsøvfagsfaget?»*

For å belyse problemstillingen har jeg videre valgt følgende forskningsspørsmål:

«Hvordan beskriver jentene sin egen opplevelse av motivasjon og trivsel i faget?»

«Hvordan opplever jentene autonomibehovet?»

«Hvordan opplever jentene kompetansebehovet?»

«Hvordan opplever jentene tilhørighetsbehovet?»

---

## 1.3 Begrepsavklaring

Begrepsavklaringen har til hensikt å vise hvilke begreper som er sentrale i denne oppgaven. Følgende gjør jeg rede for ulike forståelser av begrepene motivasjon og trivsel, og begrunner hvorfor jeg har valgt disse definisjonsretningene til undersøkelsen min.

### 1.3.1 Definisjon av motivasjon

Et sentralt begrep for dette prosjektet er motivasjon. Når folk flest snakker om motivasjon, vil samtalen vanligvis handle om hvor mye eller hvor lite motivasjon en eller flere personer har til en gitt oppgave (Ryan & Deci, 2000a, s. 54). For eksempel kan elever utrykke motivasjonsnivået verbalt om en oppgave de står ovenfor i en kroppsøvingskontekst. Ifølge Ryan og Deci (2017, s. 13) har det eksistert mange forskjellige teorier om motivasjon som har forsøkt å gi en forklaring på læring, prestasjon og adferdsendringer. Mange av disse forklaringene på motivasjon ser på motivasjonsbegrepet som et endimensjonalt begrep hvor forskningen deres er utarbeidet etter mengden eller styrken av motivasjon et individ får (Ryan & Deci, 2017, s. 13). For eksempel påpeker Skinner (1953, s. 447 & 448) at forekomsten av motivasjon er fullstendig avhengig av ytre faktorer; eksempelvis belønning eller straff. Eller konseptet til Bandura (1977, s. 193) om mestringstro, som forklarer at motivasjon er avhengig av ens egen tro om sine evner for å oppnå et mål. Med andre ord er kilden til motivasjon vektlagt etter mengde eller styrke, slik som Skinner (1953) og Bandura (1977) forklarer det. Derfor anses slike forklaringer på motivasjon som endimensjonalt (Ryan & Deci, 2017, s. 13).

Jeg vil presisere at jeg ikke er direkte uenig med hva og hvordan andre teorier om motivasjon har undersøkt begrepet tidligere, men man kan tenke seg at det foreligger mer enn bare mengde og styrke bak begrepet motivasjon slik som påpekt av Ryan og Deci (2017). Av den grunn valgte jeg å bruke motivasjonsbegrepet til Ryan og Deci (2000a, s. 54) som definerer det slik: «To be motivated means to be moved to do something». Motivasjonsbegrepet til Ryan og Deci (2017) er også atypisk ved at det differensierer motivasjon gjennom ulike typer og kilder av motivasjon som påvirker både kvaliteten og dynamikken av adferd. Med andre ord ser de ikke kun på nivået av motivasjon, men også ulike orienteringer av motivasjon (Ryan & Deci, 2017, s. 13 & 14).

### 1.3.2 Definisjon av trivsel

I skolehverdagen er trivsel et viktig begrep fordi det er med på skape gode læringsrammer i skolen (Meld. St. 6, 2019-2020). Derfor er trivsel også et sentralt begrep i dette prosjektet. Samtidig er trivsel nært knyttet til motivasjon, ettersom motivasjon kan lede til trivsel (Ryan & Deci, 2017, s. 239). Det finnes ulike definisjoner av begrepet trivsel og det er ikke alltid enkelt å vite hvilke av definisjonene man bør forholde seg til. Helsedirektoratet (2015) sier som følgende:

«Med utgangspunkt i hvordan trivselsbegrepet er brukt i norsk forskningssammenheng, i statlige styringsdokumenter og i dagligtalen, kan det argumenteres for at trivsel favner positive følelser og tilfredshet, samt en opplevelse av muligheter, vekst, utvikling og sosiale relasjoner» (Helsedirektoratet, 2015, s. 8).

Likevel oppfatter jeg det slik at det er en allmenn forståelse blant de fleste om hva det innebærer å «trives» i noe. Ulike studier forbinder trivsel med å ha det gøy, å like noe, føle glede, føle mestring og føle velvære (Bagøien et al., 2010; Lagestad, 2017a; Stevens & Culpan, 2021; Wabakken, 2010). Med utgangspunkt i de studiene velger jeg derfor å definere trivsel som gode opplevelser og tilfredstillende av egne behov, og bruker denne definisjonen videre i oppgaven min.

---

## 2. Teori

For å undersøke hvordan jenter i slutten av opplæringsløpet opplever motivasjon og trivsel i kroppsøvningsfaget, anser jeg det som hensiktsmessig å bruke en teori som kan forklare opprinnelsen og utfallet av menneskelig drivkraft og trivsel. Jeg har derfor valgt å benytte meg av motivasjonsteorien «Self-determination theory» (SDT) utviklet av Ryan & Deci (2017), også kalt selvbestemmelsesteorien. SDT er en empirisk basert teori utviklet over flere tiår med forskning som omhandler menneskelig adferd og personlighetsutvikling. Samtidig har SDT frembrakt store mengder av forskning knyttet til undervisning og sosialutvikling i skolekontekst, i tillegg til idrett, fysisk aktivitet og kroppsøving (Ryan & Deci, 2017, s. 351 & 481).

### 2.1.1 Klassiske definisjoner av indre og ytre motivasjon

Som tidligere nevnt har SDT differensiert ulike typer av motivasjon. Disse er basert på de ulike årsakene eller målene som gir opphav til en handling (Ryan & Deci, 2000a, s. 55). Motivasjon blir vanligvis delt inn i to begreper; indre og ytre motivasjon. SDT beholder dette skillet og har samtidig en mer omfattende definisjon av begrepene som blir introdusert i de neste underkapitlene. Både de klassiske og SDTs definisjoner av indre og ytre motivasjon blir belyst for å tydeliggjøre forskjellen og tanken bak SDTs operasjonalisering av begrepene.

Den klassiske definisjonen av indre motivasjon kan forklares som noe meningsfylt å holde på med, eller noe man har en genuin interesse for. I mange tilfeller kan det å finne glede i en aktivitet eller å ha det gøy være en faktor til at en elev får indre motivasjon som varer over lengre tid. Fra tidligere funn kan det tyde på at aktiviteter som gjøres interessant for elevene vil kunne promotere engasjement og læring (Sun et al., 2008). Ifølge Ryan og Deci (2000a, s. 60) forekommer det naturlige fenomenet av indre motivasjon oftere i tidligere barnestadier, som etter hvert blir svakere når barnet blir eldre. Dette skjer på grunn av de sosiale rammene vi har i samfunnet vårt som er med på å redusere friheten til å bli indre motivert (Ryan & Deci, 2000b, s. 71). For eksempel kan det hende at elever får sosialt press om å gjøre en aktivitet i kroppsøvingstimen som de ikke er interessert i.

Den klassiske definisjonen av ytre motivasjon blir beskrevet som en adferd drevet av ytre belønninger (Ryan & Deci, 2017). Med andre ord vil en som er ytre motivert gjøre en aktivitet

kun for dens instrumentelle verdi og står derfor i kontrast med indre motivasjon som gir fornøyelse og glede av aktiviteten alene (Ryan & Deci, 2000a, s. 60 & 61). Et eksempel på ytre motivasjon kan være at elever gjør en aktivitet kun for å oppnå bedre karakterer som en type belønning i en kroppsøvingstime. En annen form for ytre motivasjon kan være at elevene får instruksjoner om å rydde på plass utstyr hvis man kommer ut tapende i en aktivitet som et tegn på straff, og kan på bakgrunn av dette bli motivert for å unngå straffen.

Selvbestemmelsesteoriens forklaring på indre motivasjon bygger hovedsakelig på de tre medfødte psykologiske behov; autonomi, kompetanse og tilhørighet. Tilfredstilling av disse behovene vil være essensielt for å støtte individers indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000a, s. 58). Følgende har ikke SDT et stort fokus på hva som forårsaker indre motivasjon, men snarere hvilket forhold som kan være med på å fremkalle og opprettholde dette (Ryan & Deci, 2000b, s. 70). Det er viktig å være klar over at menneskelig utvikling og læring ikke skjer i et sosialt vakuum (Ryan & Deci, 2000a, s. 55; Wilson & Bengoechea, 2010, s. 61). For eksempel har lærere stor mulighet til å påvirke elevens motivasjon, både gjennom de didaktiske valg lærer tar i enkeltsituasjoner, men også gjennom det læringsmiljøet som lærer er med på å skape over tid (Ryan & Deci, 2017, s. 355 & 507). Dette er faktorer som er med på å skape en grobunn for motivasjon som videre kan forsterke eller undergrave deres utvikling og velvære. For eksempel kan individer som opplever følelsen av autonomi, mestring og gode tilbakemeldinger, ha større sannsynlighet for å oppnå læring av høy kvalitet og kreativitet (Deci, 1975, s. 285; Ryan & Deci, 2000a, s. 55). Slike resultater stammer hovedsakelig fra den naturlige opplevelsen av indre motivasjon som er viktig for sosial, kognitiv og fysisk utvikling (Ryan & Deci, 2000a, s. 55 & 56). På bakgrunn av dette blir indre motivasjon ansett som et viktig fenomen, spesielt innenfor et skolekontekst for lærere (Ryan & Deci, 2000a, s. 71; Ryan & Powelson, 1991, s. 64).

Selv om indre motivasjon blir ansett som den mest sentrale og ettersøkte formen for motivasjon, viser forskning at ytre motivasjon også kan være viktig, fordi det ikke alltid leder til negativt utfall (Ryan & Deci, 2000a, s. 60; 2000b, s. 71). Annen forskning forsterker dette funnet med empiri som viser at ytre motivasjon kan være fordelaktig i noen situasjoner. Eksempelvis ble det gjort funn av at ytre motivasjon kan gi engasjement (Connell & Wellborn, 1991, s. 55), mindre frafall på skolen (Vallerand & Blssonnette, 1992, s. 613), og læring av høyere kvalitet (Grolnick & Ryan, 1987, s. 897; Ryan & Deci, 2000b, s. 73). SDTs forklaring av ytre motivasjon inneholder forskjellige dynamikker, årsakssammenhenger og konsekvenser



---

(Ryan & Deci, 2017, s. 179). Kort oppsummert kan både indre og ytre motivasjon være viktig for utvikling og velvære, sett sammen med hvilke sosiale kontekster som er med på å fremkalle og opprettholde de tre grunnleggende psykologiske behovene (Ryan & Deci, 2017, s. 123 & 179).

## 2.2 Selvbestemmelsesteorien (SDT)

Selvbestemmelsesteorien til Ryan og Deci (2017, s. 3 & 80) ser primært på hvordan sosiale kontekstuelle faktorer støtter eller hindrer menneskelig drivkraft og personlig vekst gjennom tilfredstilling av autonomi, kompetanse og tilhørighet. Disse begrepene blir omtalt av forfatterne som de tre medfødte grunnleggende psykologiske behov, og er fundamentalt for menneskets psykologiske utvikling, motivasjon og velvære (Ryan & Deci, 2017, s. 3). SDT er også en metateori bestående av seks ulike mini-teorier som forklarer motivasjonsfenomener i flere ulike sosiale kontekster, som for eksempel utdanning, idrett, helsevesen, psykoterapi, virtuell verden osv. (Ryan & Deci, 2017, s. 3). Disse seks ulike mini-teoriene er som følgende:

1. Cognitive evaluation theory (CET)
2. Organismic integration theory (OIT)
3. Causality orientations theory (COT)
4. Basic psychological needs theory (BPNT)
5. Goal contents theory (GCT)
6. Relationships motivation theory (RMT)

Jeg har besluttet å ikke ta med COT, GCT og RMT i denne studien. Masteroppgaven har et begrenset omfang, og dersom disse tre mini-teoriene skulle inkluderes mener jeg at det ville blitt for omfattende. Av den grunn valgte jeg å fokusere på CET, OIT og BPNT for å få en bredere forståelse av informantenes opplevelser og heller etterstrebe og god kvalitet på dette området. Likevel har jeg valgt å gi en kort forklaring av COT, GCT og RMT for å gi et innblikk i hva disse går ut på, samt å argumentere for hvorfor jeg valgte å ikke inkludere disse i denne studien.

### 2.2.1 Differensiering av motivasjon

En sentral dimensjon ved SDT er at den differensierer ulike typer motivasjon eller adferdsreguleringer, som kan representere og karakterisere det de kaller autonom versus kontrollert regulering (Ryan & Deci, 2017, s. 14). Kort forklart er autonom regulering en adferd som stammer ifra ens egen vilje og enighet over adferden, og noe som er meningsfullt for individet. Hovedforskjellen mellom autonom regulering og indre motivasjon er at det sistnevnte baserer seg primært på interesse og glede (Ryan & Deci, 2020, s. 2). Det motsatte av autonomi er heteronomi som betyr at ens handling er regulert av ytre krefter (Ryan & Deci, 2017, s. 53). Heteronomi blir også referert av Ryan og Deci (2006, s. 1557) som kontrollert regulering, eller en regulering uten aktørens selvbekreftelse på handlingen. Kontrollert motivasjon vil derfor handle om at en person føler ytre eller indre press til å gjøre en handling (Ryan & Deci, 2017, s. 14). Med andre ord kan slike adferdsreguleringer beskrives som prosesser der individer streber etter et mål, enten om prosessene er igangsatt bevisst eller om de er mer automatiske og ubevisste (Mann et al., 2013, s. 488).

Et eksempel på kontrollert motivasjon i en kroppsøvingskontekst kan være at enkelte elever handler kun etter lærerens ønske, basert på en følelse av plikt eller dårlig samvittighet av å ikke delta i aktiviteten som blir lagt frem. På bakgrunn av kontrollert motivasjon vil elevenes handlingsvalg ikke være deres primære ønske, eller noe de ville ha gjort opprinnelig etter sin genuine og autentiske vilje. Derfor står kontrollerte reguleringer i kontrast med autonome reguleringer (Ryan & Deci, 2017, s. 14). Dette området vil bli videre utdypet i underkapittelet om OIT.

### 2.2.2 Basic psychological need theory (BPNT)

De tre grunnleggende psykologiske behov er viktige for tilretteleggingen av indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000b, s. 68). Som tidligere nevnt er de tre medfødte psykologiske behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet. Altså er disse behovene essensielle for at enhver person skal oppnå optimal og funksjonell psykisk helse og velvære (Ryan & Deci, 2017, s. 239; Standage & Ryan, 2020, s. 38). Tidligere studier viser også at tilfredstillning av alle tre behovene er positivt relatert til indre motivasjon (Jang et al., 2009). Ifølge Ryan et al. (2009, s. 115-116) er det viktig at fysisk aktivitet, trening eller andre former for aktivisering blir underbygd av de tre grunnleggende psykologiske behovene, og at dette vil kunne gi dem lysten

---

til å fortsette med de fysiske adferdene. Videre jeg gi en presentasjon av de tre grunnleggende behovene.

### **Autonomi**

Selvbestemmelsesteorien legger vekt på det fundamentale behovet for autonomi og dens støttende faktor til motivasjon (Ryan et al., 2009, s. 115). Ordet autonomi betyr bokstaveligalt «selvstyre» (Ryan & Deci, 2017, s. 53) og kan forklares som et ønske om å være kompetent stimulert ved å ha en viss grad av selvbestemmelse (Ryan & Deci, 2000b, s. 71). Autonomi dreier seg om ens evne til å regulere selvet, ved at atferden ikke bare er bevisst, men også helhjertelig styrt av ens egen vilje og valg i det man gjør (Ryan & Deci, 2017).

Opplevelsen av autonomi kan også i stor grad bli påvirket av det sosiale miljøet vi befinner oss i (Ryan & Deci, 2017). I kontekst av kroppsøving kan elevenes opplevelse av selvstyring og valgmuligheter være med på å fremme indre motivasjon, nysgjerrighet og ønsker om utfordringer (Ryan & Deci, 2000a, s. 59). Tidligere studier viser også positive erfaringer som trivsel og glede blant elevene når de fikk oppleve høyere grad av autonomi; eksempelvis selvbestemmelse (Lagestad, 2017b; Lonsdale et al., 2008; Mouratidis et al., 2011). Som man kan se, tyder det på at lærere som legger til rette for autonomistøtte i timene vil kunne fremme trivsel og glede (Lagestad, 2017b; Lonsdale et al., 2008; Mouratidis et al., 2011). Samtidig kan opplevelsen av autonomi bli redusert dersom læreren fremmer kontrollert motivasjon, eller egosentrerte adferder som forekommer oftere i konkurransemiljøer (Ryan & Deci, 2017, s. 186 & 505). For eksempel kan kontrollerte former for motivasjon; eksempelvis straff, være et kompromiss til ens autonomi fordi det begrenser individets evne til å handle etter sin egen vilje (Ryan et al., 2009).

### **Kompetanse**

Behovet for kompetanse omhandler følelsen av å mestre eller lykkes i noe som er oppnåelig. Ifølge Ryan et al. (2009, s. 114) kan kompetanse forklares som ens evne til å samhandle effektivt med det miljøet man befinner seg i, som krever en viss grad av kompetanse og effektivitet i handlingen. Det vil også vil kunne fremme følelsen av selvtilit, trivsel, redusere ens usikkerhet (Deci, 1975, s. 65-66; Ryan et al., 2009, s. 114) og gi motivasjon til lærelyst (White, 1959). Ryan og Deci (2017, s. 95) sier at opplevelsen av kompetanse kan bli forsterket dersom folk føler eierskap over aktiviteten de mestrer i. Derfor er det for eksempel viktig å differensiere mellom mestring i selvvalgte aktiviteter og mestring i aktiviteter som er styrt av

kontrollert motivasjon (Nix et al., 1999; Ryan & Deci, 2017).

Slik som autonomi, er opplevelsen av kompetanse også påvirket av det sosiale aspektet og er betydelig for indre motivasjon (Ryan & Deci, 2017). Eksempelvis kan tilstrekkelige oppgaver, positive tilbakemeldinger og anerkjennelse være en faktor for at elever skal kunne oppleve mestring (Ryan & Deci, 2000b, s. 70). På den andre siden kan for eksempel negative tilbakemeldinger føre til at følelsen av kompetanse vil kunne avta og resultere til mindre motivasjon og trivsel (Deci & Ryan, 2000; Ryan et al., 2009). Midlertidig viser tidligere forskning at høyere nivåer av oppfattet kompetanse blant elevene var assosiert med trivsel og glede (Cairney et al., 2012; Henderlong & Lepper, 2002). Ved at læreren legger til rette for et mestringsorientert miljø kan følelsen av kompetanse bli forsterket, noe som fører til økt motivasjon (Ryan & Deci, 2017; Ryan et al., 2009).

### **Tilhørighet**

Begrepet tilhørighet handler om en følelse av å være tilknyttet og involvert med andre mennesker i et felleskap (Ryan & Deci, 2017, s. 86). Med andre ord kan tilhørighet forstås som en følelse av å bli tatt vare på, akseptert og tilknyttet de sosiale omgivelsene man befinner seg i. Opplevelsen av tilhørighet handler ikke bare om å bli tatt vare på, men det handler også om å ta vare på andre, slik at det blir en gjensidig følelse (Ryan & Deci, 2017). Dette blir beskrevet av Ryan og Deci (2017, s. 96):

«People can behave in ways that they think others would like in order to feel connected to those others, but unless the people feel somehow personally acknowledged and affirmed for their actions, the relatedness need will not be fulfilled» (Ryan & Deci, 2017, s. 96).

I kroppsøvingstekst kan opplevelsen av tilhørighet innebære å legge til rette for et godt klassemiljø slik at elevene får mulighet til å føle seg inkludert og ivaretatt i klassen (Ryan & Deci, 2017; Ryan et al., 2009). På bakgrunn av dette kan man tenke seg at det er behov for å skape gode relasjoner med elevene og mellom elevene, ettersom det kan resultere i motivasjon og trivsel (Ryan & Deci, 2000b, s. 71; Sun & Chen, 2010). Tidligere funn innen kroppsøving viser også at tilfredstillende av tilhørighet kan fremme glede og engasjement for deltakelse i timen (Cox et al., 2009; Ntoumanis, 2005). Midlertidig er det veldig tidkrevende å skape slike forhold som bygger på tilhørighet (Baumeister & Leary, 1995, s. 500).

---

Av de tre grunnleggende psykologiske behovene har autonomi fått mer oppmerksomhet enn kompetanse og tilhørighet, fordi autonomistøtte i større grad legger til rette for at individet skal kunne oppfylle de andre behovene ved å ta aktive valg (Ryan & Deci, 2017, s. 247). Eksempelvis kan individet velge å gjøre en handling for å føle mestring eller for å bli sett og anerkjent av andre. Basert på situasjonen kan det også hende at kompetanse eller tilhørighet gir grobunn for de andre behovene (Ryan & Deci, 2017, s. 247). Derfor må alle tre behovene ses på som like viktige.

### **2.2.3 Cognitive evaluation theory (CET)**

I denne mini-teorien blir det stilt spørsmål om det finnes eksterne faktorer som kan påvirke vårt indre ønske om å gjøre en aktivitet. Som tidligere forklart handler indre motivasjon generelt om vårt eget ønske om å gjøre noe som gir oss glede og interesse. CET handler primært om hvordan ulike hendelser i det sosiale miljøet påvirker individets indre motivasjon, som for eksempel vurdering, konkurranse, belønning, overvåking, valgmuligheter i tillegg til positive og negative tilbakemeldinger (Ryan & Deci, 2017, s. 123). Følgende kan individets indre motivasjon bli forsterket eller svekket på bakgrunn av mellommenneskelige handlinger (Ryan & Deci, 2017, s. 123). Sett opp mot SDTs psykologiske behov, kan indre motivasjon bli forsterket dersom handlingene i det sosiale miljøet støtter individets erfaring av autonomi og kompetanse (Ryan & Deci, 2000a, s. 58). For eksempel kan en elev få følelsen av kompetanse ved at læreren gir overkommelige utfordringer og konstruktive tilbakemeldinger som er rettet mot elevens ferdighets- og kunnskapsnivå. Samtidig vil ikke følelsen av kompetanse alene være nok til å kunne forsterke indre motivasjon; følelsen autonomi må være tilstede slik at handlingene til individet blir gjort selvbestemt (Ryan & Deci, 2000a, s. 58; 2017, s. 124). Videre hevder Ryan og Deci (2017, s. 124) at indre motivasjon er mer robust i relasjonskontekster. Derfor er autonomi og kompetanse et større fokusområde i denne delen av mini-teorien, nettopp fordi forskningen baserer seg på eksterne faktorer som påvirker indre motiverte individer. Tatt i betraktning av de tre grunnleggende psykologiske behovene, kan tilhørighet dermed brukes til å supplere motivasjonsforekomst i aktiviteter som har sosiale elementer (Ryan & Deci, 2017, s. 124).

## 2.2.4 Organismic integration theory (OIT)

OITs fokusområde er rettet mot fire ulike typer av ytre motivasjon, i tillegg til deres opphav og konsekvenser. Det som ligger sentralt i denne mini-teorien er konseptet av internalisering og integrasjon. Internalisering blir brukt for å differensiere de ulike typene av ytre motivasjon og defineres som en prosess hvor et individ delvis adopterer tro, verdier eller holdninger fra ytre faktorer (Deci et al., 1994, s. 1; Ryan & Deci, 2017, s. 180). Begrepet integrasjon er preget av holisme og selvbevissthet (Ryan & Connell, 1989, s. 753; Ryan & Deci, 2017, s. 180), og refereres som videreutvikling av ens regulering slik at det kommer fra «selvet» (Ryan & Deci, 2000b, s. 71). Resultatet av begge konseptene deles inn i fire ulike typer motivasjonsreguleringer under ytre motivasjon, hvor hver og en av disse har ulik grad av autonomi og kontroll, samtidig som det medfølger dynamiske karakteristikker. Disse er som følgende: *ekstern regulering*, *introjeksjonsregulering*, *identifisert regulering* og *integriert regulering* (Ryan & Deci, 2017, s. 179 & 193). Både ekstern regulering og introjeksjonsregulering representerer kontrollerte former for motivasjon, mens identifisert regulering og integriert regulering representerer de mest autonome former for motivasjon innen ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2020, s. 3). De ulike reguleringene blir illustrert i et organisert kontinuum som representerer autonom opplevelse og integritet [se figur 1].

TYPE OF MOTIVATION	AMOTIVATION	EXTRINSIC MOTIVATION				INTRINSIC MOTIVATION
TYPE OF REGULATION	Non-regulation	External	Introjection	Identified	Integration	Intrinsic
PERCEIVED LOCUS OF CAUSALITY	Impersonal	External	Somewhat external	Somewhat internal	Internal	Internal
INTERNALIZATION	No	No	Partial	Almost full	Full	Not required
POSITION ON THE AUTONOMY CONTINUUM						
DEFINING FEATURES	Lack of intention to act and personal causation	Action to obtain reward; to avoid punishment or to meet external expectations	Action to avoid guilt and shame and to attain ego-enhancements and feelings of worth	Action is personally valued/important	Action is identified and aligned with other aspects of the self	Action is based on interest and inherent satisfaction
MOTIVATIONAL QUALITY						

**Figur 1.** Skjematisk oversikt over selvbestemmelseskontinuumet som illustrerer forskjellige

---

typer motivasjonsformer, reguleringsprosesser og karakteristikk (Standage & Ryan, 2020, s. 41).

### **Ekstern regulering**

Den mest studerte formen for ytre motivasjon er ekstern regulering som inkluderer den klassiske typen av ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2017, s. 184; Zamarripa et al., 2018, s. 2). Ekstern regulering defineres som en opplevelse eller en oppfattelse av at individets adferd er både motivert og avhengig av ytre faktorer som belønning og straff (Ryan & Deci, 2017, s. 184). Med andre ord vil denne type regulering oppleves som en kontrollert form for motivasjon snarere enn autonom (Ryan & Deci, 2020, s. 2). Ryan og Deci (2017, s. 184) hevder at ekstern regulering kan være effektiv for å kontrollere ens adferd gjennom belønninger og straff, men på grunn av manglende vedlikehold vil ikke denne adferden være like effektiv over lengere tid. Et eksempel på dette i en kroppsøvingssammenheng kan være at en elev viser innsats i en aktivitet hvor læreren observerer eleven, kun for å oppnå god karakter. De tilfellene læreren ikke observerer, vil elevens innsats avta fordi fortsettelsen av adferden ikke lenger påvirker karakteren. Derfor vil det være viktig å hjelpe eleven med å finne egenverdien i aktiviteten slik at adferden vedvarer over lengere tid, framfor dens instrumentelle verdi (Vansteenkiste et al., 2018, s. 34).

### **Introjeksjonsregulering**

Introleksjon er en type internalisering hvor en person delvis adopterer en regulering eller verdi, men vil samtidig ikke helhetlig godta eller gjøre verdiene til sine egne (Ryan & Connell, 1989, s. 753; Ryan & Deci, 2017, s. 185). Introjeksjonsregulerte individer kan gjøre handlinger for å unngå skyldfølelse eller skam. Handlingene kan også stamme ifra egoet der individet utfører en handling for å bedre selvfølelsen, eller for å opprettholde stoltheten sin (Deci et al., 1996, s. 168; Ryan, 1982, s. 458; Ryan & Deci, 2000a, s. 62). Egosentrerte individer har også et ønske om å prestere i forhold til andre (Nicholls, 1984, s. 330). Ifølge Ryan og Deci (2017, s. 186) vil introjeksjonsregulerte individer ofte tenke på hva andre synes om dem, som for eksempel individets oppfattelse av andres bedømmelser (uavhengig om bedømmelsen skjer).

Både introleksjon og egosentrerte adferder forekommer oftere i omgivelser som fronter konkurransemiljø (Ryan & Deci, 2017, s. 186). Ofte vil individer med introleksjon være selvkritiske dersom de føler at de ikke prestere nok til å imøtekomme standarder (Moore et al., 2017, s. 38 & 39; Ryan & Deci, 2017, s. 186). Resultatet av slik selvkritikk kan føre til

negative effekter som angst (Bieling et al., 2004, s. 1381), stress og unnvikende adferder for å unngå stress (Dunkley et al., 2000, s. 451; Dunkley et al., 2003, s. 249; Moore et al., 2017, s. 37).

Hvis eleven fra forrige eksempel var introjeksjonsregulert, kunne hun eller han fått skyldfølelse av å ikke gi innsats i kroppsøvingstimene, i frykt av bedømmelser fra læreren eller andre elever. Eleven kan også være ute etter å oppnå bedre selvfølelse eller opprettholde stolthet, gitt at hun eller han fortsetter med innsatsen (Ryan & Deci, 2017, s. 185). Derfor har introjeksjonsregulering karakteristikk som faller under kontrollerende former for motivasjon, nettopp fordi adferdene stammer fra et indre press eller et ønske om anerkjennelse fra andre, som resulterer til at en vil for eksempel unngå skyldfølelse eller oppnå bedre selvfølelse (Ryan & Deci, 2017, s. 14 & 185).

### **Identifisert regulering**

Identifisert regulering er en mer selvbestemt eller relativt autonom form for ytre motivasjon i forhold til de to førstnevnte reguleringene (Ryan & Deci, 2000b, s. 72). Dersom et individ aksepterer verdien av utfallet og viktigheten av en adferd, snarere enn interesse og glede av aktiviteten, kan dette karakteriseres som identifisert regulering (Deci & Ryan, 1985, s. 137; McLachlan et al., 2011, s. 724; Ryan & Deci, 2000b, s. 72). En fortsettelse på eksemplene i kroppsøvingstekstet, ville eleven i denne reguleringen kunne identifisert viktigheten av å gi innsats i kroppsøvingstimene fordi hun eller han anser både adferden og målene som verdifullt. Eleven kan for eksempel gi innsats for å bli tryggere i svømming, med tanke på sin egen sikkerhet i basseng og ute i åpent vann, men aktiviteten er ikke nødvendigvis noe eleven liker å gjøre til vanlig (Ryan & Deci, 2017, s. 187). Derfor er heller ikke denne reguleringen fullstendig autonom, fordi individet kan akseptere en adferd uten å være fullstendig enig, samtidig som adferden blir sett på som viktig for å oppnå noe annet (Ryan & Deci, 2017, s. 188).

### **Integrert regulering**

I den siste og fulleste typen av internalisering finner vi integrert regulering, som er den mest autonome formen av ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2017, s. 188). For at integrasjon skal skje, må enten identifisert regulering eller introjeksjonsregulering ha blitt assimilert til selvet. Denne prosessen krever at individet er selvreflektert og kan ta til seg nye verdier eller reguleringer, slik at de samsvarer med ens egen identitet og grunnleggende psykologiske



---

behov (Ryan & Connell, 1989, s. 553; Ryan & Deci, 2017, s. 188 & 189). Dette legger til grunn for mer selvbestemte handlinger og deler derfor mange likhetstrekk med indre motivasjon. Allikevel faller integrasjon under ytre motivasjon fordi handlingene er gjort for å oppnå instrumentelle verdier, og ikke nødvendigvis av interesse og glede (Ryan & Deci, 2000a, s. 62; 2000b, s. 73). Hypotetisk sett ville eleven i dette tilfellet ha gitt innsats fordi adferden føles riktig, og anses som forenlig med sine personlige verdier og behov (Ryan & Deci, 2017, s. 188 & 189).

### **Amotivasjon**

Selv om OIT primært fokuserer på ulike typer av ytre motivasjon, velger jeg å introdusere en annen viktig type motivasjon i dette underkapittelet, kalt amotivasjon; illustrert helt til venstre i selvbestemmelseskontinuumet [Figur 1]. Kort forklart er amotivasjon en tilstand der en person føler verken drivkraft eller inspirasjon til å handle (Ryan & Deci, 2000a, s. 54). Altså dreier det seg om mangelen på hensikt eller intensjoner bak handlingene sine (Ryan & Deci, 2017, s. 190). Forfatterne av SDT legger frem to sentrale kilder til amotivasjon. Den første formen for amotivasjon kan oppstå hos en person som mangler følelsen av kompetanse, eller at man tror handlingen ikke gir et ønsket resultat (Ryan & Deci, 2000a, s. 62). Den andre formen for amotivasjon kan oppstå ved at personen verken verdsetter eller har interesse for adferden, og velger derfor ikke å handle. Amotivasjon er ikke et uvanlig fenomen i skolesammenheng, og slike resultater har negativ påvirkning på elevens trivsel, opprettholdelse av interesse og læring (Ryan & Deci, 2020, s. 3). Dermed kan forståelsen av amotivasjon være med på å finne ut hvorfor enkelte elever har lite motivasjon (Ryan & Deci, 2017, s. 191; 2020, s. 3; Shen et al., 2010). Slik jeg forstår amotivasjon er begrepet knyttet til det vi i Norge omtaler som demotivert og umotivert.

## **2.2.5 Resterende mini-teorier av SDT**

### **Causality orientations theory (COT)**

COT beskriver individuelle forskjeller i motivasjonsstiler, som handler om folks tendenser til å orientere seg mot ulike miljøer, og samtidig regulere adferd på ulike måter (Ryan & Deci, 2017, s. 216; Standage & Ryan, 2020, s. 43). COT har derav presentert tre ulike kausalitetsorienteringer. En person som er autonomorientert vil handle ut ifra ens egen interesse og selvbestemmelse. En som er kontrollorientert vil som regel fokusere på ytre

belønninger og sosiale press. Til sist vil en som er upersonlig orientert ha tendenser til å se det kontekstuelle miljøet som amotiverende (Ryan & Deci, 2017, s. 216).

### **Goal contents theory (GCT)**

Denne mini-teorien handler om enkeltindividers etterstrebelser av personlige livsmål som indre eller ytre mål. Noen eksempler på indre mål kan være en etterstrebelser av personlig vekst, bidrag til felleskap, og sosiale forhold, mens ytre mål kan for eksempel være en etterstrebelser av image, anerkjennelse, og rikdom (Ryan & Deci, 2017, s. 272). Avhengig om en har indre eller ytre mål, kan valget resultere til ulik kvalitet av motivasjon og velvære hos individet (Standage & Ryan, 2020, s. 46).

### **Relationships motivation theory (RMT)**

RMT har fokuset rettet mot nært personlige forhold som for eksempel relasjonen mellom venner og kjærestepar, og belyser grunnlaget for relasjon av høy kvalitet (Ryan & Deci, 2017, s. 316; Standage & Ryan, 2020, s. 48). Kjernen i denne mini-teorien er behovet for tilhørighet. Samtidig understrekes viktigheten av autonomi og kompetanse for at personlige relasjoner skal kunne blomstre, og støtte helse og velvære hos enkeltindivider (Standage & Ryan, 2020, s. 48).

Som tidligere nevnt har jeg besluttet å ikke ta med COT, GCT og RMT i denne studien på grunn av masteroppgavens begrensede omfang. Slik jeg forstår det, krever disse tre mini-teoriene større innsikt hos enkeltindivider. Dermed mener jeg at de egner seg mindre til metodevalget mitt, som omfatter datainnsamling gjennom fokusgruppeintervju.

---

## 3. Metode

Metode er en del av forskningsprosessen som kommer etter at forskeren har fastlagt tema og målet med studien, og forklares av Kvale og Brinkmann (2015, s. 140) som «veien til målet». I dette kapittelet presenteres metodiske valg som beskriver hvordan jeg har tenkt og vurdert ulike valg og retninger for å besvare på problemstillingen: «*Hvordan har jenter i slutten av opplæringsløpet opplevd motivasjon og trivsel i kroppsøvfaget?*». Som en del av forskningsprosessen vil jeg derfor begrunne mine framgangsmåter og utvalgsprosedyrer, samt tolkning og analyse av forskningsdata. Til slutt vil jeg redegjøre for studiens reliabilitet og validitet, og etiske vurderinger.

### 3.1 Kvalitativ forskningstilnærming

Ifølge Ryan og Deci (2020, s. 9) finnes det gode mengder med kvantitative studier som bruker SDT, men at det er nødvendig med flere kvalitative studier for å få et mer detaljert bilde av praktiseringer, erfaringer og motivasjonsfenomener, og særlig i skolefeltet. Av den grunn har jeg valgt å benytte meg av en kvalitativ forskningstilnærming. Hovedmålet med en kvalitativ forskningstilnærming er å forstå forskningsobjektets adferd, verdier og tro, i konteksten de befinner seg i (Clark et al., 2021, s. 373). Vanligvis innebærer kvalitativ forskning at forskeren henter data om virkeligheten gjennom observasjon, eller verbal kommunikasjon, som fremstilles i form av tekster (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89 & 95).

Thagaard (2018, s. 11) som påpeker at målsetting med kvalitativ tilnærming er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener, og at fortolkning har derfor særlig stor betydning i kvalitativ forskning. På grunn av dette har jeg blitt inspirert av fenomenologien som er både en filosofi og en kvalitativ metodisk tilnærming, hvor målet er å få innsikt og bedre forståelse av andres livsverden (Johannessen et al., 2016, s. 78-79). Nysgjerrigheten og interessen min er derfor basert på et ønske om å forstå sosiale fenomener og beskrive verden slik som informantene opplever den. Mine fortolkninger av sosiale mønstre i datamaterialet vil også gi grunnlag for de konklusjonene prosjektet fører frem til (Thagaard, 2018, s. 60-61).

## 3.2 Intervju

Jeg valgte å ha intervju som datainnsamlingsstrategi for å forstå hvordan jenter opplever motivasjon og trivsel i kroppsøvingfaget, og hvordan de tolker sin egen sosiale verden. Kvalitative intervjuer kan åpne opp for fylde og detaljerte beskrivelser av det vi studerer som skjer gjennom samtaler (Johannessen et al., 2016, s. 145). Kvalitative intervjuer har også som formål å forstå verdenen fra informantens perspektiv, og hvordan personer opplever og reflektere over sin situasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20; Thagaard, 2018, s. 11). Når forskere skal foreta intervjuer er det vanlig å ta i bruk instrumenter som for eksempel diktafon, ulike apper, eller lydbånd for å registrere svarene eller dataene fra informanten (Johannessen et al., 2016, s. 145). Ulempen ved denne kvalitativ metode er at den ser i mindre grad på årsakssammenhenger, slik en kvantitativ forskningstilnærming ville gjort (Johannessen et al., 2016, s. 95).

## 3.3 Semistrukturert fokusgruppeintervju

I denne oppgaven har jeg valgt å bruke fokusgruppeintervju, som faller under kategorien kvalitativ forskningstilnærming. Et fokusgruppeintervju består som regel av seks til ti informanter og handler hovedsakelig om hvordan forskningsdata blir skapt blant individer og av individer (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 127; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 179). Fokusgruppeintervju ble valgt fordi utvalget mitt består av jenter som både deltar og ikke deltar i organisert idrett. Ved å splitte gruppene etter homogene informanter, kan det bli lettere for informantene å snakke om temaene de har tilfelles (Morgan, 1997, s. 168).

Morgan (1997, s. 161) påpeker at et fokusgruppeintervju vil kunne legge opp til at individer reflekterer og skaper nye tanker i mellommenneskelige interaksjoner, som man ikke ville ha fått i et individuelt intervju, og samtidig gi et bredere perspektiv på grunn av disse rammene. Dette påpeker også Braun et al. (2016, s. 191-205) at fordelene med fokusgruppeintervju er at forskeren får tilgang til sosiale interaksjoner og hvordan meninger blir dannet i kontekst av hverandre. Ifølge Hennink et al. (2011, s. 166) har fokusgruppeintervjuer også tendenser som ligner på vanlige sosiale interaksjoner som gjør det mer naturlig og komfortabelt for informantene. Dette gir informantene større muligheter til å dele mer om sine egne meninger og erfaringer, og kan kanskje få frem flere synspunkter om samme tema enn et individuelt intervju ville fått. Forskningsdataen som er produsert i et fokusgruppeintervju vil derfor være

---

knyttet til hva folk tenker og hvorfor, og hvordan dette blir sammenlignet med hverandre innad i gruppen (Clark et al., 2021, s. 454). Mine fokusgruppeintervjuer besto av tre deltagere innenfor hver gruppe.

Forskningsdata blir skapt ved at informantene får et tema som de skal diskutere, samtidig er forskningsdataet avhengig av informantenes opprettholdelse av diskusjonen (Morgan, 1997, s. 161). Forskeren kan ta rollen som moderator for å moderere diskusjonene slik at de ønskede temaene for undersøkelsen blir satt i fokus, og kan samtidig legge til rette for en god og åpen atmosfære i intervjusituasjonen (Morgan, 1997, s. 161-162; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 127).

Postholm og Jacobsen (2018, s. 127) påpeker at fokusgruppeintervjuer ofte er semistrukturerte, og at hovedmålet med et semistrukturert intervju er å forstå deltakernes perspektiver, der kunnskap blir skapt av mellommenneskelig interaksjoner. Et semistrukturert intervju kan gi mer rom for fleksibilitet til forskeren, slik at spørsmålene kan bli stilt av forskeren der det føles naturlig å bringe frem i kommunikasjonen. Derfor vil man ikke som forsker være opptatt av å stille spørsmålene eller bringe temaene etter rekkefølge. I tråd med Morgan (1997) og Postholm og Jacobsen (2018) valgte jeg å utarbeide en semistrukturert intervjuguide slik at jeg hadde mulighet til å dra diskusjonen inn mot temaene som var satt i fokus dersom jeg anså det som nødvendig, framfor å følge den slavisk [Vedlegg 1].

Foreløpig finnes det noen ulemper ved bruken av fokusgruppeintervju. Ifølge Thagaard (2018, s. 99) har fokusgruppeintervjuets natur ha en tendens til at de mest dominerende synspunkter fremmes i diskusjonen, fordi personer med andre synspunkter kan vegre seg for å trekke inn sine egne synspunkter inn i samtalen. Derfor kan det bli krevende for noen enkelte å gi sine egne meninger i diskusjonen, selv om de kan være uenig i det som har blitt sagt.

### **3.3.1 Utvalgsprosedyrer**

I denne undersøkelsen har jeg foretatt et tilgjengelighetsutvalg for å skaffe potensielle deltakere. Tilgjengelighetsutvalg baserer på at deltakerne er tilgjengelige for forskeren, samtidig som utvalget er strategisk ved at deltakerne representerer egenskaper som er relevante for problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 61). Ifølge Thagaard (2018, s. 61) er det

hensiktsmessig å etablere en formell kontakt innenfor en setting for å finne og rekruttere potensielle deltakere. Dette gjorde jeg ved å ta kontakt med skolene som ligger geografisk nært mitt bosted. Begrunnelsen for dette er at det var beleilig og krevde mindre ressurser med tanke på tid og reiseavgifter. Forespørsel om å forske på videregående skole ble sendt til rektorene via e-post [Vedlegg 2], som både inneholdt et formelt informasjonsskriv om studien, og et formelt informasjonsskriv til aktuelle deltakere av undersøkelsen. Informasjonsskrivet inneholdt også en forespørsel om å kontakte kroppsøvlingslærerne, som videre kunne introdusere meg til de aktuelle deltakere for undersøkelsen. Totalt var det to videregående skoler som hadde positiv respons til forespørselen min om forskningstillatelse, samtidig som jeg fikk kontaktinformasjon til kroppsøvlingslærere for samarbeidelse om rekruttering av informanter. Kroppsøvlingslærerne fikk tilsendt informasjonsskriv [Vedlegg 3]. På grunn av masteroppgavens begrensede omfang og tidsmessige årsaker, valgte jeg kun den første skolen som takket til undersøkelsen min.

Jeg så det som interessant og hensiktsmessig å velge jenter fordi tidligere forskning tyder på flere jenter som både trives mindre og er mindre motiverte i kroppsøvlingsfaget enn gutter generelt (Andrews & Johansen, 2005; Bagøien et al., 2010; Brattli et al., 2014; Fisette, 2011; Mitchell et al., 2015; Moen et al., 2018; Strandmyr, 2013; Säfvenbom et al., 2015). Videre valgte jeg å ha jenter fra Vg3 for å representere studien min fordi året Vg3 markerer slutten av hele opplæringsløpet med kroppsøvlingsfag. Kriteriet mitt ved denne utvelgelsen var derfor basert på erfaringslengde. I den forstand håpet jeg på å få en fyldigere beskrivelse av hvordan og hva de har opplevd og erfart, og hva de sitter igjen med av nåværende tanker om kroppsøvlingsfaget.

Kriteriene mine for gruppene var både jenter som har deltatt og ikke deltatt i organisert idrett utenfor skoletiden i løpet av videregående skole. Dette valget er basert på tidligere studier som peker mot ulike aktivitetsnivå og opplevelse om man driver med organisert idrett utenfor skolen (Bengoechea et al., 2010; Ingebrigtsen & Mehus, 2006; Moen et al., 2018; Ommundsen & Kvalø, 2007; Säfvenbom et al., 2015). På bakgrunn av funnene ønsket jeg derfor homogene grupper som tidligere påpekt i underkapittelet om semistrukturert intervju. Videre har jeg gitt alle jentene pseudonymer for å bevare anonymiteten deres.

Det er verdt å nevne at jeg gjorde en endring underveis når det gjelder utvalgt av informanter. Opprinnelig valgte jeg ikke å skille gruppene etter erfaringer fra organisert idrett. Tanken om

å skille gruppene dukket opp etter å ha lest studiene som tydet på ulikheter blant de som drev med organisert idrett versus de som ikke drev med organisert idrett (Bengoechea et al., 2010; Ingebrigtsen & Mehus, 2006; Moen et al., 2018; Ommundsen & Kvalø, 2007; Säfvenbom et al., 2015). Oversikt over informantene med pseudonymer og deltakelse/ ikke deltakelse i organisert idrett blir presentert nedenfor.

**Tabell 1:** Fordeling av informanter på bakgrunn av inklusjonskriterien; har deltatt eller ikke deltatt i organisert idrett.

Jenter som har deltatt i organisert idrett	Jenter som ikke har deltatt i organisert idrett
Anne	Dina
Beate	Elisabeth
Cecilie	Fatima

I tråd med Postholm (2010, s. 43) anbefales det å ha med mellom tre og ti forskningsdeltagere i en kvalitativ studie for å få en viss grad data-metning. Totalt hadde jeg seks informanter i undersøkelsen. Clark et al. (2021, s. 457) påpeker at dersom ingen nye temaer dukker opp under intervjuet, vil det ikke være lønnsomt å fortsette med datainnsamlingen. Selv om jeg ikke fikk rekruttert nok informanter til hver gruppe slik som anbefalt for fokusgruppeintervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 127; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 179), valgte jeg å ikke initiere flere intervjuer på grunn av tidsmessige årsaker. Dette blir begrunnet under datainnsamling.

### 3.3.2 Pilotintervju

Det er flere fordeler ved å gjøre et pilotintervju. Forskeren som skal intervjuer kan få mer erfaring, og dermed bli tryggere i rollen som intervjuer (Clark et al., 2021, s. 250). Neumann og Neumann (2012, s. 84) er også enig i at et pilotintervju kan gi intervjueren en følelse av trygghet før undersøkelsen. Samtidig vil det kunne klargjøre om spørsmålene er tydelige nok, eller om de vanskelig å svare på. Forskeren kan dermed endre eller omformulere spørsmålene

før hovedundersøkelsen tar plass. I tillegg kan pilotintervju bli brukt for å kvalitetssjekke forskningsinstrumenter (Clark et al., 2021, s. 250).

I denne studien ble to pilotintervjuer gjennomført. Ett pilotintervju har blitt gjennomført med en medstudent, og ett med ønskede inklusjonskriterier for den ene gruppen som deltar i organisert idrett. Jeg ønsket å ha et pilotintervju med en medstudent for å kvalitetssjekke spørsmålene mine, samt teste utstyr og få mer erfaring som intervjuer. Etter pilotintervjuet med medstudenten fikk jeg gode tilbakemeldinger som resulterte til at jeg endret de første spørsmålene i intervjuguiden min til noe som var lettere å svare. Morgan (1997, s. 169), påpeker at de første spørsmålene bør være noe informantene kan enkelt svare på.

I det andre pilotintervjuet ble informantene rekruttert fra samme videregående skole som undersøkelsen tok plass, i samarbeid med kroppsøvlingslærerne. Jeg vil også påpeke at informantene som ble med i pilotintervjuet, ikke var med i undersøkelsen. Ifølge Morgan (1997, s. 250) bør forskeren unngå å bruke deltakere av pilotintervjuet i undersøkelsen, fordi det kan påvirke representativiteten til undersøkelsen. Derfor anbefaler Morgan (1997) å finne et mindre antall deltakere som er sammenlignbart med gruppen til hovedstudien. Da jeg presenterte undersøkelsen for de aktuelle informantene var det flere som meldte interesse. Dermed kunne jeg velge ut noen av de interesserte informantene til å delta i pilotintervjuet. Jeg valgte informanter fra den gruppen med størst antall, slik at jeg fortsatt ville ha nok resterende informanter fra begge gruppene til selve undersøkelsen.

Opprinnelig skulle tre informanter møte opp til pilotintervjuet, men på grunn av sykdom ble de gjennomført med to istedenfor. I dette pilotintervjuet fikk jeg vite at klassen deres i Vg3 var sammenslått mellom to klasser; A og B. Denne informasjonen forberedte meg bedre til undersøkelsen. Uten denne informasjonen hadde jeg antageligvis blitt litt forvirret, da informantene fra undersøkelsen refererte til både A og B klasse under enkelte diskusjoner. Etter at pilotintervjuet ble gjennomført og transkribert, valgte jeg å omformulere noen spørsmål som virket uklare for informantene. Disse endringene ga meg nye ideer om hva jeg kunne spørre om i hovedundersøkelsen. Under pilotintervjuet ble jeg også mer oppmerksom på kroppsspråket til informantene, blant annet å observere hvorvidt spørsmålene ga negative utslag som for eksempel ubekvemhet (Neumann & Neumann, 2012, s. 72), noe som vil unngås.



---

### 3.4 Datainnsamling/gjennomføring

Det ble gjennomført to semistrukturerte fokusgruppeintervjuer som tok plass på skolen som takket ja til undersøkelsen min. Dato og tidspunkt for intervjuene ble avtalt med informantene via SMS og epost. Informantene fikk både en elektronisk og en skriftlig versjon av informasjonsskrivet i forkant av intervjuene. Før intervjuene informerte jeg også om prosjektets hensikt, samtidig som jeg samlet inn samtykket deres. Jeg forklarte at det ville bli tatt lydopptak via diktafonapp på mobilen, og at informasjonen deres ble kryptert og lagret, og håndtert av meg. Det var litt problematisk å finne grupperom til første intervju da mange av grupperommene var opptatt. Jeg lot informantene lede vei for å finne grupperom fordi de var kjent med beliggenheten, og vi brukte cirka ti minutter før vi fant et ledig grupperom. Dette tok jeg hånd om i det andre intervjuet og reserverte et grupperom på forhånd. I grupperommet flyttet jeg flere pulter sammen slik at informantene kunne sitte rundt pultene med blikket delvis vendt mot hverandre, mens jeg satt med omtrent to meters avstand ved en pult adskilt fra dem. Jeg gjorde det slik i håp om at diskusjonen og samtalen skulle skje blant informantene, uten for mye innflytelse fra meg som moderator. Jeg valgte også å introdusere meg på nytt, og fortelle litt om meg selv og studiet for å skape en tryggere atmosfære før selve intervjuet startet.

De opprinnelige datoene og tidspunktene for intervjuene ble endret og utsatt en uke på grunn av en sykdomsbølge forårsaket av Covid-19 pandemien. Det var også opprinnelig flere informanter i hver gruppe som skulle intervjues, men på grunn av sykdom, tidsmessige årsaker og frykt for flere sykdomsbølger valgte jeg å gjennomføre med færre antall informanter enn det som blir anbefalt når det gjelder fokusgruppeintervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 127; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 179). Intervjuene tok plass etter nyttår for å unngå eksamensperioden før jul, ettersom dette er en stressende periode. Det var også hensiktsmessig å gjøre det etter nyttår for å få elevenes erfaring i Vg3 etter midtveisvurdering, slik at jeg sannsynligvis kan få rikere data om deres erfaringer av kroppsøvfingsfaget.

Jeg opplevde at den første gruppen uten deltakelse i organisert idrett var mer åpen for å dele sine meninger og erfaringer sammenlignet med den andre gruppen. Intervjuet med informantene fra den første gruppen oppga alle at de var gode venner, og at de pleide å være mye med hverandre på fritiden når temaet om tilhørighet og relasjoner ble brakt opp under diskusjonen. Selv om kriteriet for denne gruppen var at de ikke skulle ha deltatt på organisert

idrett, kom det frem at en av informantene hadde breddeidrett som fag på skolen. Breddeidrett som fag er en faktor jeg ikke hadde tenkt på i forkant, så dette kan naturligvis være med å påvirke resultatene. Informanten med breddeidrett hadde generelt mer positive holdninger til kroppsøvfingsfaget enn de to andre informantene. Dette fikk meg til å reflektere rundt hvorvidt breddeidrett kunne vært på lik linje som deltakelse i organisert idrett, og om begge gruppene var homogene nok til at informantene kunne lettere snakke om temaene de har tilfelles. I denne gruppen kom det tydelig frem ulike meninger og erfaringer som skapte gode diskusjonsdynamikk og fyldigere samtaler i forhold til den andre gruppen som deltok i organisert idrett. Til tross for at det var både positive og negative opplevelser i kroppsøvfingsfaget, kan venneforholdet deres være en faktor til at det ble fyldige diskusjoner.

Informantene fra gruppen med bakgrunn fra organisert idrett virket mer redde for å dele sine meninger i begynnelsen av intervjuet etter mitt synspunkt. Jeg tok derfor en mer aktiv rolle som moderator for å dra i gang diskusjoner. To av tre informanter i denne gruppen kom fra samme idrettsgren og delte mange like meninger og erfaringer om kroppsøvfingsfaget. Den siste informanten som hadde bakgrunn fra en annen idrettsgren, var mindre aktiv i samtaler og diskusjonene. Det kan diskuteres hvorvidt forskjellene i idrettsgrener kan ha virket inn på deres meninger, da to av informantene deltok på lagidrett og en deltok på individuell idrett.

Begge gruppene hadde diskusjoner som inneholdt tidligere erfaringer fra grunnskolen. De tok selv initiativ til dette temaområdet for å sammenligne med det de opplever i videregående skole. Selv om jeg satte tidsperioden i løpet videregående skole som et kriterium, valgte jeg å ikke avbryte diskusjonen deres. For det første, brukte ikke jentene mye tid på å diskutere og sammenligne videregående skole med grunnskolen. For det andre, oppfattet jeg det som interessant og relevant til undersøkelsen, fordi noe av de tidligere erfaringene kan hinte til hva jentene føler at de mangler i videregående skole i kontekst av motivasjon og trivsel.

### **3.4.1 Transkribering av intervju**

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 204) er transkripsjon en prosess der muntlige intervjusamtaler omdannes til skriftlig tekst. Foreløpig finnes det mange forskjellige måter å transkribere muntlige intervjusamtaler på, som kan passe til ulike analytiske metoder. For eksempel finnes det transkripsjonsstil som inkluderer fonetisk eller paralingvistisk trekk, hvor

transkripsjonen både inneholder det som har blitt sagt og hvordan det ble sagt (Braun & Clarke, 2013, s. 190). I denne oppgaven har jeg valgt å bruke ortografisk transkripsjon fordi jeg anser den som mer egnet til problemstillingen min enn de andre stilene, og fordi fokuset er rettet mot å gjengi ordrett tale innenfor det skriftnormalen tillater som gjør det lettere å lese. Braun og Clarke (2013, s. 190) påpeker at en ortografisk transkripsjon ikke er enkel å gjøre, da talespråk og skriftspråk er ulik. Det er derfor viktig at det verbale fra intervjuene blir transkribert ordrett og samtidig beholde «sanne» tegnsetting, og samtidig være klar over at feil bruk av tegnsetting kan endre betydningen av data (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Et eksempel på dette tilfellet kan være «dans misliker jeg, ikke slik som fotball» og «dans misliker jeg ikke, slik som fotball».

I denne oppgaven har jeg brukt diktafonappen for å registrere samtalene, deretter har jeg transkribert all dataene selv på min personlige bærbarmaskin. Programmet jeg har brukt er Word. Etter transkripsjonen av datamaterialet, gikk jeg igjennom dataene igjen for å kvalitetssikre at alt ble transkribert riktig og ordrett.

### **3.4.2 Tematisk analyse**

I tråd med Braun et al. (2016) har jeg valgt å analysere empirien min ved hjelp av en tematisk analyse. En tematisk analyse er et verktøy til å analysere data som er innhentet og passer til et bredt spekter av temaer som kan forskes på. Denne prosessen inneholder identifisering, analysering og rapportering av temaer innen forskningsdataene som er samlet (Braun & Clarke, 2006, s. 79). Den er både anvendelig og fordelaktig å bruke dersom man skal forske på erfaringsbaserte opplevelser, og har i tillegg blitt en anerkjent metode innenfor kvalitativ forskning (Braun et al., 2016, s. 191-205).

Videre påpeker Braun et al. (2016, s. 191-205) at en tematisk analyse vil innebære flere aktive valg som forskeren må ta imøtekommende med data. Jeg vil derfor legge frem noen av beslutningene mine for analysen av empiri.

### 3.4.3 Forholdet mellom teori og empiri

Først og fremst ønsker jeg å avklare koblingen mellom teorien og undersøkelsen min som er knyttet opp med den tematiske analyseprosessen. Dette handler om valget av deduktiv framgangsmåte versus induktiv framgangsmåte. Forskere som velger en deduktiv framgangsmåte, vil som regel bruke relevante teoretiske ideer for å lage en eller flere hypoteser for å kunne teste om teorien stemmer med empirien som blir samlet. I en induktiv framgangsmåte derimot, så vil teorien være et produkt av forskningen som er formet etter generaliserbare antagelser (Clark et al., 2021, s. 20). Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 102) er det ikke mulig å forholde seg til rent deduktiv eller induktiv, fordi en teori bygger på en tidligere observasjon av noe, og versa vil observasjon ha elementer fra tidligere teorier. Clark et al. (2021) er også enig i dette og skriver: «It is best to think of deductive and inductive strategies as tendencies rather than as fixed distinctions» (Clark et al., 2021, s. 22-23).

I tråd med tematisk analyse, vil kodingsprosessen være bygd av antagelser, ideer og konsepter fra teori som styrer temautvikling og forståelsen av forskningsdataene (Braun et al., 2016, s. 191-205). På bakgrunn av dette endte jeg opp med en relativ deduktiv framgangsmåte fordi problemstillingen min vektlegger mer teoristyrte tilnærming framfor observasjoner eller funn, men er samtidig åpen for nye oppdagelser av informasjon.

### 3.4.4 Semantiske eller latente koder og temaer

En tematisk analyse innebærer også valg om hvordan temaer blir identifisert, enten gjennom en semantisk tilnærming eller latent tilnærming. En semantisk tilnærming har et analytisk fokus på overflatemeningene fra informantene og har derfor ikke mål om å gjøre dypere forståelse av informantenes utsagn. Dette innebærer at forskeren koder etter eksplisitte utsagn om ideer, meninger, konsepter, opplevelser osv. (Braun & Clarke, 2006, s. 84; Braun et al., 2016, s. 191-205). I kontrast, vil en latent tilnærming gå mer i dybden på informantenes utsagn gjennom koding og analyse av implisitte ideer eller konsepter av informantenes utsagn, ofte i relasjon med tidligere eksisterende teori. Videre understrekes det at forskeren ikke er bundet til et valg, men at analyseprosessen kan bære preg av flere tilnærminger bundet sammen, som for eksempel en tematisk analyse med både semantiske og latente elementer (Braun & Clarke, 2006, s. 84; Braun et al., 2016, s. 191-205).

---

Det er også viktig å påpeke at analysen til forskeren ikke foreligger eksplisitt i dataene hvor temaer venter på å bli oppdaget. Analysen er en aktiv prosess som er skapt gjennom flere elementer som forskerens kunnskap, teoretiske antakelser, forskningsferdighet og erfaring, og innholdet i dataene (Braun et al., 2016, s. 191-205). I tråd med det overnevnte valgte jeg en delvis latent tilnærming for å kode, og brukt selvbestemmelsesteorien for å tolke og generere temaer i sammenheng med forskningsdataene som ble innhentet. En skjematisk oversikt som illustrerer temaer blir presentert i slutten av dette underkapittelet [se figur 2].

Den tematiske analysen til Braun et al. (2016, s. 191-205) har seks ulike faser som kan brukes fleksibelt og må ikke nødvendigvis følges etter slavisk rekkefølge, uten reflekterte og bevisste valg. De seks fasene er som følgende:

1. Bli kjent med innsamlet data
2. Koding
3. Temautvikling
4. Raffinering
5. Definerings og navngiving
6. Skrive rapport

### **Bli kjent med innsamlet data**

Braun og Clarke (2006, s. 87) understreker viktigheten av å gjøre seg godt kjent med dataene som er innsamlet, uavhengig om målet er en detaljert eller overordnet analyse. En nøye gjennomgåelse av dataene i denne fasen vil kunne bygge et solid fundament for resterende deler av analyseprosessen. Forskeren skal med andre ord ikke passivt lese igjennom datamaterialet, men aktivt lese igjennom for å danne tanker og ideer, og stille kritiske spørsmål og reflektere over datamaterialet. Det er derfor Braun og Clarke (2006, s. 87) anbefalt å ta notater eller danne ideer for koding under intervjufasene og transkripsjonen som kan brukes til de senere fasene.

Som en del av tematisk analyse, behøvde jeg en skriftlig tekst til denne fasen som jeg preparerte gjennom transkripsjon av intervjuene. Allerede under intervjuene begynte jeg å danne ideer om ulike koder og temaer ut ifra samtalene med informantene, kombinert med kunnskap fra selvbestemmelsesteorien. Fordelen ved å innhente dataene selv fra fokusgruppeintervjuene er at jeg kan få med meg hvordan diskusjoner blir skapt gjennom

sosiale interaksjoner og analysere dataene i bredere sosial kontekst, framfor å tolke det i et sosialt vakuum (Braun & Clarke, 2013, s. 306). Jeg gjorde meg også kjent med transkripsjonsmaterialet og skrev ned notater underveis, slik som anbefalt av Braun og Clarke (2006).

### **Koding**

Etter at man har gjort seg kjent med dataene, skal man identifisere og sette merkelapp på noe som er interessant og relevant i forhold til analytikeren og problemstillingen. Denne prosessen blir referert som koding (Braun et al., 2016, s. 191-205). Koding vil til en viss grad være avhengig om temaene stammer ifra en semantisk tilnærming eller latent tilnærming, eller begge. Det som er viktig er å kunne kode etter det åpenbare innholdet i kommentarene, eller korte setninger som kan fange essensen av det viktige (Braun & Clarke, 2006, s. 89; Braun et al., 2016, s. 8).

Målet mitt var å kode hele transkripsjonen med setninger som beskrev innholdet i korte trekk. I begynnelsen følte jeg at beskrivelsene mine av innholdet ble litt lange. Heldigvis hadde jeg ikke kommet veldig langt med å kode, og var dermed bevisst på å beskrive de andre kodene i korte trekk. Clark et al. (2021, s. 535) påpeker at man kan miste verdifull kontekst dersom man fragmenterer dataene. Dette hadde jeg med meg i bakhodet under kodingsprosessen for å sikre at kvaliteten på datamaterialet var god, og at minst mulig relevant informasjon gikk tapt.

### **Temautvikling**

I denne fasen er hovedfokuset rettet mot bredere nivå av temaer, slik at kodene kan bli sortert og samlet under relevante temaer. Hva som regnes med som et tema kan bli forklart som følgende: «A theme captures something important about the data in relation to the research question, and represents some level of patterned response or meaning within the data set» (Braun & Clarke, 2006, s. 82). På bakgrunn av dette, vil man generelt ha temaer med nyanser og teksturer for å fange opp innholdsrik mangfold, framfor bare en enkel idé (Braun et al., 2016, s. 191-205). Braun et al. (2016) sier også at det er mulig å danne subtemaer for å belyse viktige aspekter av et tema.

Selv om temaene var i stor grad styrt av Selvbestemmelsesteorien, så var jeg bevisst over å ikke la teorien styre alt. Jeg tok meg god tid og reflekterte over om temaene og datamaterialet kunne knyttes opp mot hverandre, og om det var relevant til problemstillingen min. Temaene

fikk fargekoder slik at jeg kunne lettere finne fram etter behov.

### **Raffinering**

I denne delen av tematisk analyse, vil man sjekke om de valgte temaene passer overens i form av relasjon med kodet data og det totale datasettet (Braun & Clarke, 2006, s. 87).

I første omgang dannet jeg mange temaer som var relevant i forhold til teorien og datamaterialet. Noen av disse temaene viste seg å være krevende å presentere fordi samtalen til informantene inneholdt flere relevante elementer under enkelte temaer. Løsningen min var å danne subtemaer slik at temaomfanget kunne dekke diskusjonene på en tilfredsstillende måte.

### **Definering og navngiving**

Denne fasen handler om å kvalitetssjekke og navngi hver tema slik at de har tydelige definisjoner, og innebærer en fortsettelse av analyse for å raffinere de spesifikke temaene (Braun & Clarke, 2006, s. 87).

Flere av de opprinnelige temaene mine har blitt endret flere ganger, fordi jeg gjorde mange vurderinger om temaene passet datamaterialet på en best mulig måte.

### **Skrive rapport**

Helt til sist sammenstilles all arbeidet fra tidligere faser for å utvikle og redigere eksisterende analytisk narrativ, som skal representere forskningen (Braun et al., 2016, s. 14). På grunn av den metodiske kombinasjonen min mellom fokusgruppeintervju og tematisk analyse, er det viktig for meg å presentere utsagnene til informantene slik at de kan forstås i større kontekst. For eksempel kan en informant si «Fotball er den eneste grunnen til at jeg hater gym», og en annen informant følger opp med å si «Det er derfor jeg hater gym også». Dersom jeg velger å ha med det siste utsagnet alene kan dette tolkes feil, da det første utsagnet er med på å gi en helhetlig forståelse av det informantens uttrykker.

**Figur 2:** Skjematisk oversikt som illustrerer hovedtemaer og subtemaer.

Hovedtema	Subtema
Tilfredstillings av de tre grunnleggende psykologiske behov	Selvbestemmelse
	Mestringsfølelse, tilbakemeldinger og karakterer
	Relasjoner og tilhørighet
Dynamikken av motivasjon og trivsel	Innhold
	Nytteverdier

### 3.5 Etske overveielser

Forskningsfeltet vil som regel være knyttet til etiske problemstillinger og dilemmaer. Ifølge Johannessen et al. (2016, s. 83) handler etikk om forholdet mellom mennesker, og hvordan prinsipper, regler og retningslinjer for vurdering av handlinger er riktige eller gale. For å forske på elever, fulgte det med en del etiske sider som jeg tok stilling til, ettersom all virksomhet som får konsekvenser for elevene måtte bedømmes ut fra etiske standarder. Jeg valgte derfor å følge de nasjonale forskningsetiske komiteene (NESH) sine forskningsetiske retningslinjer som er moralske retningslinjer for å bevare en god forskningsetikk (NESH, 2021).

Etter å ha sendt inn prosjektbeskrivelsen, intervjuguide [Vedlegg 1], informasjonsskriv [Vedlegg 2, 3 og 4], samtykkeerklæring [Vedlegg 5] og beskrivelse av datahåndtering fikk jeg en godkjenning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD) om å gjennomføre undersøkelsen [Vedlegg 6]. Som tidligere nevnt endret jeg på utvalget mitt underveis. Dette førte til at jeg måtte sende inn en søknad om endringer av utvalg til NSD, som jeg fikk godkjent på.

Alle personalopplysninger i denne studien har blitt behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket, og deltakere forblir anonymt slik at de ikke gjenkjennes i publikasjon.



---

Informantene fikk tilsendt et informasjonsskriv og forespørsel om å delta i prosjektet via e-post [Vedlegg 4]. Før jeg startet intervjuene, informerte jeg informantene om prosjektets formål og deres rettigheter som deltakere. Dette var for å sikre at informantene deltar frivillig i undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015). Det ble opplyst om at intervjuene skulle dokumenteres ved hjelp av en diktafon, som videre skulle bli transkribert og til slutt destruert. Deretter fikk jeg skriftlige samtykker fra alle informantene i studien [Vedlegg 5].

Videre ønsker jeg å løfte frem en potensiell problematikk under intervjusituasjonen. Som tidligere nevnt under gjennomføringen var det en informant som var mindre aktiv i samtalene og diskusjonene. Det kan diskuteres om hvorvidt forskjellene i deres idrettsbakgrunn kan ha vært en faktor til dette. Som forsker var jeg oppmerksom på hvorvidt spørsmålene ga negative utslag som ubekvemhet (Neumann & Neumann, 2012, s. 72), men dersom disse spørsmålene blir stilt av en informant til en annen informant, så kan dette sette sistnevnte i en sårbar situasjon. Særlig med tanke på at informanten potensielt føler ubekvemhet. Eventuelle løsningen kan være at moderatoren griper inn og endrer diskusjonstema til noe annet.

## 3.6 Reliabilitet og validitet

Gjennom metodekapittelet er det forsøkt å belyse denne studiens styrker og svakheter. Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning brukes ofte begrepene reliabilitet og validitet for å vurdere forskningskvaliteten. «I kvalitativ forskning er de tradisjonelle kravene til reliabilitet og validitet problematiske, siden et møte med forskeren og informanten alltid er en unik tidsbestemt situasjon» (Postholm, 2010, s. 169). Dermed er det vanskelig å identisk gjenskape en kvalitativ studie, ettersom møtet mellom forskeren og forskningsfeltet påvirkes av at alle mennesker hele tiden er i utvikling. For å vurdere kvaliteten på en kvalitativ studie brukes ofte begrepene *pålitelighet*, *troverdighet*, *overførbarhet* og *bekreftbarhet*.

### 3.6.1 Reliabilitet/pålitelighet

Reliabilitet er et begrep som omhandler forskningsresultatenes konsistens, nærmere bestemt hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere. Ifølge Johannessen et al. (2016, s. 231) er slike krav lite hensiktsmessige i kvalitative undersøkelser fordi det ikke benyttes strukturerte datainnsamlingsteknikker, i tillegg til at observasjoner er

klart verdiladet og kontekstavhengige. Dermed vil det være umulig å duplisere kvalitative studier. Allikevel har jeg i tråd med Tracy (2010, s. 843) forsøkt å gi detaljerte beskrivelser gjennom metode- og analysekapittelet for å gjøre studien så transparent som mulig. Ved å fremstille forskningsprosessen så detaljert som mulig styrkes oppgavens troverdighet.

Ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 224) er det viktig at forskeren er oppmerksom på sin egen subjektivitet, og at forskeren gjør forskningsprosessen synlig slik at andre kan reflektere over den. Det er viktig at en kvalitativ forsker er bevisst på at forskningen vil være påvirket av hennes eller hans subjektivitet. Både før, under og etter intervjuene reflektere jeg både over den valgte intervjumetoden og forskningsdataene som ble samlet inn. Begrunnelser for metodevalg og forskerens perspektiver på forskning og valg underveis i datainnsamlingen er presentert i dette kapittelet. Det er også viktig å huske på at kvalitativ forskning finner sted innenfor en spesiell kontekst (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 226) og forskeren må i så stor grad som mulig beskrive denne for å synliggjøre hvordan konteksten kan ha påvirket forskeren og dermed resultatet. Selv om dette er forsøkt beskrevet, må vi allikevel huske på at intervjuenes analyse vil være fortolket og dermed verdiladet.

I tillegg påpeker Postholm og Jacobsen (2018, s. 225) at det er viktig for undersøkelsens reliabilitet at forskeren er bevisst på hvordan spørsmålene er formulert, og særlig hvorvidt de er ledende. Spørsmålene i min intervjuguide ble utformet til å være mest mulig åpne og minst mulig ledende for å sikre reliabilitet i svarene. Samtidig må det understrekes min lille erfaring knyttet til intervju og analyse fra tidligere kan ha påvirket påliteligheten i noen grad, ettersom dette var en ny rolle for meg. Samtidig vil jeg påstå at gjennom pilotintervjuene ble jeg tryggere i rollen som intervjuer, og at de endringene som ble gjort i forbindelse med dette er med på å styrke studiens reliabilitet. I tillegg har jeg fulgt rådene fra min veileder og det som blir beskrevet i metodelitteraturen, så jeg mener allikevel at mitt metodiske arbeid har artet seg på en pålitelig måte.

### **3.6.2 Validitet/gyldighet**

#### **Troverdighet (Intern validitet)**

Troverdighet i kvalitative studier handler om hvorvidt studien gir svar på det den spør om (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). For at lesere skal kunne bedømme dette må de ha

---

mulighet til å se virkeligheten slik den fremstod for forskeren, altså må forskeren gi tydelige og presise beskrivelser av datamaterialet slik at leseren kan sette seg inn i situasjonen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 230). Gjennom metode- og analysekapittelet har jeg forsøkt å beskrive min fremgangsmåte, mine tolkninger og vurderinger knyttet til datainnsamlingen og de resultatene studien gir, i tillegg til at teorikapittelet danner grunnlaget for hvilke begreper og hvilket teoretisk rammeverk som er valgt. Ved å gjøre studien så transparent som mulig, innenfor denne oppgavens rammer og begrensninger, kan leseren selv bedømme den interne kvaliteten.

Johannessen et al. (2016, s. 232) påpeker at å benytte metodetriangulering vil kunne styrke den interne validiteten i en studie. Jeg valgte å ikke benytte meg av dette, ettersom jeg ikke så det relevant for problemstillingen min å eventuelt skulle observere i tillegg til å intervju. Tematikken i denne studien omhandler motivasjon og trivsel, og jeg tok en vurdering på at observasjon ikke ville gitt meg beskrivende nok data som er relevant for analysen. Dermed valgte jeg å kun konsentrere meg om fokusgruppeintervjuene. Samtidig vil jeg understreke at intervjuene ble transkribert kort tid etter datainnsamlingen, og god kvalitet på lydopptakene sikret at ikke noe materiale ble mistet fra tale til tekst.

En midlertidig svakhet ved denne studien er at det kan være vanskelig å si noe om hvor stor grad informantene opplever autonomi, kompetanse og tilhørighet i forhold til hva man ville ha fått ved en kvantitativ spørreundersøkelse. Jeg kunne eventuelt ha valgt både intervju og spørreundersøkelse for å løse dette, men en slik avgjørelse ville ha krevet mye mere tid og ressurser fra både meg og informantene.

### **Overførbarhet (ekstern validitet)**

Overførbarhet handler om i hvilken grad funn fra en kontekst kan overføres/generaliseres til andre kontekster (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Ettersom kvalitative undersøkelser har mindre utvalg enn kvantitative, vil overførbarhet i et kvalitativt perspektiv være knyttet til hvorvidt en beskrivelse er gjenkjennbar, altså om leseren kan kjennes seg igjen i situasjonen (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). I denne studien er utvalget så lite at resultatene ikke kan generaliseres for alle elever i gruppen, samtidig er det mulig å si at resultatene *kan* gjelde for flere. Selv om det er lite sannsynlig at studiens resultater vil gjenspeile seg på alle skoler, vil det trolig kunne avdekkes holdninger som kan relateres til funnene i denne studien. Både spørsmålene og store deler av svarene til informantene er gjengitt slik at det vil kunne være

mulig å sammenlikne andre resultater med denne studien, i tillegg til at hele forskningsprosessen er beskrevet. Dette gjør at en naturalistisk generalisering er mulig, ved at leseren kan kjenne seg igjen og kan tilpasse og overføre funn fra teksten som leses, til sin egen setting og situasjon (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 239).

Forhåpentligvis vil forståelsen av elevenes motivasjon og trivsel kunne ha en overføringsverdi til kroppsøvingslærere, ved å undersøke om selvbestemmelsesteorien kan knyttes til elevenes utsagn. Dersom ytterligere forskning avdekker liknende resultater, er det grunn til å tro at funnene kan påvirke kroppsøvingsundervisning. Selv om jeg antar at studien kan ha en overføringsverdi bør dette utforskes ytterligere med ulike teoretiske og metodiske tilnærminger.

### **Bekreftbarhet (objektivitet)**

I kvalitative undersøkelser, der forskeren bringer et unikt perspektiv inn i studien de gjennomfører, er det viktig at funnene er et resultat av forskningen og ikke et resultat av forskerens subjektive holdninger (Johannessen et al., 2016, s. 234). Selv om kvalitative studier vil være verdiladet, nettopp fordi forskeren tolker ut ifra egen referanseramme, er det allikevel ønskelig at undersøkelsen skal kunne bekreftes av andre forskere gjennom tilsvarende undersøkelser. Gjennom å beskrive alle beslutninger i hele forskningsprosessen og å være selvkritisk til hvordan prosjektet er gjennomført styrkes bekreftbarheten (Johannessen et al., 2016, s. 234). I tillegg er fortolkningene forsøkt knyttet opp mot annen litteratur, samt at jeg gjennom forskningsprosessen har vært oppmerksom på min subjektivitet i min rolle som forsker.

---

## 4. Resultat og drøfting

I dette kapitlet vil jeg belyse studiens resultater. Resultatene stammer ifra min analyse og tolkning av datamaterialet. Fortløpende vil de mest relevante utsagnene bli løftet frem og deretter drøftet opp mot SDT og tidligere funn for å besvare problemstillingen min; «*Hvordan har jenter i slutten av opplæringsløpet opplevd motivasjon og trivsel i kroppsøvfingsfaget?*».

Med utgangspunkt i tematisk analyse og de seks ulike fasene har prosjektet fulgt prosedyrene og dannet to hovedtemaer og fem subtemaer. Det første hovedtemaet er «tilfredstilling av de tre grunnleggende psykologiske behov» med subtemaene; «selvbestemmelse», «mestring, tilbakemeldinger og karakterer» og «relasjoner og tilhørighet». Det andre hovedtemaet er «dynamikken av motivasjon og trivsel» med subtemaene; «innhold» og «nytteverdier».

### 4.1 Tilfredstilling av de tre grunnleggende psykologiske behov

Dette hovedtemaet fremstiller ulike sosiale sammenhenger knyttet til motivasjon og trivsel, og viser til deltakernes opplevelser i relasjon til de tre grunnleggende psykologiske behovene; autonomi, kompetanse og tilhørighet. Jentene forteller altså hvordan ytre forhold kan påvirke deres motivasjon og trivsel i kroppsøvfingsfaget. Tre subtemaet har blitt dannet for å belyse viktige aspekter av temaområdet; «selvbestemmelse», «mestringsfølelse, tilbakemeldinger og karakterer» og «relasjoner og tilhørighet».

#### 4.1.1 Selvbestemmelse

Dette subtemaet viser til deltakernes autonome opplevelser i faget. Jentene uttrykker hvordan de opplever å være delaktig i faglige avgjørelser, for eksempel å få lov til å bestemme en aktivitet som de ønsker og som er meningsfull for dem.

Beate: «Og det er veldig fint at vi faktisk har fått muligheten til det [Velge mellom aktiviteter]. Sånn, vi fikk jo velge mellom basis og skøyter forrige gang [Anne ytrer med «mhm»]. (...) vi får presentert noen aktiviteter, også kan vi velge mellom de. Det er ikke bare sånn at vi kan..»

Cecilie: «Eller så er det noen ganger hun har spurt oss føler jeg.. i timen, hva vi vil gjøre neste gang [Anne og Beate ytrer med mhm]. (...) Vi kan jo komme med nye ting, men vi klarer liksom ikke å komme med så mye».

Informantene ble spurt om hvem som bestemmer oftest i kroppsøvingstimene. Jentene som ikke hadde deltatt i organisert idrett uttrykker i et felles sitat som følgende:

Dina: «(...) det er litt mye sånn derre.. eller de to tre siste gangene, så har det vært sånn.. Det er bestemt sånn ballidretter, så kan man velge hvilken man vil ha. Mer utenom det.. egentlig ikke».

Fatima: «Enig. Ja jeg snakket litt med læreren da. Siden jeg så sånn.. at turning ikke var en eneste gang i året på en måte og jeg føler at det er en ting man i hvert fall burde være igjennom. Og jeg føler at vi sa ifra om det da, to elever. Så da ble det gjort om på og fiksa. Så det krevde jo ikke mye til at vi skal bidra til at sånn.. Læreren våres har jo oppfordret oss til å komme med forslag om nye ønsker. Og vi har kommet med forslag og de har blitt tatt i betraktning. Så det er ikke det at vi ikke er med å bestemme, men hovedsakelig så er det jo læreren som setter opp».

Alle deltakerne i undersøkelsen forteller at de får være med på å ta aktive valg om hvilke aktiviteter de ønsker å ha i timen, og det virker som at de fleste liker å få muligheten til å bestemme aktiviteter. Det er foreløpig ulike meninger om det gjelder valg av aktiviteter som er presentert av læreren eller friheten til å velge noe utenfor de presenterte alternativene. Beate forteller at det er fint å kunne få velge aktiviteter selv, samtidig gir hun uttrykk for at det gjelder aktiviteter som læreren har bestemt på forhånd. Utsagnet til Beate kan stemme ettersom Dina forteller at det er forhåndsbestemte ballspillaktiviteter som elevene skal velge mellom. Allikevel bør hukommelseskjevhet tas i betraktning for å gjøre en vurdering om beskrivelsene kan stemme med virkeligheten, da enkelte uttrykk tyder på ubesluttsomhet. Et eksempel på dette er når Dina uttrykker med både «litt mye» og «de to tre siste gangene» i spørsmål om hvem som oftest bestemmer i timene.

Resultatet viser at jentene får muligheten til å ha innflytelse i sin egen læring og i faget ved å ta egne valg, som et viktig autonomistøttende element. Dermed er det ikke sagt at valgmuligheter alene kan dekke hele aspektet av autonomi, men i lys av autonomibehovet er dette viktig for å kunne fremme indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000a). Samtidig viser tidligere funn at høy grad av autonomi kan føre til positive erfaringer som trivsel og glede

---

(Lagestad, 2017b; Lonsdale et al., 2008; Mouratidis et al., 2011).

Til tross for at jentene i denne undersøkelsen uttrykker at de får muligheter til å ha innflytelse i faget, finnes det tilfeller hvor de ikke ønsker å benytte mulighetene. Noen jenter uttrykker at det er vanskelig å komme med andre ønsker når de har muligheten til det. For eksempel sier Cecilie at de kan foreslå nye aktivitetsønsker til læreren, men velger å la være fordi de ikke greier å komme med ideer til nye aktiviteter. Analysen viser at det finnes ulike årsaker til at jentene ikke ønsker å benytte mulighetene til å bestemme innholdet i faget. I et spørsmål om hvilke aktiviteter de har mest av i faget, svarer alle jentene ballspill. Ballspill var også veldig godt likt blant de som deltok i organisert idrett, særlig Beate og Cecilie. På den ene siden kan dette være positivt for jentene som deltok i organisert idrett, ettersom det faglige innholdet treffer dem bedre samtidig som de trives i aktivitetene. Det kan også tenkes at jentene fra organisert idrett ikke foreslår nye aktiviteter fordi mange av aktivitetene de er interessert i, er allerede inkludert i kroppsøvingstimene. På den andre siden tyder det på mindre motivasjon og trivsel blant de jentene som ikke drev med organisert idrett. Årsaken til dette var at ingen ønsket negative reaksjoner fra andre medelever om sine ønsker. For eksempel forteller sier Fatima:

«Når vi gikk å sa ifra om at vi ønsker turn, så var det jo noen som protesterte og var litt sånn derre [Fatima gir eksempel på negative kommentarer] «det er jo kjempekjedelig, hvorfor skal vi ha det?». Men det er ingen som har lagd noe oppstyr fordi læreren var enig..».

Som man kan se, får jentene negative reaksjoner i form av kommentarer. Slik jeg tolker dette, vil ikke jentene uttrykke sine ønsker på grunn av frykten for negative kommentarer fra andre medelever. Av den grunn kan man stille spørsmål om jentene får autonomibehovet tilfredsstilt, selv om de får både velge aktiviteter og få ønskene oppfylt dersom de sier ifra til læreren.

Analysen viser at jentene fra organisert idrett får autonomistøtte ved at de får velge mellom aktiviteter som læreren gir, samtidig som disse aktivitetene har en tendens til å være av deres interesse. Jentene som ikke drev med organisert idrett får ikke autonomistøtte i like stor grad, fordi muligheten til å velge ikke blir benyttet. Samtidig er aktivitetene som de er interessert i mer fraværende; eksempelvis dans og turn. Lignende funn finner man også i studien til Andrews og Johansen (2005), som indikerer at ballspillaktiviteter var de vanligste innslagene i timene, og som ble godt likt av guttene. Jentene i undersøkelsen til Andrews og Johansen

(2005) uttrykker at de ikke fikk velge aktivitet selv om klassen fikk bestemme, fordi guttene alltid fikk det siste ordet. Resultatet i denne studien tyder på at selvbestemmelse alene er kanskje ikke nok til at jentene får uttrykket viljen sin. Sett opp mot CET og BPNT, kan det tyde på at jentenes opplevelse av autonomi i stor grad er påvirket av klassemiljøet (Ryan & Deci, 2017), slik som jentene i studien til Andrews og Johansen (2005). Derfor kan det tyde på at jentene har et større behov for tilhørighetsstøtte for å fremkalle selvbestemmelse, spesielt de som ikke deltok i organisert idrett. Dette påpekes også av Ryan og Deci (2017, s. 247) at et av de tre behovene kan få en mer sentral rolle enn de andre behovene, basert på situasjonen. Videre vil faktorer som hindrer autonomibehovet bli utdypet i subtemaet om relasjoner og tilhørighet.

#### **4.1.2 Mestringsfølelse, tilbakemeldinger og karakterer**

Dette subtemaet omfatter kompetanse i form av mestringsfølelse, tilbakemeldinger og karakterer. Jentene uttrykker hvordan de opplever å få tilbakemeldinger og anerkjennelse fra lærerne underveis og etter aktiviteten eller oppgaven. Karakterer kan også være en faktor som påvirker jentenes opplevelse av kompetanse, da de måles opp mot andre medelever. Samtidig forteller jentene hvor viktig det er for dem å kunne mestre aktiviteter som påvirker deres motivasjon og trivsel.

Beate: «(...) det er liksom litt vanskelig å vite hva vi.. hva baserer karakteren på, når vi ikke får noe underveis. (...) Det er ikke så lett for lærerne å gi tilbakemeldinger på femti personer, og se på den enkelte.. Vi er jo så mange elever, også er det bare to lærere liksom.. så liksom».

Cecilie: «(...) De sier liksom ting som.. sånn innimellom.. til noen hvis de er sånn litt god å.. De roper bare «bra». (...) Nå har vi jo fått midtveisvurderinga. Men det er vanskelig å vite.. liksom hvor man kan forbedre seg».

Det virker som at de fleste av jentene har et veldig stort savn etter tilbakemeldinger fra lærerne i faget, særlig konstruktive tilbakemeldinger slik at de kan bedre karakteren sin. Under intervjuet uttrykker Beate frustrasjonen sin om at det var vanskelig å vite grunnlaget for karakteren de har fått hittil. Samtidig sier Beate: «Det var lettere når det var mindre klasse.. Tilbakemeldingene er veldig overfladisk». Som man kan se, forteller Cecilie at de kun får



---

korte tilbakemeldinger som «bra». Analysen viser at det er andre jenter som også opplever det samme som det Beate og Cecilie uttrykker. Videre utdyper Beate at årsaken til manglende tilbakemeldinger fra lærerne er på grunn av overflødig elever i en klasse. Slik jeg forstår det savner de fleste jentene både kvaliteten på tilbakemeldingene; konstruktive tilbakemeldinger, og kvantitet; flere tilbakemeldinger. Sett opp mot BPNT og tidligere funn, kan det tyde på at kvaliteten på tilbakemeldingene er knyttet til relasjonen mellom læreren og jentene (Henderlong & Lepper, 2002; Ryan & Deci, 2017). Blant annet argumenterer Henderlong og Lepper (2002, s. 779) for at en nær og omsorgsfull lærer-elev relasjon vil kunne danne bedre grunnlag for elevene til å oppfatte tilbakemeldingene som genuine og hjelpsomme. Enkelte tilbakemeldinger kan bli oppfattet som manipulerende eller kontrollerende, og dermed kan konsekvensen av dette påvirke motivasjonen negativt (Henderlong & Lepper, 2002, s. 779). Slik jeg forstår det, kan for eksempel overfladiske tilbakemeldinger som «bra», bli oppfattet som et tegn til å fortsette med innsatsen i en aktivitet. Dette er igjen bare en spekulasjon, men man kan tenke seg at slike oppfatninger kan utfolde seg i en kroppsøvingstime, dersom man ikke får noe annet enn «bra». På den andre siden viser tidligere studier at positive og konstruktive tilbakemeldinger har en positiv virkning på læring, og er i tillegg autonomistøttende (Sun & Chen, 2010).

Elisabeth: «Jeg vil si at jeg lærte mye mer fra året før. Altså fra første og andre klasse da jeg hadde en annen lærer da. (...) Jeg begynte å bygge meg opp liksom i øynene til min gamle gymlærer, fordi han så liksom at jeg.. nå blir bedre og bedre og han la merke til det og liksom.. Hadde jeg hatt han nå, så er jeg sikker på at jeg hadde gått opp en karakter». (...) jeg tror vi aldri har gått igjennom spillreglene når jeg tenker meg om [Fatima nikker og ler]».

Analysen tyder på at hovedårsaken til mange av jentenes karaktermisnøye er knyttet til manglende vurderingsgrunnlag for midtveiskarakteren deres. Elisabeth uttrykker at hun hadde fått bedre karakter dersom det var opp til hennes forrige lærer fra Vg1 og Vg2 som vurderte henne. Elisabeth sier blant annet at den forrige læreren la merke til progresjonen hennes. Etter min tolkning savner Elisabeth en bedre relasjon med de nåværende lærerne for å oppnå bedre karakterer gjennom faglig utvikling. Hun nevner også at det er enkelte aktiviteter der lærerne ikke har forklart spillreglene. Av den grunn bør man stille spørsmål om hvorvidt tilbakemeldingene er faglig gode nok, slik at jentene blir motivert til å jobbe mot målsettingen deres, eller om det er utydelig kommunikasjon mellom lærer og elev om hvilke mål som skal oppnås. Dette kan også ha en sammenheng med det Beate forteller, at det er femti elever og

kun to lærere som skal gi tilbakemeldinger. Reelt sett så er det ikke så uvanlig å ha en klasse med tjuefem elever dersom man deler jentenes klasse i to. Problematikken tyder heller på en ujevn arbeidsfordeling mellom lærerne, ettersom de fleste jentene i undersøkelsen referere kun til én lærer og ikke to. Det kan derfor tenkes at jentene ikke får konstruktive tilbakemeldinger fordi læreren havner i et dilemma mellom å gi gode tilbakemeldinger til enkelte, eller forsøke å gi alle femti elevene tilbakemeldinger. Noe lignende blir også påpekt i studien Lagestad (2017b) som viser at lærerne fulgte opp hver enkelt (15 elever) med både tilbakemeldinger og krav, samtidig som elevene fikk mye selvbestemmelse. Lagestad (2017b, s. 14) forteller at det er en grunn til å reflektere over om det hadde vært mulig å gjøre det slik i en normal klassestørrelse.

Fatima: «Jeg vil tro at om man hadde mer dans i gymmen så ville folk [medelevene] blitt mere komfortable med det. (...) så plutselig nå på Vgs å bli satt i dans når du så å si har aldri hatt dansetime før i det hele tatt.. Da er det litt sånn.. Så klart folk [medelevene] syntes det er ukomfortabelt. (...) hadde det vært flere timer da, så tror jeg at folk ville sett litt annerledes på det, kanskje likt det litt mer. (...) Alt er jo gøy om man er god i det. (...) Jeg føler at det handler veldig mye om mestring.. Egentlig veldig mye sånn mestringsfølelse. (...) mye konkurranser og ofte har havna på det dårligste laget så.. ja eller har havna nederst så kan det være at du kjenner på det at.. Ja at det sitter igjen i deg. Og da tenker du sånn «ja, så det er der jeg ligger, sånn er det» og det er kjedelig. (...) man mister gleden.

Resultatet viser at det er enkelte jenter som ikke liker dans og det gis heller ikke noe innsats innenfor de aktivitetene de ikke liker. Fatima forteller at det er en selvfølge at medelevene er ukomfortable med å gjøre ting de ikke har kompetanse i. Hun uttrykker også at en kan miste gleden dersom man har lave ferdigheter sammenlignet med andre. Ifølge Fatima handler det mye om å ha mestringsfølelse i det man driver med. Hun tenker også at medelevene hadde likt dans, dersom de hadde mer av det i timene. Slik jeg forstår Fatima, hadde flere elever trivdes bedre i dans dersom det var mere dans i kroppsøvingstimene, i tillegg til akkumulasjon av både danseferdigheter og mestringsfølelse. Dette kan vise seg til å stemme med Beate og Cecilie, ettersom de misliker dans. Eksempelvis forteller Beate at det er flaut å gjøre aktiviteter som de verken mestrer eller har ferdigheter i, og at hun er redd for å dumme seg ut. Samtidig bør dette ses i sammenheng med det sosiale aspektet fordi Beate er redd å vise sine lave ferdigheter foran medelevene. Som man kan se, kan det tyde på at opplevelsen av kompetanse kan bli forsterket ved at jentene føler eierskap over aktiviteten de mestrer i, slik som påpekt

---

av Ryan og Deci (2017, s. 95). Det jentene uttrykker kan også tyde på at autonome handlinger vil kunne påvirke følelsen av kompetanse. Dette er fordi interessen for selvvalgte aktiviteter er større enn aktiviteter som er valgt av andre, særlig om man har lite ferdigheter i sistnevnte. Videre tyder det på at resultatene i denne undersøkelsen understøttes av studien til Nix et al. (1999, s. 282), som viser at autonome handlinger fremmer trivsel og livsglede. Samtidig kan det tyde på at det ikke holder med å bare fylle inn mer dans i kroppsøvingstimene for å løse problematikken bak manglende kompetanse og trivsel i dans. Eksempelvis sier Beate som følgende:

«(...) vi har jo noen i klassen som er glad i å danse, så innimellom sier lærerne at de [elevene som er flinke i dans] lager koreografi, eller så deler de [lærerne] oss i grupper og lager koreografi. Som regel går det ikke bra fordi det er ikke så mange som liker dans. (...) Og hvis man ikke mestrer det så kan det liksom være flaut også da. (...) Jeg føler årsaken til at jeg ikke liker dans, er at jeg er dårlig. Og jeg har ikke lyst å drite meg ut».

Slik jeg forstår det får de som liker dans ansvaret for å lære bort dans til medelevene. Det tyder også på at dans er en sjelden aktivitet de har i timene. Dette kan bli problematisk dersom elevene som liker dans får ansvaret alene om å vise og lære bort dans, noe som krever en viss grad av didaktiske egenskaper. Den positive siden ved å gi jentene mer frihet til å lære bort dans slik som de ønsker det, er at det kan danne bedre grunnlag for opplevelsen av autonomi (Ryan & Deci, 2017). Slik som Beate forklarer, kan det tyde på at det er én koreografi som alle skal lære. Dermed er det nærliggende å tro at ferdighetsnivåene blant medelevene ikke er tatt i betraktning i koreografidansen. Under intervjuet trekker jentene inn lærernes interesser i enkelte diskusjoner, og jeg får ikke inntrykk av at dans er noe som interesserer lærerne. Dette kan gi mer mening da jentene forteller at det er sjeldent dans i timene. Etter min mening vil det være logisk å tenke at man ønsker mer av aktiviteten man har interesse og kompetanse i. I så fall kan det være et behov for å inkludere aktiviteter som treffer flere av interessene til elevene. Noe tilsvarende blir også påpekt i studien til Moen et al. (2018), at aktiviteter som faller i skyggen må få en tydeligere plass i undervisningen.

Anne: «(...) Men det er sånn, hvis man gjør mye av fotball så.. det dere [Beate og Cecilie] er god på. Så får på en måte ikke de som er gode på de andre tingene vise seg fram [vise ferdigheter]». (...) Så hvis vi hadde hatt turn hver uke.. kanskje jeg hadde fått en sekser da? Fordi jeg er på topp liksom. Men hvis man gjør de tingene som de

andre er gode på så.. Da må man på en måte ha en god blanding av aktiviteter da.. egentlig».

Anne forteller at Beate og Cecilie har gode ferdigheter innenfor fotball, og at begge jentene har større muligheter til å vise ferdighetene sine enn de som ikke driver med fotball. Slik jeg forstår det, har Anne et ønske om å bli anerkjent og sett av lærerne ved å vise sine egne ferdigheter, og for å bedre karakteren sin i faget. Man kan tenke seg at kompetansebehovet til Anne ikke blir tilfredsstillt i like stor grad som Beate og Cecilie. For det første må Anne delta i aktiviteter der hun mestrer lite. For det andre tyder det på at Anne savner anerkjennelse fra læreren. Det kan også være frykt for bedømmelser fra andre medelever, slikt som påpekt under temaet om selvbestemmelse. Under intervjuet sier Beate som følgende: «Også hvis man kommer på et lag som på en måte.. ikke backer [støtter], så får man dårlig selvtillit av det». Slik jeg tolker det, kan Beate få dårlig selvtillit dersom hun ikke får anerkjennelse fra andre elever i samme lag. Dette tyder på at det sosiale aspektet er relevant i forhold til tilfredstillning av kompetansebehovet. Foreløpig er forskjellen mellom jentene at Anne savner anerkjennelse fra læreren, mens Beate uttrykker savn etter anerkjennelse dersom laget ikke inkluderer henne i spillet. Sett opp mot BPNT, kan anerkjennelse være en faktor som fremmer mestring (Ryan & Deci, 2000b, s. 70). Påfølgende kan mestring fremme følelsen av selvtillit, trivsel og redusere ens usikkerhet (Deci, 1975, s. 65-66; Ryan et al., 2009, s. 114).

Som tidligere nevnt kan det diskuteres hvorvidt forskjellene i idrettsgrener kan virke inn på deres meninger. Under intervjuet får man vite at Anne har drevet med turnidrett; individuell idrett, mens Beate og Cecilie har drevet med fotball; lagidrett. Selv om det kan tyde på at idrettsgren kan være påvirkende faktor slik som resultatet indikerer, er det vanskelig å trekke noen konklusjoner basert på dette alene. Utvalget er for lite til å kunne gjøre noen generaliseringer. Samtidig kan man se at både innholdet og jentenes egne interesser i faget kan knyttes til kvaliteten av motivasjon og trivsel. Dette området vil bli belyst under hovedtemaet «dynamikken av motivasjon og trivsel».

Elisabeth: «(...) på Vgs ser de ikke så mye på innsatsen din og heller hva du får til og måler opp med det. Sånn [Elisabeth gir eksempel på hva læreren tenker] «hva er det du gjør da»? Så du kan ha veldig god innsats, men så lenge du ikke på en måte gjør så sykt bra så ser de ikke det».

---

Resultatet henter til at det kan være et fokus på prestasjon i faget, som undergraver enkeltes følelse av kompetanse. Det tyder også på at karakterene er basert etter hvilke ferdigheter elevene viser frem i kroppøvingstimene. Elisabeth forteller at lærerne ikke ser på innsatsen i det hele tatt, og at de er kun ute etter å se elevenes ferdigheter. Analysen viser at Elisabeths utsagn kan stemme ettersom mange andre jenter påpeker det samme; at lærerne vektlegger ferdighetsnivået i større grad enn innsatsen deres. Min helhetlige tolkning av det Anne og Elisabeth forteller her, er en manglende følelse av å være effektiv i miljøet de befinner seg i, samtidig som et ønske om å bli anerkjent og sett av lærerne. Dermed kan det tyde på at det er et behov for å føle mestring. Slike antydninger finner man også i studien til Ommundsen og Kvalø (2007), som vektlegger mestringsorientert miljø for å øke elevenes interesse og glede. Dette kan med andre ord bli knyttet opp med kompetansebegrepet til Ryan og Deci (2017), som forteller at alle mennesker har et behov for å føle mestring i det de holder på med.

Fatima: «Det er vel alltid de store tøffe gutta.. som er gode i fotball. Er du god i fotball og er gutt så.. da er det en sekser. (...) det er vanskelig å se at en jente er flink om hun tar femti kilo i benk. Også er det en annen gutt som har tatt rett før deg og som har tatt hundre kilo. Da blir det veldig sånn.. lav måloppnåelse».

Analysen viser at fysiologiske forskjeller mellom kjønn kan være en faktor til mindre trivsel hos enkelte jenter. Lignende funn finner man også i studien til Andrews og Johansen (2005) og Cairney et al. (2012). Eksempelvis forteller jentene i undersøkelsen til Andrews og Johansen (2005) at innholdet i faget var mer tilrettelagt for gutter, i tillegg til at karakteren ble satt etter ferdigheter alene. Resultatet til Cairney et al. (2012) viser at jentene trivdes mindre i faget enn guttene, fordi jentene ikke fikk tilfredsstillt kompetansebehovet i like stor grad som guttene. Av den grunn kan det tenkes at kroppøvingslærere bør fokusere mer på kompetansebehovet til elevene, framfor ferdigheter alene. Det er dermed ikke sagt at kjønnsdimensjonen er den største kilden til mindre trivsel, men det peker i større grad mot hvordan jentene oppfatter lærerens forventninger om ferdighetsnivå, som også er knyttet til karakterutfall. Fatima utdyper at det er som regel guttene med gode ferdigheter innen ulike aktiviteter som får de beste karakterene, og at guttene får bedre karakterer enn jenter er fordi det er vanskelig å måle opp med deres fysiologiske fordeler. Ut ifra det Fatima og enkelte jenter forteller under intervjuet, kan det tenkes at lærerne setter standarder etter guttenes ferdighetsnivå. I så fall er det kanskje ikke så rart at det er gjort funn på at gutter får signifikant bedre karakterer enn jenter (Lagestad, 2017a), dersom ferdighetsnivået er satt etter fysiologiske forskjeller og der karakteren vurderes etter ferdigheter alene. Etter min tolkning

vil dette gi dårligere premisser for jentenes opplevelse av kompetanse. Dette kan også være avgjørende om de trives i faget.

### 4.1.3 Relasjoner og tilhørighet

Subtemaet omfatter hvordan jentene opplever å bli tatt vare på av både lærerne og medelevene i klassen. Jentene uttrykker hvordan de opplever sosiale relasjoner i klassen som kan påvirke deres egen motivasjon- og trivselsutfall.

Elisabeth: «Vi har en lærer som ikke kan navnet våres engang [Elisabeth ler], de må vel lære det etter hvert. (...) Hvis de har bilde av oss, det hjelper dem».

Fatima: «Det har jeg opplevd litt sånn vanskelig. Når vi har hatt så mye egentreningsperiodet i tillegg, så føler jeg at dem ikke rekker å bli kjent med oss på et år.»

Resultatet viser at det kan være ulike faktorer som er med på å redusere tilfredsstillingen av tilhørighet. Som tidligere nevnt, kunne klassestørrelsen deres på femti elever være grunnen til at jentene fikk lite konstruktive tilbakemeldinger. Samtidig finner man ut her, at lærerne har kun undervist elevene under ett år i kroppsøvingfaget. Det kan tenkes at slike forhold vil kunne gi dårligere forutsetninger til relasjonsbygging mellom elevene og lærerne, gitt at det skal bygges på et kort tidsrom med femti elever. Dette er også påpekt av Baumeister og Leary (1995, s. 500), som forteller at gode relasjoner tar tid å bygge. Konsekvensen av slike forhold kommer til syne når flere av jentene uttrykker at lærerne ikke har lært navnet deres, i tillegg til at lærerne må ty til en klasseliste med bilder for å identifisere jentene. Dermed er det kanskje ikke så overraskende at lærerne ikke er så godt kjent med jentenes personlige interesser, da de forteller det under intervjuet.

Videre kan det tyde på at enkelte innhold i faget vil kunne redusere muligheten til relasjonsbyggingen. Slik jeg tolker det, har det vært vanskelig for elevene å bli kjent med lærerne når det var planlagt mye egentreningsperiode, ettersom aktiviteten fratru den fysiske tilstedeværelsen mellom lærerne og elevene. På grunn av dette kan man tenke seg at det ikke vil være lett å danne gode relasjoner med jentene. Spørsmålet er om egentreningsperioden ble planlagt på grunn av smittevernregler og restriksjoner fra regjeringen.

---

Cecilie: «(...) Jeg føler ikke at lærerne ser helheten og alle i klassen. Det er innimellom der det går mest på de som tar mest plass, og de som viser seg fram mest. Så hvis man ikke gjør det så får man ikke like mye oppmerksomhet av lærerne».

Elisabeth: «Vi legger merke til at i gymmen, så favoriserer lærerne noen elever. Setter dem [favoriserte elever] høyest, og dem [favoriserte elever] vet hvem de [favoriserte elever] er og de [lærerne] kjenner dem [favoriserte elever] bedre enn alle oss andre [Dina ytrer med «mhm»]».

Beate: «(...) Noen ganger syntes jeg det er urettferdig.. [Beate ler]. (...) det er så obvious at alle som går bredde de får seksere. Og vi som ikke har bredde, vi får ikke det fordi gymlæreren har også de i bredde. Fordi hu har bredde og gym [Anne uttrykker med «mhm»]».

Analysen viser at det er mange av jenter som opplever favorisering av enkelte elever i klassen, særlig gutter og de som har breddeidrett. Beate forteller at læreren som underviser i faget breddeidrett også underviser i kroppsøving. Om dette kan være en påvirkende årsak er usikkert, men man kan tenke seg at læreren har tettere relasjon med elevene som også har breddeidrett, ettersom de oftere er sammen i sosiale sammenhenger på skolen. Denne antagelsen styrkes ved at Elisabeth uttrykker at lærerne kjenner de favoriserte elevene bedre enn de andre elevene. Det kan tyde på at Cecilie ønsker at lærerne retter fokuset mot felleskapet framfor enkelte individer med gode ferdigheter.

Fatima: «(...) En lærer som har en ordentlig plan, ikke sant? som er innholdsrik. At det ikke er alt det samme eller at man merker at ikke bryr seg, og kun setter på ballspill fordi det er enkelt å utføre ikke sant? Da blir man til slutt veldig lei. Sånn.. man merker veldig stor forskjell på lærere som har ordentlige interesser da, innenfor faget og som brenner for det..»

I en diskusjon om hva som skal til for at jentene skulle trives i faget, uttrykker Fatima at en lærer bør vise engasjement og planlegge innholdsrike timer med mye aktivitetsvariasjoner. Samtidig forteller Fatima at det er lett å gjenkjenne lærere som bryr seg om innholdet og elevene, kontra en som ikke bryr seg. Slik jeg forstår det, har jentene et ønske om at lærerne viste mer interesse for både elevene og læreryrket sitt, og at dette kunne gjenspeile seg i timene. Med andre ord kan dette handle om lærer-elev relasjon. Det jentene uttrykker kan også

forstås i lys av BPNT, som forklarer at mennesker har behov for å føle seg involvert og tilknyttet med andre mennesker i et fellesskap Ryan og Deci (2017, s. 86). Fra tidligere funn ser man at lærer-elev relasjonen spilte en viktig rolle for påvirkningen av elevenes motivasjon og trivsel (Cox et al., 2009). Derfor kan man tenke seg at det er viktig å kunne danne gode relasjoner med alle elevene, og unngå uønskede situasjoner hvor enkelte føler seg utenfor felleskapet.

Elisabeth: «Jeg tror på en måte det er med på.. altså stoppe folk da til å faktisk bidra til å spørre læreren «kan vi gjøre litt mer sånn her og sånn» fordi det møter motstand. For eksempel jeg liker veldig godt dans i gym, og noen av mine venner liker det også. Men jeg ser i klassen min, så er det veldig [Elisabeth legger trykk på «veldig»] stor motgang mot det. Det er ikke noen som liker å ha dans i gym. Det er bare vi som koser oss.. så hvis jeg hadde på en måte sagt det til læreren «kan vi ha mer dans i gymmen?», så vet jeg at jeg hadde møtt motgang. Jeg gidder på en måte ikke ta det opp fordi det blir krangel.. det er ikke noe vits».

Elisabeth uttaler at medelevene ikke velger å gi forslag om aktiviteter til lærerne fordi det vil bli møtt med motstand fra de som ikke liker forslaget. Hun eksemplifiserer med seg selv om at hun liker dans, og forteller at hun er bevisst over at mange andre av medelevene ikke liker dans. Derfor velger hun selv å la være å spørre læreren om de kan ha dans, fordi det vil oppstå en krangel. Slik jeg forstår det ønsker ikke enkelte jenter å si ifra til lærerne om sine aktivitetsønsker fordi de frykter at det vil oppstå motgang og krangel mellom elevene som vil ha aktiviteten og de som ikke vil. Resultatet viser at andre jenter også har lignende opplevelser dersom de velger å foreslå noe i plenum. Slik jeg tolker dette, kan det tyde på en manglende følelse av å bli akseptert og respektert av andre medelever, i tillegg til frykten for negative tilbakemeldinger. På grunn av dette kan det tyde på mindre motivasjon og trivsel blant jentene med ønsker om aktiviteter som er fraværende i faget, særlig dans og turn. Dette funnet samsvarer med teorien til Deci og Ryan (2000), som påpeker at negative tilbakemeldinger vil kunne redusere følelsen av kompetanse og føre til mindre motivasjon og trivsel. Konsekvensen av dette kan eventuelt være at det blir dannet en norm i klassen der ingen ønsker å dele sine meninger på grunn av frykten for negative tilbakemeldinger.

Under intervjuet diskuterer jentene om hvordan de opplever klassemiljøet. Jentene som ikke hadde deltatt i organisert idrett uttrykker i et felles sitat som følgende:



---

Fatima: «Det har vært flere ganger, særlige på starten at lærerne fort kunne stå i et til to minutter i stillhet og vær sånn.. nå må noen si noe. Det var helt taust. (...) Sånn har det vært hele år. (...) man har ikke lyst til å være den irriterende som svarer som får andre til å gjøre noe. Da sitter alle å tenker sånn.. «ah bare..»».

Dina: ««kan den holde kjeft» [Dina fortetter på eksempelet til Fatima]».

Fatima: «Ja! [Fatima ler] Men det er den følelsen man får. Alle er helt sånn. (...) Vi har hatt sånn leker som skal samle oss, men det har bare gjort det verre. For da merker jo man splittelsen enda mer [Fatima ler]. Miljøpedagogen har jo vært inne hos klassa vår og prøvd. Så det er ikke så mye der liksom».

Jentene forteller at de ikke har et godt klassemiljø og at det er store splittelser i klassen, særlig det siste året. De forteller at ingen har lyst til å svare foran medelevene dersom lærerne stiller spørsmål i plenum om hva de vil gjøre. Grunnen til at ingen vil svare er på grunn av frykt for å bli dømt av andre elever. Jentene forteller også at lærerne har forsøkt å skape bedre relasjoner mellom elevene for å løse splittelsen og grupperingene blant elevene. Videre forteller Fatima at både lærerne og miljøpedagogen har mislyktes i å skape bedre klassemiljø. Analysen viser at alle jentene enig om at det er et dårlig klassemiljø de har, samtidig uttrykker enkelte at det kan være på grunn av sammensmeltingen av klassene eller på grunn av pandemien som skapte sosial distanse mellom elevene. Analysen viser også at de fleste jentene har noen å være med i kroppsøvingstimene, som er viktig for følelsen av å være tilknyttet med andre (Ryan & Deci, 2017). Samtidig kan man tenke seg at det kan oppstå situasjoner hvor de man vanligvis henger med i klassen er bortestående; eksempelvis sykdom. Dette kan sette eleven i en sårbar situasjon fordi vennegruppen ikke er tilstede, samtidig er relasjonen med de andre medelevene mindre gode.

Fatima: «(...) jeg føler at det har komme litt med Corona at.. vi er jo det kullet som.. Vi er jo nulltreere [Født i 2003], så vi er det kullet har opplevd Vgs kun med Corona egentlig. Og på grunn av det, har det vært mye hjemmeskole og sånn. da er det jo veldig vanlig å holde til sine kjente fra før. Så det er på en måte ikke gjort noe særlig enkelt for oss tror jeg da. Og åpne seg så mye for andre. Så de grupperingene jeg har er i hvert fall det jeg merker at det er vært med på en måte å sette oss litt sånn... i båser. Så det er litt vanskelig å samarbeide og sånn. Det merkes jo i gymtimene».

Fatima uttrykker at pandemien har vært med på å skape store splittelser i klassen, spesielt for de som er født i 2003 fordi kullet har opplevd pandemisituasjonen alle tre årene på

videregående. Pandemien har vært med på å skape sosial distanse blant elevene, for eksempel gjennom mye hjemmeskole. Slik jeg forstår det vil splittelsen i klassemiljøet være med på å danne dårlige relasjoner mellom elevene. Det tyder også på at det ikke vært lett for lærerne når både pandemien fører til sosiale restriksjoner og lærerne selv må prøve å bedre klassemiljøet i løpet av ett skoleår.

Som man kan se er det flere ulike sosial-kontekstuelle faktorer som påvirker jentenes motivasjon og trivsel. Det tyder på at jentene har størst behov for å tilhørighetsstøtte for å tilfredsstille behovet for autonomi og kompetanse. I så fall stemmer dette med BPNT, om at enkelte behov kan bli mer sentral enn andre, basert på situasjonen (Ryan & Deci, 2017).

## 4.2 Dynamikken av motivasjon og trivsel

Dette hovedtemaet handler primært om deltakernes ulike uttrykk for motivasjon og trivsel. Jentenes beskrivelser blir knyttet opp mot SDTs ulike motivasjonsreguleringer for å fremheve nyanser og dynamikken av motivasjon og trivsel, i relasjon til faglig innhold og deres personlige verdier. Det har blitt dannet to subtemaer for å belyse dette området; «innhold» og «nytteverdier».

### 4.2.1 Innhold

I dette temaområdet viser jeg til jentenes positive og negative oppfatninger av innholdet i faget.

Cecilie: «(...) jeg syntes det er gøy å gjøre litt forskjellige ting. Jeg pleier å bli motivert av å ha ting som er morsomt.. noe man trives godt med som volleyball, badminton og basisløype er kjempegøy.. Skulle ønske vi kunne prøve oss i paddeltennis!».

Anne: «(...) Det er jo litt morsommere når det er sånn liksom.. opplegg i det da [refererer til lagspillaktiviteter]».

Dina: «(...) Jeg gleder meg til gymmen hver dag, for jeg syntes gym er gøy liksom [Fatima nikker].

Flere av jentene beskriver at i noen kroppsøvingstimer er det både morsomt og gøy, men ikke alle. Mange av jentene ønsker mer av spesifikke aktiviteter i timene som de syntes er

---

interessant og gøy, fordi det vil kunne motivere dem. Under intervjuet forteller Anne og Cecilie at timene kunne ha blitt morsommere dersom aktivitetene hadde opplegg som Cecilie eksemplifiserte med «kongebanen». Samtidig oppgir de fleste av jentene i undersøkelsen at de ønsker å møte opp til timen fordi de liker faget godt. Slik jeg tolker det har mange av jentene i undersøkelsen relativt gode opplevelser i faget, samtidig som de viser interesse over spesifikke aktiviteter som ville vært gøy å ha i timen.

Resultatet viser at mange av jentene i undersøkelsen har positive forhold til faget. Det viser også at mange av jentene har karakteristikk for indre motivasjon fordi jentene forteller hva og hvilke aktiviteter som oppleves gøy, uten å begrunne hvorfor de opplever det slik (Ryan & Deci, 2017). Med andre ord kan dette ses på som en høy grad av autonomi, fordi det er helhjertelig styrt av deres egen vilje (Ryan & Deci, 2017). Det kan også tyde på at innholdet i faget er en påvirkende faktor på jentenes kvalitet av motivasjon. Det er dermed ikke sagt at jentene er indre motivert i alle deler av faget, kun fordi de viser karakteristikk for indre motivasjon her.

Cecilie: «(...) hvis man er uheldig så kan man ende opp i et lag med skikkelig dårlig nivå, og da er det ikke noe morsomt heller [Beate nikker]. (...) Selv om man er motivert for timen så kan man bli umotivert ganske fort når man bare.. at man kommer på et dårlig lag. (...) jeg liker ikke å tape. Det er det verste»

Slik jeg forstår det blir enkelte jenter umotivert når de havner på et lag med lavere ferdighetsnivå fordi de blir mindre delaktige i spillet; eksempelvis mindre ballberøringer i volleyball. Cecilie beskriver blant annet at det ikke er morsomt å havne på et dårlig lag fordi hun ikke liker å tape. Analysen viser også at Beate deler mange like meninger med Cecilie om hva som ikke motiverer dem i kroppsøvingstimene, spesielt konkurranseorienterte aspekter under lagspill.

Beate: «Jeg pleier å gi null innsats [I dans og turn]. Også var det en gang jeg fant ut at vi skulle ha turn, da tenkte jeg, da kan jeg dra hjem. Også ble jeg skuffa når det ikke ble turn allikevel».

Elisabeth: «Hvis det er en aktivitet jeg vet jeg ikke vil spille eller bli med, da er jeg ikke motivert i det hele tatt. Men da har jeg liksom lagd meg negative innstillinger inni

meg at nå skal jeg ha intervaller, [Elisabeth gir eksempel på hva hun tenker] «orke ikke», da blir det sånn»

Videre under intervjuer forteller Beate at hun generelt ikke gir innsats i ting hun ikke liker eller har ferdigheter i, og at hun derfor valgte å bruke fraværsgrensa i turn. Elisabeth sier at hun ikke blir motivert i de aktivitetene hun ikke vil delta i, samtidig danner hun negative innstillinger til aktiviteten. Slik jeg tolker det, kan det tyde på at Beate lar være å delta i aktiviteter hun verken liker eller mestrer, og at dette fører til at hun ikke blir motivert til å delta i de timene. I motsetning til Beate, tyder det på at Elisabeth velger å være inaktiv i timen fordi hun ikke er interessert i aktiviteten.

Analysen viser at Beate og Elisabeth viser karakteristikk som kan tyde på amotivasjon. For eksempel sier Beate at hun foretrekker å dra hjem fra skolen enn å ha aktiviteten turn, mens Elisabeth har negative innstillinger og uttrykker «orke ikke» når det er lagt opp til intervaller i timen. Som tidligere forklart i teorikapittelet finnes det to sentrale kilder til amotivasjon. Som analysen indikerer, kan det virke som at Beate har den første formen for amotivasjon fordi hun begrunner fraværet sitt med blant annet mangel på ferdigheter i aktiviteten. Med andre ord handler dette om en følelse av inkompetanse som kan føre til at en ikke blir motivert til å handle (Ryan & Deci, 2017). I motsetning til Beate, kan det tyde på at Elisabeth har den andre formen for amotivasjon fordi hun blir inaktiv i aktiviteter hun ikke er interessert i. Slik som Ryan og Deci (2017, s. 191) beskriver den andre formen for amotivasjon; «one does not care to act», kan det tyde på at dette er tilfellet til Elisabeth.

Det er også viktig å påpeke at Elisabeth velger kun å være inaktiv dersom det er satt opp individuelle aktiviteter; eksempelvis intervaller, fordi hun ikke er interessert. Under temaet for kontrollerte typer av motivasjon får vi vite hvorfor Elisabeth ikke blir inaktiv dersom det er lagspillrelaterte aktiviteter.

Elisabeth: «(...) jeg har kanskje litt mer negativ innstilling til gym enn de her to [Fatima og Dina] som er litt mer aktive og sånn..».

Videre uttrykker Elisabeth at hun har mer negative innstillinger til faget enn Fatima og Dina som er aktive på fritiden sin. Under intervjuet forteller Fatima og Dina blant annet at de trener styrke og kondisjon på fritiden. Slik jeg tolker det, gir Elisabeth uttrykk for at aktivitetsorienterte elever har bedre premisser for å like faget i større grad enn de som ikke er

---

aktive på fritiden sin. Lignende funn finner vi også i studiene til Bengoechea et al. (2010); Ingebrigtsen og Mehus (2006); Moen et al. (2018); (Ommundsen & Kvalø, 2007). Eksempelvis har Ingebrigtsen og Mehus (2006) gjort funn som tyder på at aktivitetsorienterte elever i kroppsøvningsfaget trives bedre enn de som er lite aktive. Av den grunn kan man argumentere for at kroppsøvningsfaget ikke når elevene som er lite aktive, slik som Elisabeth. Samtidig er det for dårlig grunnlag til å trekke en fast konklusjon i studien min, ettersom utvalget mitt er såpass lite.

### 4.2.2 Nyttverdier

Dette subtemaet handler om jentenes personlige verdier i forhold til faget og innholdet. Disse kommer til uttrykk gjennom kontrollerte former for motivasjon, som for eksempel å gjøre noe for å oppnå bedre karakterer eller selvfølelse, eller for å unngå straff eller skyldfølelse.

Under intervjuet ble informantene spurt om hva som motiverte dem i en typisk kroppsøvingstime. Jentene som hadde deltatt i organisert idrett uttrykker i et felles sitat som følgende:

Cecilie: «Det kan jo være litt sånn.. konkurranser».

Beate: «Ja, det er sant. Fordi man vil jo vinne [Anne ytrer med «mhm»]».

Cecilie: «(...) og da spiller man mye bedre. (...) Det kunne vært sånn at taperlaget kunne gjort noe straff eller noe da. Sånn at det blir litt mere motivasjon for å vinne. (...) På fotballaget så har vi jo pushups hvis man taper, eller doggis liksom. Og da får man mye mere motivasjon til å vinne.. for man vil se på de andre slite. (...) Men det kan jo være en motivasjonsfaktor for å få fler til å faktisk ha litt mere innsats liksom..».

Beate: (...) Altså, det er jo ikke gøy når man får straff sjøl..»

Det kan se ut som Cecilie, Beate og Anne er enig i at de blir motivert av å ha konkurransebaserte aktiviteter i timene. Samtidig oppfatter jeg større enighet mellom Beate og Cecilie som har drevet med lagspillidrett, sammenlignet med Anne som drev med individuell idrett. Etter min forståelse ønsker jentene som har deltatt i organisert idrett mer konkurransepreget aktiviteter som utpekte vinnere. Både Beate og Cecilie ser på straff som en form for motivasjon, noe som Cecilie eksemplifiserte med pushups og doggis. Jentene er enige om at ingen generelt ønsker straff og at det kan derfor motivere og engasjere flere medelever til å gi mer innsats.

Analysen tyder på at jentene som hadde deltatt i organisert idrett viser karakteristikk for introjeksjonsregulering, særlig Beate og Cecilie. Etter min mening er dette relatert til egosentrert adferd fordi jentene blir motivert av å vinne for å øke selvfølelsen (Deci et al., 1996, s. 168; Ryan, 1982, s. 458; Ryan & Deci, 2000a, s. 62). Altså betyr det at de ønsker å prestere bedre i forhold til medelevene, som gir opphav til økt selvfølelse (Nicholls, 1984). Med andre ord faller dette under kontrollerende former for motivasjon. Dette kommer tydelig fram når Cecilie forteller at hun ønsker å vinne for å se de andre bli straffet. Interessant nok forteller Ryan og Deci (2017, s. 186) at egosentrerte adferder forekommer offerere i konkurranseorienterte miljøer. Av den grunn kan man stille spørsmål om jentene har sine egosentrerte adferder fra idretten sin. Foreløpig er det ingen grunn til å trekke noen ytterligere konklusjoner på dette, ettersom det vil kreve en dypere forståelse over individuelle forskjeller i motivasjonsstiler (Ryan & Deci, 2017; Standage & Ryan, 2020).

Elisabeth: «(...) Hvis det er noe jeg ikke liker, så gjør jeg mitt beste bare for å ikke få noen negative reaksjoner fra laget mitt».

Elisabeth forteller at hun gjør sitt beste i lagspillaktiviteter for å unngå negative reaksjoner fra laget hun er med, uansett om hun liker eller ikke liker aktiviteten. Slik jeg forstår det blir Elisabeth motivert i lagspillaktiviteter fordi hun ikke ønsker å bli dømt av andre medelever på samme lag, uavhengig om de andre medelevene faktisk dømmer innsatsen hennes. Analysen tyder på at Elisabeth blir motivert til å gi innsats i lagspillaktiviteter for å unngå skyldfølelse og potensielle bedømmelser fra medelever. Dette kan tolkes som en kontrollerende form for motivasjon, fordi adferden kommer fra et indre press (Ryan & Deci, 2017).

Videre under dette subtemaet om kontrollerte typer av motivasjon, presenteres karakteristikk for ekstern regulering.

Anne: «Jeg vil egentlig ha tilbakemeldinger for å få bedre karakterer».

Under intervjuer forteller noen av jentene at de ønsker tilbakemeldinger fra lærerne for å få gode karakterer, og at karakteren motiverte dem i en typisk kroppsøvingstime. Etter min tolkning kan det tyde på at enkelte jenter har karakteristikk for ekstern regulering, fordi de uttrykker at karakteren er grunnen til at de blir motivert i en typisk kroppsøvingstime (Mann et al., 2013; Ryan & Deci, 2017).

---

Dina: «Nei men sånn når vi har styrke og sånn, også er det sånn man skal ta tjue pushups eller noe, så er det sånn.. mange.. Meg også liksom, som bare.. Hvis læreren ser ikke, så tar man kanskje ikke tjue».

Elisabeth: «(...) hvis læreren snur seg så.. gjør jeg helt andre ting. Det kan jeg ærlig innrømme. (...) Vi har jo bare gym en gang i uka, så hvis du går ut på den.. to ganger minst, da har du på en måte gått over den prosenten av fravær, og det kanskje.. motiverer mange folk til å komme.. møte opp i gymmen da»

Dina og Elisabeth forteller at de gir mindre innsats når lærerne ikke observerer dem. For eksempel sier Dina at hun tar færre repetisjoner av armhevinger når lærerne ikke ser. Analysen viser at jentene ikke ønsker å opprettholde innsatsen forutsatt at lærerne ikke observerer dem fordi det ikke lenger vil kunne påvirke karakteren deres. Elisabeth mener også at mange av medelevene er motivert til å møte opp i kroppsøvingstimene for å slippe fravær. Slik jeg tolker det virker det som at Elisabeth også til en viss grad blir motivert til å møte opp i timene for å slippe fravær. Dette kan gi mening for hvorfor Elisabeth møter opp i timen, men velger å være inaktiv i enkelte aktiviteter slik som påpekt under temaet «innhold».

Anne: «Forrige gang så hadde vi styrke, og da på en måte trengte jeg ikke å trene den dagen for jeg ble faktisk sliten og støl dagen etter.. På grunn av den treningsøkta [Beate nikker og ytrer med «mhm»]».

Elisabeth: «(...) så klart, i studie [studiespesialiserende] så er det veldig mye fag. For oss som går å gjør praktiske ting, det er jo veldig godt i skoledagen. Så det å ha gym siste timen i løpet av en skoledag kan være veldig avbelastende etter en hard dag»

Analysen viser at alle jentene fra gruppen som ikke hadde deltatt i organisert idrett, opplever faget som et avbrekk eller «pause» fra andre fag. Mens alle jentene i den andre gruppen forbinder faget med både trening og avbrekk i skoletiden. Her forteller Anne at hun ikke følte for å trene etter skolen fordi hun fikk trent i kroppsøvingstimen. Elisabeth sier at det er mye teori i studiespesialiserende, og derfor er det godt å ha kroppsøving fordi det er avlastende. Lignende oppfatninger av faget finner man også hos jentene i studien til Dismore og Bailey (2011, s. 506), der en av jentene beskriver faget som «a break from school work». Som man kan se i undersøkelsen min er kroppsøvingfaget knyttet til trening og/eller «pause» fra andre skolefag. Samtidig tyder det på at jentene er engasjert til å møte opp til kroppsøvingstimene på grunn av nytteverdien de får. Man bør derfor stille spørsmål om kontrollerte typer av

motivasjon kan anses som noe positivt, eller om det er negativt. Det har jo tross alt blitt gjort funn på at ytre motivasjon kan gi mindre frafall på skolen (Vallerand & Blssonnette, 1992) og engasjement (Connell & Wellborn, 1991). Kan det tyde på slike positive utfall i undersøkelsen min også? Man kan tenke seg at jentene får mindre fravær i faget fordi de velger å møte opp til timen for å få avbrekk fra andre skolefag, eller at de blir engasjert for å få trent i skoletiden. Ulempen ved dette er at kroppsøvningsfaget blir redusert til noe som tilsvarer friminutt eller fysisk aktivitet på fritiden.

Videre vil jeg se på hvordan jentene gir uttrykk for motivasjon gjennom akseptering av verdien og viktigheten bak adferden. Jentene forteller hva de anser som viktig i faget og hvorfor det er viktig for dem.

Cecilie: «Alt det jeg har lært om, sånn livsstil, kosthold. Jeg syntes det er ganske nyttig å ha med seg, for det er jo ganske viktig å vite det å holde seg sunn. (...) Så det er mest på det som angår oss personlig. Det som kan hjelpe helsa vår tar jeg med videre [etter Vgs]».

Elisabeth: «De har jo nevnt at det er forebyggende for helsen din, sånn fysisk og psykisk, og det har fått meg til å tenke litt mer på det for å holde meg selv psykisk og fysisk klar da».

Som man kan se forteller jentene at kroppsøvningsfaget er viktig for å holde seg i god form. Særlig helseperspektivet blir ofte trukket frem som en viktig verdi under begge gruppeintervjuene. Cecilie forteller blant annet at faget har gitt henne kunnskap om livstil og kosthold, noe som var viktig for henne. Mens Elisabeth er bevisst over at kunnskapen de lærer i faget er viktig for å ta vare på deres egen helse. Ut ifra mine tolkninger har jentene identifisert hva som er viktig for dem i kroppsøvningsfaget, som fører til at de blir motivert til å lære det de personlig verdsetter.

Fatima: «(...) de [Lærerne] har jo prøvd å sette oss opp i en sånn egentreningsperiode for at vi skal få en god rutine på det som de.. ønsker at vi skal opprettholde, og holde videre på det. Det er jo derfor vi gjør det.. Jeg har merket at det har hjulet på litt i hvert fall. Det er jo sant. Etter Vgs så har jeg ikke noe fast som holder meg fysisk aktiv, så da må jeg jo faktisk gjøre det selv. Og det er jo noe jeg er bevisst på. Samtidig så har



---

jeg lært.. lært litt teknikk og lært.. fått litt kunnskap innenfor ulike idretter og veldig mye innenfor ballspill da.. som jeg ellers ikke ville ha drevet så mye med [Fatima ler]».

Under intervjuet forteller Fatima at hun gir innsats i alt av faglig innhold uavhengig om det interesserer henne, og at faget har hjulpet litt med å holde henne fysisk aktiv på fritiden sin. Fatima uttrykker sine perspektiver og lærernes ambisjoner på hvorfor både faget og innholdet er viktig for medelevene. Slik jeg forstår det har Fatima reflektert over sine adferder og gjort bevisste valg om å akseptere og ta til seg nye verdier fra lærerne. Det som foreløpig skiller Fatima fra de andre jentene under dette temaet, er at hun sier som følgende under intervjuet: «(...) jeg er stortrener og har drevet aktivt på med ulike idretter egentlig en veldig stor del av livet». På bakgrunn av utsagnet kan det tyde på at Fatima identifiserer seg selv som en aktiv person med store interesser innenfor ulike idretter. Derfor forstår jeg det slik at Fatima har tatt til seg nye verdier og gjort det om til sitt eget, slik at det samsvarer med hennes identitet. Med andre ord er dette karakteristikk for integrert motivasjon som er den mest autonome formen for ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2017).

## 5. Konklusjon og veien videre

Avslutningsvis vil jeg sammenfatte denne studien for å svare på problemstillingen. Målet for denne studien var å undersøke hvordan jenter i slutten av opplæringsløpet oppfatter motivasjon og trivsel, basert på selvbestemmelsesteorien som et teoretisk grunnlag (Ryan & Deci, 2017). Dette fokuset ble satt på bakgrunn av tidligere funn som viser mindre gode opplevelser av motivasjon og trivsel i faget, særlig for jenter (Andrews & Johansen, 2005; Bagøien et al., 2010; Brattli et al., 2014; Fisette, 2011; Mitchell et al., 2015; Moen et al., 2018; Strandmyr, 2013; Säfvenbom et al., 2015).

Resultatet i denne studien viser at majoriteten av jentene ble motivert av ulike nytteverdier de fikk i faget. Det tyder også på at opplevelsen av motivasjon og trivsel kan bli redusert på grunn av det faglige innholdet og sosiale relasjoner i klassen. Samtidig viser undersøkelsen flere positive erfaringer av motivasjon og trivsel blant jentene som hadde deltatt i organisert idrett på fritiden, enn de som ikke drev med organisert idrett.

Ved å undersøke jentenes motivasjon og trivsel i lys av selvbestemmelsesteorien, så har studien vist ulike motivasjonsreguleringer og trivsel i forhold til BPNT, CET og OIT. Resultatet i undersøkelsen viser at alle jentene får muligheten til å ha innflytelse i både faget og sin egen læring, ved å ta egne valg. Selv om slike muligheter er preget at autonome handlinger (Ryan & Deci, 2017), betyr det ikke nødvendigvis at alle jentene fikk tilfredsstilt autonomibehovet. Enkelte jenter opplever å få negative kommentarer fra andre medelever når de førstnevnte forslår aktiviteter. Dette gjelder særlig de jentene som ønsket turn og dans. Med andre ord vil dette redusere enkeltes tilfredstillelse av autonomibehovet på grunn av manglende følelse av tilhørighet, som blant annet handler om følelsen av å bli tatt vare på av andre mennesker (Ryan & Deci, 2017).

Videre kan det tyde på at både personlige interesser knyttet til faglig innhold og relasjoner innad i klassen, har en tilknytning til kvaliteten av motivasjon og trivsel. Resultatet viser at autonome former for motivasjon forekom oftere i de aktivitetene som jentene assosierte med glede, mestring, interesse og egenverdi. Samtidig forekom kontrollerte former for motivasjon oftere i de aktivitetene som ble assosiert med nytteverdi; karakterer og helse, konkurranse og skyldfølelse. Det er også gjort funn på amotivasjon hos enkelte jenter som velger å ikke delta i timen dersom de misliker aktiviteten sterkt. Dette tyder på at jentenes interesse av innholdet

---

kan være avgjørende for kvaliteten av motivasjon og trivsel. Andre funn ser ut til å indikere noe lignende; Sun et al. (2008) presiserer at en lærer bør tilrettelegge aktiviteten i forhold til elevene slik at det blir interessant, som igjen kan føre til mer engasjement og læring.

I lys av de tre grunnleggende psykologiske behovene, viste det seg at opplevelsen av tilhørighet var mest betydningsfullt for å fremme autonomi- og kompetansebehovene til jentene (Ryan & Deci, 2017). Resultatet viser kontraster hvor de som hadde deltatt i organisert idrett ser ut til å oppleve mer mestring og trivsel i en typisk kroppsøvingstime, enn de som ikke hadde deltatt i organisert idrett. Dette kan ha en sammenheng med at ballspillaktiviteter var de vanligste innslagene i faget, og det var noe som var godt likt av jentene som deltok i organisert idrett. Tilsvarende funn finner man også i studien til Säfvenbom et al. (2015) som argumenterer for at tidligere erfaringer fra organisert idrett kan gi opphav til positive opplevelser av motivasjon og trivsel. Løsningen til dette problemområdet kan være å gjøre aktivitetene mer interessant for dem (Sun et al., 2008), eller å legge opp til et mestringsorientert miljø og med autonomistøtte, som kan øke elevenes interesse og glede (Ommundsen & Kvalø, 2007).

Til slutt tyder resultatene på manglende relasjoner mellom lærerne og jentene, fordi mange av jentene opplever at lærerne ikke kjenner til både navnet og interessene deres. Dette kan ha en sammenheng med klassestørrelsen, ettersom den er kombinert av to klasser og har omtrent femti elever. Samtidig viser det seg at lærerne kun har undervist elevene under ett år i kroppsøvingsfaget. Lignende problematikk blir også påpekt av Baumeister og Leary (1995), som forteller at gode relasjoner mellom mennesker tar tid å bygge. Derfor kan det se ut til at disse forholdene kan være med på å skape et dårligere grunnlag for å bygge gode relasjoner mellom jentene og lærerne.

### **Veien videre**

Denne studien har sin hensikt å gi en forståelse av hvordan jenter i slutten av opplæringsløpet opplever motivasjon og trivsel i kroppsøvingsfaget. Videre vil det være behov for ytterligere forskning på dette området for å skape en bredere og dypere forståelse av elevenes opplevelse av motivasjon og trivsel. I lys av selvbestemmelsesteorien er det behov for flere kvalitative forskningstilnærminger, ettersom store deler av teorien er basert på kvantitativ forskning (Ryan & Deci, 2020). Som tidligere nevnt kan det tyde på at jentene i denne undersøkelsen har størst

behov for tilfredsstillingen av tilhørighet, og deretter kompetanse og autonomi. Dette var fordi relasjonene innad i klassen mellom lærer-elev og elev-elev hadde en viktig betydning for kvaliteten av motivasjon og trivsel i faget. I tråd med resultatene i denne undersøkelsen, kan det være fornuftig å finne ut om deltakerne har eller har hatt kroppsøvlingslæreren i andre fag, for å ta med kvaliteten og lengden på relasjonen som en faktor i analysearbeidet. Videre forskning bør ta i betraktning om deltakerne har bakgrunn fra individuelle idretter eller lagspillidretter, og eventuelt breddeidrett, ettersom resultatet viser ulike opplevelser blant disse.

## 6. Referanser:

- Andrews, T. & Johansen, V. F. (2005). "Gym er det faget jeg hater mest". *Norsk pedagogisk tidsskrift (trykt utg.)*, 89(2005)nr. 4, 302-314.
- Bagøien, T. E., Halvari, H. & Nesheim, H. (2010). Self-Determined Motivation in Physical Education and its Links to Motivation for Leisure-Time Physical Activity, Physical Activity, and Well-Being in General. *Percept Mot Skills*, 111(2), 407-432. <https://doi.org/10.2466/06.10.11.13.14.PMS.111.5.407-432>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychol Bull*, 117(3), 497-529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bengoechea, E. G., Sabiston, C. M., Ahmed, R. & Farnoush, M. (2010). Exploring Links to Unorganized and Organized Physical Activity During Adolescence: The Role of Gender, Socioeconomic Status, Weight Status, and Enjoyment of Physical Education. *Res Q Exerc Sport*, 81(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/02701367.2010.10599623>
- Bieling, P. J., Israeli, A. L. & Antony, M. M. (2004). Is perfectionism good, bad, or both? Examining models of the perfectionism construct. *Personality and individual differences*, 36(6), 1373-1385. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00235-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00235-6)
- Bjerke, Ø., Lyngstad, I. K. & Ligestad, P. A. (2016). Trivsel i kroppsøvingsfaget blant elever med lavt og høyt oksygenopptak. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 2, 1-13. <https://doi.org/10.17585/ntp.v2.259>
- Brattli, V. H., Hansen, K. L., Steiro, M. J. & Ingebrigtsen, J. (2014). Intensitet og involvering i kroppsøving.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research : a practical guide for beginners*. Sage.
- Braun, V., Clarke, V. & Weate, P. (2016). Using thematic analysis in sport and exercise research. I *Routledge handbook of qualitative research in sport and exercise* (s. 213-227). Routledge.
- Cairney, J., Kwan, M. Y., Velduizen, S., Hay, J., Bray, S. R. & Faught, B. E. (2012). Gender, perceived competence and the enjoyment of physical education in children: a longitudinal examination. *Int J Behav Nutr Phys Act*, 9(1), 26-26. <https://doi.org/10.1186/1479-5868-9-26>
- Clark, T., Foster, L., Sloan, L. & Bryman, A. (2021). *Bryman's social research methods* (Sixth edition. utg.). Oxford University Press.
- Connell, J. P. & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes.
- Cox, A., Duncheon, N. & McDavid, L. (2009). Peers and Teachers as Sources of Relatedness Perceptions, Motivation, and Affective Responses in Physical Education. *Res Q Exerc Sport*, 80(4), 765-773. <https://doi.org/10.1080/02701367.2009.10599618>
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation* (Bd. 1). Plenum Press.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C. & Leone, D. R. (1994). Facilitating Internalization: The Self-Determination Theory Perspective. *J Pers*, 62(1), 119-142. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1994.tb00797.x>

- 
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior* (1st 1985. utg.). Springer US : Imprint: Springer.
- 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](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)
- Deci, E. L., Ryan, R. M. & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and individual differences*, 8(3), 165-183. [https://doi.org/10.1016/S1041-6080\(96\)90013-8](https://doi.org/10.1016/S1041-6080(96)90013-8)
- Dismore, H. & Bailey, R. (2011). Fun and enjoyment in physical education: young people's attitudes. *Research papers in education*, 26(4), 499-516. <https://doi.org/10.1080/02671522.2010.484866>
- Dunkley, D. M., Blankstein, K. R., Halsall, J., Williams, M. & Winkworth, G. (2000). The Relation Between Perfectionism and Distress: Hassles, Coping, and Perceived Social Support as Mediators and Moderators. *Journal of counseling psychology*, 47(4), 437-453. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.47.4.437>
- Dunkley, D. M., Zuroff, D. C. & Blankstein, K. R. (2003). Self-Critical Perfectionism and Daily Affect: Dispositional and Situational Influences on Stress and Coping. *Journal of personality and social psychology*, 84(1), 234-252. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.1.234>
- Fisette, J. L. (2011). Exploring how girls navigate their embodied identities in physical education. *Physical education and sport pedagogy*, 16(2), 179-196. <https://doi.org/10.1080/17408989.2010.535199>
- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in Children's Learning: An Experimental and Individual Difference Investigation. *J Pers Soc Psychol*, 52(5), 890-898. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.5.890>
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen* (IS-2345). Helsedirektoratet. Helsedirektoratet
- Henderlong, J. & Lepper, M. R. (2002). The Effects of Praise on Children's Intrinsic Motivation: A Review and Synthesis. *Psychological bulletin*, 128(5), 774-795. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.128.5.774>
- Hennink, M. M., Hutter, I. & Bailey, A. (2011). *Qualitative research methods*. Sage.
- Ingebrigtsen, J. E. & Mehus, I. (2006). Kroppsøving og idrett for alle : hvordan nå målet? I (s. 33-46). Universitetsforl.
- Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M. & Kim, A. (2009). Can Self-Determination Theory Explain What Underlies the Productive, Satisfying Learning Experiences of Collectivistically Oriented Korean Students? *Journal of educational psychology*, 101(3), 644-661. <https://doi.org/10.1037/a0014241>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Abstrakt.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lagestad, P. (2017a). Er gutter bedre enn jenter i kroppsøving? -En studie av jenter og gutters kroppsøvingsskarakterer i den videregående skolen. *Acta didactica Norge*, 11(1). <https://doi.org/10.5617/adno.2609>
- Lagestad, P. (2017b). Å velge aktiviteter selv som grunnlag for trivsel og mestring. En casestudie av kroppsøvingundervisningen ved en videregående skole. *Acta didactica Norge*, 11(2). <https://doi.org/10.5617/adno.2668>
- Lonsdale, C., Sabiston, C. M., Raedeke, T. D., Ha, A. S. C. & Sum, R. K. W. (2008). Self-determined motivation and students' physical activity during structured physical education lessons and free choice periods. *Prev Med*, 48(1), 69-73. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2008.09.013>

- 
- Mann, T., de Ridder, D. & Fujita, K. (2013). Self-Regulation of Health Behavior: Social Psychological Approaches to Goal Setting and Goal Striving. *Health Psychol*, 32(5), 487-498. <https://doi.org/10.1037/a0028533> (Theoretical Innovations in Social and Personality Psychology and Implications for Health)
- McLachlan, S., Spray, C. & Hagger, M. S. (2011). The development of a scale measuring integrated regulation in exercise. *Br J Health Psychol*, 16(4), 722-743. <https://doi.org/10.1348/2044-8287.002009>
- Meld. St. 6. (2019-2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet Oslo. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/?ch=1>
- Mitchell, F., Gray, S. & Inchley, J. (2015). 'This choice thing really works ...' Changes in experiences and engagement of adolescent girls in physical education classes, during a school-based physical activity programme. *Physical education and sport pedagogy*, 20(6), 593-611. <https://doi.org/10.1080/17408989.2013.837433>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvningsfaget i grunnskolen (5.–10. trinn). I *Physical Education between Ambition and Tradition: National Survey on Physical Education in Primary School in Norway (Grade 5–10)*. Høgskolen i Innlandet.
- Moore, E., Holding, A. C., Hope, N. H., Harvey, B., Powers, T. A., Zuroff, D. & Koestner, R. (2017). Perfectionism and the pursuit of personal goals: A self-determination theory analysis. *Motivation and emotion*, 42(1), 37-49. <https://doi.org/10.1007/s11031-017-9654-2>
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd. utg., Bd. vol. 16). Sage Publications.
- Mouratidis, A. A., Vansteenkiste, M., Sideridis, G. & Lens, W. (2011). Vitality and Interest-Enjoyment as a Function of Class-to-Class Variation in Need-Supportive Teaching and Pupils' Autonomous Motivation. *Journal of educational psychology*, 103(2), 353-366. <https://doi.org/10.1037/a0022773>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Neumann, C. B. & Neumann, I. B. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen : en metodebok om situering*. Cappelen Damm akademisk.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological review*, 91(3), 328-346. <https://doi.org/10.1037//0033-295X.91.3.328>
- Nix, G. A., Ryan, R. M., Manly, J. B. & Deci, E. L. (1999). Revitalization through Self-Regulation: The Effects of Autonomous and Controlled Motivation on Happiness and Vitality. *Journal of experimental social psychology*, 35(3), 266-284. <https://doi.org/10.1006/jesp.1999.1382>
- Ntoumanis, N. (2005). A Prospective Study of Participation in Optional School Physical Education Using a Self-Determination Theory Framework. *Journal of educational psychology*, 97(3), 444-453. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.3.444>
- Ommundsen, Y. & Kvalø, S. E. (2007). Autonomy-Mastery, Supportive or Performance Focused? Different teacher behaviours and pupils' outcomes in physical education. *Scandinavian journal of educational research*, 51(4), 385-413. <https://doi.org/10.1080/00313830701485551>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-2>

- 
- Palmer, S. & Bycura, D. (2014). Beyond the Gym: Increasing Outside of School Physical Activity through Physical Education. *Journal of physical education, recreation & dance*, 85(1), 28-35. <https://doi.org/10.1080/07303084.2014.855597>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of personality and social psychology*, 43(3), 450-461. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.43.3.450>
- Ryan, R. M. & Connell, J. P. (1989). Perceived Locus of Causality and Internalization: Examining Reasons for Acting in Two Domains. *Journal of personality and social psychology*, 57(5), 749-761. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemp Educ Psychol*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000b). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *Am Psychol*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68> (Positive Psychology)
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2006). Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will? *J Pers*, 74(6), 1557-1586. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00420.x>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory : basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Ryan, R. M. & Powelson, C. L. (1991). Autonomy and Relatedness as Fundamental to Motivation and Education. *The Journal of experimental education*, 60(1), 49-66. <https://doi.org/10.1080/00220973.1991.10806579>
- Ryan, R. M., Williams, G. C., Patrick, h. & Deci, E. L. (2009). Self-determination theory and physical activity: The dynamics of motivation in development and wellness. *Hellenic journal of psychology*, 6(2), 107-124.
- Shen, B., Wingert, R. K., Li, W., Sun, H. & Rukavina, P. B. (2010). An amotivation model in physical education. *Journal of teaching in physical education*, 29(1), 72-84. <https://doi.org/10.1123/jtpe.29.1.72>
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. Macmillan.
- Standage, M. & Ryan, R. M. (2020). Self-Determination Theory in Sport and Exercise. I (s. 37-56). Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781119568124.ch3>
- Stevens, S. R. & Culpan, I. (2021). The joy of movement: the non-participant in physical education curriculum design. *Curriculum studies in health and physical education*, 12(1), 80-93. <https://doi.org/10.1080/25742981.2021.1878918>
- Strandmyr, A. (2013). " *Frafall i kroppsøvingfaget*": en kvalitativ analyse av 6 jenters erfaringer med frafall i kroppsøvingfaget på yrkesfaglige studieretninger, med fokus på hva jentene oppgir som grunner til frafallet [Universitetet i Agder; University of Agder].
- Sun, H. & Chen, A. (2010). A Pedagogical Understanding of the Self-Determination Theory in Physical Education. *Quest (National Association for Kinesiology in Higher Education)*, 62(4), 364-384. <https://doi.org/10.1080/00336297.2010.10483655>



- 
- Sun, H., Chen, A., Ennis, C., Martin, R. & Shen, B. (2008). An examination of the multidimensionality of situational interest in elementary school physical education. *Research quarterly for exercise and sport*, 79(1), 62-70.
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical education and sport pedagogy*, 20(6), 629-646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Fagbokforl.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative Quality: Eight “Big-Tent” Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative inquiry*, 16(10), 837-851. <https://doi.org/10.1177/1077800410383121>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i kroppsøving*. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>
- Vallerand, R. J. & Blssonnette, R. (1992). Intrinsic, Extrinsic, and Amotivational Styles as Predictors of Behavior: A Prospective Study. *Journal of personality*, 60(3), 599-620. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00922.x>
- Vansteenkiste, M., Aelterman, N., De Muyneck, G.-J., Haerens, L., Patall, E. & Reeve, J. (2018). Fostering Personal Meaning and Self-relevance: A Self-Determination Theory Perspective on Internalization. *The Journal of experimental education*, 86(1), 30-49. <https://doi.org/10.1080/00220973.2017.1381067>
- Vasconcellos, D., Parker, P. D., Hilland, T., Cinelli, R., Owen, K. B., Kapsal, N., Lee, J., Antczak, D., Ntoumanis, N., Ryan, R. M. & Lonsdale, C. (2020). Self-Determination Theory Applied to Physical Education: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of educational psychology*, 112(7), 1444-1469. <https://doi.org/10.1037/edu0000420>
- Wabakken, T. V. (2010). Et følelsesladet valg : om prosesser og mekanismer bak ikke-deltakelse i kroppsøving, dusj- og garderobeaktiviteter. I. T.V.Wabakken.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychol Rev*, 66(5), 297-333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>
- Wilson, P. M. & Bengoechea, E. G. (2010). The Relatedness to Others in Physical Activity Scale: Evidence for Structural and Criterion Validity. *Journal of applied biobehavioral research*, 15(2), 61-87. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9861.2010.00052.x>
- Zamarripa, J., Castillo, I., Baños, R., Delgado, M. & Álvarez, O. (2018). Motivational Regulations Across the Stages of Change for Exercise in the General Population of Monterrey (Mexico). *Front Psychol*, 9, 2368-2368. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02368>

## **7. Liste over vedlegg**

### **7.1 Vedlegg 1: Intervjuguide**

#### **Intervjuguide**

##### **Intro**

- Takke jentene for deltakelse
- Hensikten med intervjuet og prosjektet
- Min rolle som moderator og forventninger

##### **Generelle spørsmål**

- Kan dere fortelle litt om dere selv? klasse, alder, interesser, hobbyer, fritidsaktiviteter som styrketrening osv.
- Er det noen av dere som har breddeidrett?
- Hvis jeg sier kroppsøving, hva tenker dere da?
- Hva pleier dere å gjøre i kroppsøvingstimene?
- Kan dere fortelle hva dere liker med kroppsøvingsfaget, og evt. hva dere ikke liker?
- Hva må til for at dere skal trives i kroppsøvingsfaget, kan dere gi noen eksempler?
- Hva må til for at dere ikke trives i kroppsøvingsfaget, kan dere gi noen eksempler?
- Hva er det som motiverer dere i en typisk kroppsøvingstime?
- Hva er det som ikke motiverer dere i en typisk kroppsøvingstime?
- Dersom aktiviteten ikke er interessant eller gøy, pleier dere å bli med uansett? Hvorfor? Hva gjør dere om dere ikke blir med?
- Kan dere nevne noen aktiviteter dere har mest av, og minst av i kroppsøvingstimene?
- Kan dere fortelle hvilke aktiviteter dere ønsker mest av, og hvorfor?

---

## **AUTONOMI**

-Hvem bestemmer oftest hva dere skal gjøre i kroppsøvingstimene?

-Hender det at dere får flere alternativer til de aktivitetene som dere skal gjøre?

Opplever dere å få valget om å gjøre hva dere vil, eller er det begrensninger?

-Kan dere snakke om de gangene dere fikk bestemme innholdet i kroppsøvingstimene?

Blir alle enige om innholdet?

-Hvordan løser dere situasjonen dersom det blir uenigheter?

## **KOMPETANSE**

-Kan dere si noe om hva dere lærer i kroppsøvingsfaget?

-Hva pleier dere å gjøre dersom aktivitetene/oppgavene dere får i kroppsøvingstimene er for enkle eller for vanskelige?

-Opplever dere at dere får tilbakemeldinger under aktivitetene? F.eks. på ting dere fikk til eller ikke fikk til.

-Hva tenker dere om tilbakemeldinger på det dere gjør i timene?

-Hva tenker dere når jeg sier belønning og straff i kroppsøving?

-Hva er det som får dere til å bli med i kroppsøvingstimene?

-Hva tenker dere når jeg sier karakterer og vurdering i kroppsøving?

-Kan dere fortelle litt om hva som påvirker innsatsen deres i en typisk kroppsøvingstime?

## **TILHØRIGHET**

-Kan dere fortelle litt om klassemiljøet deres i kroppsøvingstimene?

Eks. føler dere som en del av klassen, føler dere inkludert, blir ting behandlet rettferdig, finnes det grupperinger osv.

-Hva tenker dere er viktig for å skape et godt klassemiljø i kroppsøvingstimene?

-Hva tenker dere om samarbeidsoppgaver i kroppsøvingstimer?

-Dere startet med å fortelle litt om dere selv, opplever dere at læreren kjenner til noe av det dere fortalt meg? F.eks. kan læreren navnet deres, interessene osv.

### **Avsluttende spørsmål**

-Kan dere tenke dere hvorfor noen elever opplever kroppsøvfingsfaget forskjellig fra andre? For eksempel at noen liker det godt, og andre liker det mindre.

-Nå som dere snart er ferdig på vgs, hva sitter dere igjen med av faget kroppsøving? Er det noe i kroppsøvfingsfaget dere føler kan tas med videre ut i livet?

**Takke jentene igjen.**

---

## 7.2 Vedlegg 2: Informasjonsskriv til rektor

Til rektor ved

**«En kvalitativ studie om opplevelse av motivasjon og trivsel blant jenter i kroppsøvfingsfaget»**

Jeg er masterstudent ved Høgskolen i Innlandet på studiet *Master i kroppsøving og idrett*. Som en del av masteroppgaven min ønsker jeg å gjennomføre et kvalitativt forskningsprosjekt med VG3 jenter for å undersøke deres opplevelse av motivasjon og trivsel i kroppsøvfingsfaget. Grunnen til at jeg velger jenter er fordi flere tidligere studier viser at jenter ofte har mindre motivasjon og trivsel i kroppsøvfingsfaget enn gutter. VG3 markerer det siste året av opplæringsløpet, dermed ønsker jeg å bredere forståelse over deres erfaring av kroppsøvfingsfaget gjennom alle årene på skolen, og hva de sitter igjen med i nåtid av tanker og følelser om faget.

Dette er en forespørsel om å få tillatelse til å kontakte kroppsøvfingslærere ved din skole for å videre kontakte elever til å frivillig delta i et forskningsprosjekt i kroppsøving. Prosjektet innebærer at jeg som forsker, gjennomfører en eller flere gruppeintervjuer med VG3 jenter. Elevene skal i løpet av VG3 være myndige som innebærer at de er ansvarlig og gammel nok til at de kan inngå juridisk bindende avtaler og råder over egne midler uten bruk av verge. Spørsmålene vil omhandle jentenes opplevelse av motivasjon og trivsel i kroppsøvfingsfaget.

Dersom du godkjenner at dine ansatte blir kontaktet, samtidig som elever får forespørssmål om å delta i prosjektet, har jeg behov for tilgang til kontaktinformasjon til kroppsøvfingslærere slik at jeg kan sende dem en egen forespørsel om å få tillatelse til å kontakte elevene deres. Det er opp til både lærere og elever selv om de ønsker å bli kontaktet eller å delta, og din godkjennelse er uforpliktet. Deltakere av prosjektet kan når som helst trekke seg uten konsekvenser.

Jeg gjør oppmerksom på at alle opplysninger som blir oppgitt vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt. Som forsker har jeg underlagt taushetsplikt, og prosjektet er meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er ca. 15.05.2022. Har du spørsmål angående prosjektet ta gjerne kontakt med meg eller min veileder. Jeg ser frem til å forske på

skolen din om jeg får tillatelse av deg.

### **Kontaktinformasjon**

Veileder: Øyvind Førland Standal

Epost: [oyvind.standal@oslomet.no](mailto:oyvind.standal@oslomet.no)

Telefon: 67 23 76 75

Student: Thomas Ha

Epost: [thomas\\_th\\_93@hotmail.com](mailto:thomas_th_93@hotmail.com)

Telefon: 47 30 05 41

Vårt personvernombud: Usman Asghar

Epost: [usman.asghar@inn.no](mailto:usman.asghar@inn.no)

Telefon: 61 28 74 83

Hvis 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](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.
- Prosjektnummer: 821915

Med vennlig hilsen

Masterstudent Thomas Ha

Høgskolen i Innlandet

---

## 7.3 Vedlegg 3: Informasjonsskriv til lærere

Til lærere ved

**«En kvalitativ studie om opplevelse av motivasjon og trivsel blant jenter i kroppsøvingsfaget»**

Jeg er masterstudent ved Høgskolen i Innlandet på studiet *Master i kroppsøving og idrett*. Som en del av masteroppgaven min ønsker jeg å gjennomføre et kvalitativt forskningsprosjekt med VG3 jenter for å undersøke deres opplevelse av motivasjon og trivsel i kroppsøvingsfaget. Grunnen til at jeg velger jenter er fordi flere tidligere studier viser at jenter ofte har mindre motivasjon og trivsel i kroppsøvingsfaget enn gutter. VG3 markerer det siste året av opplæringsløpet, dermed ønsker jeg å bredere forståelse over deres erfaring av kroppsøvingsfaget gjennom alle årene på skolen, og hva de sitter igjen med i nåtid av tanker og følelser om faget.

Dette er en forespørsel om å få tillatelse til å kontakte dine elever til å frivillig delta i et forskningsprosjekt i kroppsøving. Prosjektet innebærer at jeg som forsker, gjennomfører to eller flere gruppeintervjuer med VG3 jenter. Elevene skal i løpet av VG3 være myndige som innebærer at de er ansvarlig og gammel nok til at de kan inngå juridisk bindende avtaler og råder over egne midler uten bruk av verge. Spørsmålene vil omhandle jentenes opplevelse av motivasjon og trivsel i kroppsøvingsfaget.

Dersom du godkjenner at dine elever blir kontaktet, har jeg behov for tilgang til kontaktinformasjon til elevene slik at jeg kan sende dem en egen forespørsel om deltakelse av prosjektet. Det er opp til elever selv om de ønsker å delta, og din godkjennelse er uforpliktet. Deltakere av prosjektet kan når som helst trekke seg uten konsekvenser.

Jeg gjør oppmerksom på at alle opplysninger som blir oppgitt vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt. Som forsker har jeg underlagt taushetsplikt, og prosjektet er meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er ca. 15.05.2022. Har du spørsmål angående prosjektet ta gjerne kontakt med meg eller min veileder. Jeg ser frem til å forske på skolen din om jeg får tillatelse av deg.

## **Kontaktinformasjon**

Veileder: Øyvind Førland Standal

Epost: [oyvind.standal@oslomet.no](mailto:oyvind.standal@oslomet.no)

Telefon: 67 23 76 75

Student: Thomas Ha

Epost: [thomas\\_th\\_93@hotmail.com](mailto:thomas_th_93@hotmail.com)

Telefon: 47 30 05 41

Vårt personvernombud: Usman Asghar

Epost: [usman.asghar@inn.no](mailto:usman.asghar@inn.no)

Telefon: 61 28 74 83

Hvis 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](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.
- Prosjektnummer: 821915

Med vennlig hilsen

Masterstudent Thomas Ha

Høgskolen i Innlandet



---

## 7.4 Vedlegg 4: Informasjonsskriv til elever

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

#### Opplevelse av motivasjon og trivsel blant jenter i kroppsøvfingsfaget

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

#### **Formål**

Jeg er masterstudent i kroppsøving og idrett ved Høgskolen innlandet i Elverum. Jeg skal nå skrive min mastergradsavhandling som omhandler motivasjon og trivsel i kroppsøvfingsfaget i videregående skole. Gjennom denne studien ønsker jeg å få en bredere forståelse av jenters opplevelse av motivasjon og trivsel i slutten av opplæringsløpet (VG3).

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskole innlandet Elverum er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg ønsker å intervju både jenter (VG3) som har deltatt og ikke deltatt i organisert idrett utenfor skoletiden i løpet av vgs. for å undersøke motivasjon og trivsel i kroppsøvfingsfaget.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Dersom dere velger å delta i prosjektet, innebærer det å skrive en kontrakt og et gruppeintervju på ca. 45 minutter. Samtalen vil bli tatt opp av en diktafon, samtidig vil jeg notere på papir underveis.

#### **Det er frivillig å delta**

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

**Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun meg og min veileder som får tilgang til dette prosjektet. Navn og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Alt av datamaterialet er lagret på forskningsserver, innelåst og kryptert. Deltakere av denne undersøkelsen forblir anonymt slik at de ikke gjenkjennes i publikasjon.

**Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er ca. 15.05.2022. Alt av personopplysninger og opptak ved prosjektslutt vil bli slettet.

**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 Høgskolen i Innlandet, Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for folkehelse og idrettsvitenskap har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

**Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Høgskolen i Innlandet, Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for folkehelse og idrettsvitenskap ved:

Veileder: Øyvind Førland Standal

Epost: [oyvind.standal@oslomet.no](mailto:oyvind.standal@oslomet.no)

Telefon: 67 23 76 75

Student: Thomas Ha

Epost: [thomas\\_th\\_93@hotmail.com](mailto:thomas_th_93@hotmail.com)

Telefon: 47 30 05 41

Vårt personvernombud: Usman Asghar

Epost: [usman.asghar@inn.no](mailto:usman.asghar@inn.no)

Telefon: 61 28 74 83

Hvis 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](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.
- Prosjektnummer: 821915

Med vennlig hilsen

Øyvind Førland Standal

Student: Thomas Ha

(Forsker/veileder)

## 7.5 Vedlegg 5: Samtykkeerklæring

### Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Opplevelse av motivasjon og trivsel blant jenter i kroppsøvfingsfaget», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i gruppeintervju

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

---

## 7.6 Vedlegg 6: Godkjenning fra NSD

NSD sin vurdering

**Referansenummer**

821915

**Prosjekttittel**

Motivasjon og trivsel

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for folkehelse og idrettsvitenskap

**Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Øyvind Førland Standal, [oyvind.standal@oslomet.no](mailto:oyvind.standal@oslomet.no), tlf: 67237675

**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

**Kontaktinformasjon, student**

Thomas, [thomas\\_th\\_93@hotmail.com](mailto:thomas_th_93@hotmail.com), tlf: 47300541

**Prosjektperiode**

01.01.2022 – 15.05.2022

**Vurdering (2)**

**12.12.2021 – Vurdert**

NSD har vurdert endringen registrert 14.12.2021

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 21.12.2021. Behandlingen kan fortsette.

Det er opprettet et nytt utvalg i studien.

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos NSD: Håkon J. Tranvåg

Lykke til videre med prosjektet!

#### **19.11.2021 – Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 19.11.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.5.2022.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke,

---

uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-utmeldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

