

# Lærerens innvirkning på elever med lav mestringsforventning

Av

Matilde Evanger Kok



Kandidatnr: 10001

MGLU3515 Kroppsøving 2 (5-10):

Kroppslig læring og FOU i kroppsøving

Institutt for lærerutdanning

Norges Teknisk-Naturvitenskapelige Universitet

HØST 2020

## SAMMENDRAG

Problemstilling: Hvilke grep mener læreren den kan ta for å hjelpe elever med lav mestringsforventning i kroppsøving?

Denne forsknings- og utviklingsoppgaven tar for seg lærerens innvirkning på elevenes mestringsforventning.

Metoden jeg har valgt for å finne empiri til min problemstilling er kvalitativ forskning med semi-strukturert intervju av to kroppsøvingslærere.

Opgaven tar utgangspunkt i banduras teori om self-efficacy, omtalt som mestringsforventning.

Det lærerne selv trekker frem som viktige punkter er valg av aktiviteter, deres forventninger til elevene, relasjonene mellom lærer og elev, i hvilken grad man skaper et trygt miljø og er en trygg voksenperson, samt hjelp med målsetting.

De mener også at barnas alder, hvor store grupper med elever de har og om elevene har læreren i flere fag vil gi utslag, og at dette igjen vil variere fra elev til elev.

Etter analyse av resultatene og diskusjon opp mot teori har jeg kommet frem til at valg av aktiviteter vil ha størst betydning. Her burde fokuset flyttes fra resultat- og prestasjonsorienterte aktiviteter, til aktiviteter som er mer lystbetonte og lekpreget, i tillegg til at aktivitetene burde være åpne. Relasjonen til elevene kan være til hjelp gjennom god instrumentell støtte. Forventningene lærerne har til elevene må gi rom for å feile, og en trygg voksenperson og et trygt læringsmiljø vil her være til hjelp. Virkningene av at lærere har forventninger til elevene kan være en følelse av at læreren har troen på dem, og forventningene må derfor ikke være for lave.

## INNHOLDSFORTEGNELSE

<b>SAMMENDRAG</b>	<b>2</b>
<b>INNHOLDSFORTEGNELSE</b>	<b>3</b>
<b>INNLEDNING</b>	<b>4</b>
<b>TEORI</b>	<b>5</b>
<b>METODE</b>	<b>10</b>
<b>RESULTAT</b>	<b>11</b>
Lærerens valg av aktiviteter	12
Lærerens relasjoner til elevene	12
Lærerens forventninger til elevene	13
Læreren som en trygg voksenperson og et trygt læringsmiljø	13
Målsetting	13
<b>DISKUSJON</b>	<b>14</b>
Lærerens valg av aktiviteter	14
Lærerens relasjoner til elevene	16
Lærerens forventninger til elevene	17
Læreren som en trygg voksenperson og et trygt læringsmiljø	18
Målsetting	18
<b>KONKLUSJON</b>	<b>19</b>
<b>KILDER</b>	<b>22</b>

## INNLEDNING

I denne forsknings- og utviklingsoppgaven ser jeg på hvilke grep læreren selv mener at den kan ta for å hjelpe elever i kroppsøving som stadig opplever lav mestringsforventning. Jeg har hovedsakelig tatt utgangspunkt i Banduras teori om self-efficacy, videre omtalt som mestringsforventning.

Det er skrevet mye om tema fra før, men lite i direkte sammenheng med hvor stor rolle læreren spiller inn. Svarene som er innhentet kommer fra to lærere, og det må derfor tas i betraktning at de ikke snakker for lærere generelt. Jeg har i liten grad sett lærerne i praksis, og kan derfor ikke si noe om virkningsgradene til grepene som kan utføres, eller om lærerne i det hele tatt utfører disse grepene når de opplever slike situasjoner i egen undervisning. Oppgaven tar ikke for seg alle grep en lærer kan gjøre, men de grepene lærerne jeg har intervjuet selv trekker frem som viktigst. Det må også tas høyde for at disse grepene vil virke ulikt på elev til elev, og ikke vil være en fasit for alle.

Det er videre presentert relevant teori og innhentede resultater, som er diskutert opp mot hverandre, til slutt presenteres virkningsgraden jeg mener grepene har.

Det er et stort sprang i mestringsforventningen til elever i grunnskolen, og kroppsøving er kanskje et av fagene med størst sprik. Mange elever kan oppleve teoretisk skolefag som vanskelige, og kan kjenne på følelsen av at de ikke strekker til. For dem kan kroppsøvingstimen være høydepunktet i uka, og en mulighet til å gi læreren eller seg selv et inntrykk av å være god og mestre noe. Andre elever kvier seg til timene med kroppsøving på ukeplanen. Med et tidligere stort fokus på prestasjon og resultater i kroppsøving, er det enda mye av dette som henger igjen. Forskning viser at mindre prestasjonspress gir økt trivsel for mange. Et idrettslig fokus på timene har også for mange svekket troen på mestring, og lagt et tydeligere skille mellom elevenes prestasjoner. Dette gjør at mange har lav forventning om mestring i kroppsøvingstimene (Tangen & Husebye, 2019). Ser man på lav mestringsforventning fra dette perspektivet, vil det være lett å tro at læreren har stor innvirkning på mestringsforventningen til elevene, og at det derfor er grep læreren kan utføre for å være med å øke denne forventningen om mestring blant elevene.

Grunnen til at jeg har valgt en problemstilling som er rettet mot grep læreren selv mener den spiller inn på motivasjonen til mestringsorienterte elever i kroppsøving, er hovedsakelig fordi

jeg selv tror at læreren har stor innvirkning på dette området. Jeg kjenner meg også veldig igjen i følelsene en elev kan kjenne på hvis man stadig opplever lav mestringsforventning, og hvor viktig det er å oppleve mestring i kroppsøvingfaget. I dagens samfunn er det blitt et større fokus på mental helse, og flere og flere barn i yngre alder sliter med egen selvtillit. Jeg mener derfor dette er et relevant spørsmål, og jeg vil se hvilken oppfatning lærere har på deres egen rolle i denne sammenhengen. De samme verdiene kan vi se i overordnet del i ny læreplan, innenfor folkehelse og livsmestring. Her er det et stort fokus på både fysisk og psykiske helse. “I barne- og ungdomsårene er utvikling av et positivt selvbilde og en trygg identitet særlig avgjørende” (Utdanningsdirektoratet, 2019). Alle barn fortjener å kjenne på følelsen av mestring og tro på seg selv, og tilrettelegging og tiltak for dette i skolen er derfor viktig.

## TEORI

“Motivasjon er en samlebetegnelse for de faktorene som setter i gang og som styrer atferden i mennesker og dyr” (Teigen, 2020). Innenfor kroppsøving, like mye som alle andre fag og det meste vi tar oss til er motivasjon viktig. Vi handler ut i fra motivasjonen, og en underkategori av motivasjon er mestringsforventning. Bandura beskriver mestringsforventning som personens egen tro på mestringsevnet. Denne forventningen til mestring vil være ulik ut i fra situasjonen man befinner seg i, og kan ha stor innvirkning på ambisjoner, prestasjon og motivasjon (Svartdal, 2018).

Bong og Skaalvik (2003) beskriver mestringsforventning som oppgave- og situasjonsspesifikk. Det trenger derfor ikke være mangel på motivasjon til kroppsøvingfaget, men en mangel direkte knyttet til oppgaven eller situasjonen som skal gjennomføres. Undervisningen må tilpasses elevens forutsetninger, og nivået eleven er på. Vi kan derfor ikke si at elevene har lav mestringsforventning i faget kroppsøving, men til de aktivitetene eller øvelsene elevene skal utføre.

I hva som er nytt i den nye læreplanen i kroppsøving står lek som en sentral del av faget. Både som innhold og arbeidsform. Fokuset er mer rettet mot øving, prøving og feiling. Dette skal leken være med på å bidra med. Vi kan også se at det samme fokuset er spesifisert i

fagets kjerneelementer. Elevene skal gjennom kroppøving få rom til kroppslig læring, og her trekkes øving og lek frem som vesentlige læreformer (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Hjelpesøkende atferd, forklares av Berger og Karabenick som å be om hjelp når man trenger det. Dette kan være det å spørre om hjelp når man ikke forstår noe teoretisk, men også å be om hjelp om man ikke forstår hvordan en øvelse skal utføres. Det kan være til andre medelever, men for mange er denne personen læreren. Dette kan være fordi læreren ansees som en trygg voksen, men også fordi man har en forventning om at læreren har den kunnskapen som trengs. De forklarer også at elever som oppfatter seg selv sterk i faget har lettere for å spørre om hjelp (Berger & Karabenick, 2011).

Elever med høye mestringsforventninger, yter høyere innsats, ser større verdi av arbeid med skolefag, er mer utholdende i møte med utfordringer og viser et større engasjement.

Forskning viser også en klar sammenheng mellom faglige prestasjoner og mestringsforventning (Schunk & Mullen, 2012)

Mestringsforventningen har også en tendens til å styre valgene av aktiviteter som elever tar. Når elever får valget viser det seg at de som oftest velger aktiviteter som de selv tror at de vil mestre, og unngår å velge de aktivitetene som de ikke tror at de vil mestre (Bandura, 1997)

Bandura (1997) viser til fire kilder til forventninger om mestring. Tidligere erfaringer med mestring av tilsvarende oppgaver, observering av at andre greier oppgavene, oppmuntring og tillit fra signifikante andre og fysiologisk reaksjoner. Schunk og Mullen (2012) viser i tillegg til at mestringsforventningen styrkes når elever arbeider med konkrete mål. Dette vil fungere som en rettesnor og gir en trygg følelse på hva som forventes.

Ettersom jeg ser på grep læreren kan ta, går jeg derfor i denne sammenhengen ikke nærmere inn på tidligere erfaringer med mestring av tilsvarende oppgaver, observering av at andre greier oppgavene og fysiologisk reaksjoner. Dette ser jeg på som punkter som gjelder eleven selv, og ikke grep læreren kan gjøre noe med. En lærer kan skape gode erfaringer i fremtiden, men ikke gjør noe med de erfaringene som allerede er opplevd. Jeg ser derfor nærmere på forventning om mestring gjennom oppmuntring og tillit fra signifikante andre.

Oppmuntringer fra signifikante andre sees på som effektivt av flere forskere (Bandura, 1997; Schunk og Meece, 2006). En lærer som elevene oppfatter som trygg og erfaren vil elevene ha tiltro til når det gis oppmuntringer om at de vil mestre, og videre vil dette få eleven til å øke troen på seg selv. Dette vil gi økt innsats når oppmuntringene gis, og dersom denne innsatsen fører til mestring vil elevenes mestringsforventning til oppgaven bli styrket (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Men denne oppmuntringen i seg selv vil nok ikke være noen varig løsning, og enda viktigere bør det kun brukes i sammenhenger hvor det er stor sannsynlighet for mestring. Gjentatt oppmuntring uten å lykkes vil i stedet svekke tilliten til den voksne (Bandura, 1986).

“Det er også grunnleggende at den voksne formidler en sterk tro på at barn som sliter med lesing, et fag eller noe annet, faktisk kan lære” (Solhjell, Grønliid & Hårberg, 2018, avsn. 6). Fokuser på barnets innsats, heller enn på resultatene. Ros arbeidet og innsatsen som blir gjort, og rett oppmerksomhet mot at det var det som førte til gode resultater (Solhjell et al., 2018).

I følge opplæringsloven §1-3 har alle elever krav på tilpasset opplæring (opplæringslova, 1998, §1-3). Dette er også for at elevene skal få oppleve mestringserfaringer. “Opplæringen må tilpasset elevenes forutsetninger og det nivået elevene er på til enhver tid” (Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 28). Læringsutbyttet til elevene skal stå i fokus, og ha innvirkning på valg av innhold, tempo og kompleksitet. Å unngå å gi elever utfordringer er ikke en tilpasning (Skaalvik og Skaalvik, 2015). Oppgavene må være overkommelige, men må samtidig være utfordrende. Elevene oppholder seg ofte i det Vygotsky omtaler som den proksimale utviklingssonen når de er i undervisning. Det er her de lærer nye ting. Kompetansen er innen rekkevidde, og elevene vil derfor med litt hjelp fra læreren oppnå mestring. Her vil de derfor kunne utvikle en positiv mestringsforventning, dersom læreren er tilstede og støttende (Säljö, 2017). I aktiviteter og øvelser elevene er usikre på kan det være lurt å “veksle mellom oppgaver barnet kan klare ganske lett, og oppgaver barnet må jobbe ekstra for å få til” (Solhjell et al., 2018, avsn. 8). Da er det viktig at læreren holder seg rolig og tålmodig, unngår stress og holder fokuset på hva eleven får til, fremfor hva den ikke får til. Det er også en viktig faktor at oppgavene må være realistiske. Elevene må kunne mestre oppgavene ved yting av rimelig innsats, og ved hjelp gjennom veiledning og god støtte fra lærer (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Skaalvik og Skaalvik (2011) forklarer en forskjell mellom elevens utviklingssone og elevens mestringsone. Mestringsone er når elevene kan mestre oppgaven

på egen hånd, og ikke trenger støtte og veiledning fra lærer. Utviklingssonen er når de kan mestre oppgaven med god hjelp og veiledning fra lærer. Tilpasning betyr i denne sammenhengen derfor at elevene blir utfordret i tema og de aktivitetene de skal igjennom.

Når elever skal utvikles og utfordres er det svært viktig at de har en trygg lærer å se til. Eleven må ha tillit til læreren, og tiltro til at læreren vil det beste for eleven. Dette i form av både emosjonell og instrumentell støtte (Federici & Skaalvik, 2014). Federici og Skaalvik (2014) beskriver emosjonell støtte som elevens oppfattelse av å ha en lærer som bryr seg om dem, som viser dem respekt, tillit og varme og som oppmuntrer dem i vanskelige situasjoner. Denne støtten skal skape en trygghet i læringssituasjonen, og lage en atmosfære som gir mot til å motta utfordringer faglig. Støtte fra læreren skaper et trygt emosjonelt forhold, noe som er viktig når eleven jobber i mestringssonen. Skaalvik og Skaalvik (2015) viser til forskning rundt at resultatet av å oppleve å ha en støttende lærer kan være mer engasjement i timene, samt yting av høyere innsats og mer hjelpesøkende atferd.

Den instrumentelle støtten beskrives som opplevelsen elevene har av å få veiledning og faglig hjelp, i form av forslag til fremgangsmåte, gode forklaringer, tilbakemeldinger, faglige utdypinger og demonstrasjoner. “Fordi instrumentell støtte hjelper elevene til å forstå lærestoffet og løse problemer, vil god instrumentell støtte gi elevene mestrings erfaringer og mestringsforventning, som igjen fremmer motivasjon” (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 97). Elever som ikke opplever at læreren verdsetter dem, vil kunne miste motivasjonen fordi det kan virke truende på elevens egen selvvurdering og kan skape et behov for selvbeskyttelse (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

En lærer bør alltid fokusere på å skape en relasjonell og sosial ramme når det skal foregå læring. Dette kan skapes gjennom prøving, og gjøre læringen morsommere. Lek, lystbetonte aktiviteter, sang ol. kan være med på å skape et klasserom som letter på stemningen og får frem flere smil. Læreren må sette pris på godt humør og elevenes positive sider. Dette er også et grunnleggende element for å skape gode relasjoner (Solhjell et al., 2018, avsn. 5).

Lek kan defineres på flere ulike måter, men Lillemyr trekker frem at lek kan beskrives som grunnlaget for utprøving, motivasjon og mestrings erfaring (Lillemyr, 2001). I “*leik i skolen*” kan vi lese at “Leik er egnet for å handle og mestre” (Jenssen, 2014, s.4.). En kan i flere tilfeller nevne åpne oppgaver når vi snakker om lystbetonte aktiviteter og lek. Fastvold



(2009) trekker frem positiviteten ved at det ikke er et riktig svar, eller en riktig måte å løse det på, men at aktiviteter og øvelser kan ha flere gode løsninger som det kan argumenteres for. Jenssen (2014) deler de samme meningene, og skriver at når praktiske oppgaver ikke har en bestemt fasit, vil man ikke få så entydige svar, og man vil dermed se at alle kan oppleve å få til noe. Når barn opplever følelsen at lykke er det sannsynlig at de vil ta imot nye utfordringer, noe som på ny er en mulighet for mestring.

Ingrid Birkelunds (2013) fordypningsoppgave utforsket om mer lek i kroppsøvningsfaget ville øke elevenes motivasjon på videregående skole. I oppgaven kommer det frem at “elevene er positive til mer bruk av lek og dette kan gi undervisningen et mer oppgave- og mestringsklima, dette fordi denne aktiviteten kan motivere elevene i seg selv” (s.35). Det kommer også frem gjennom konklusjonen at “lek ikke er knyttet til en spesiell alder” (s.35). A. R. Jenssen (2014) skriver i sitt hefte “Leik i skolen” en hel del om sammenhengen mellom lek og motivasjon. Et eksempel hun trekker frem er sangleker som fine startaktiviteter. Dette fordi de er enkle å ta del i. De har flere variasjonsmuligheter, men fordi lek ofte ikke er så krevende, vil dette gi mange elever rask forventning om mestring. Det kan være med på å gi gode utgangspunkt for videre aktivitet.

Elevene trenger også hjelp fra lærer til å sette seg mål. Mål å se frem til er viktig for motivasjonen, og det er viktig at de er kortsiktige og konkrete (Schunk & Mullen, 2012). For å fremme mestringsforventning er kortsiktige og konkrete mål den beste løsningen, fordi de er mer overkommelige og gir raskere resultater og fremgang. Dette vil styrke mestringsforventningen (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

## METODE

Metoden jeg har valgt for å finne empiri til min problemstilling er kvalitativ forskning med intervju. Ved slike kvalitative undersøkelser må en rekke etiske forhold håndteres og overholdes. Intervjueren må kunne stole på at informasjonen som utgis holdes konfidensielt, altså at tilgangen til dataene som er innsamlet begrenses til de som er autoriserte, i dette tilfellet kun jeg. Integriteten til informanten må ivaretas, og når data brukes i oppgaven, må det derfor anonymiseres slik at gjenkjennelige detaljer skjules (Fangen, 2015). Mine intervju er gjennomført med to lærere som har mange års erfaring innen kroppsøving i praksis, og

underviser i faget nå. Begge lærerne er mannlige og mellom 35-45 år. De jobber til daglig i grunnskolen, den ene på mellomtrinnet og den andre som faglærer i kroppsøving på ungdomstrinnet. Lærerne kommer fra ulike skoler, på to ulike steder i landet og skolekulturen vil derfor ikke være den samme. Jeg har prøvd å velge lærere som kan representere et mangfold, men samtidig ser jeg i ettertid at jeg her også kunne tenkt på valg av informanter med ulikt kjønn. Den ene av lærerne ble valgt ut ifra hvor jeg var i praksis våren 2020, og er en lærer jeg har sett hatt kroppsøving i praksis to ganger. Her ble intervjuet holdt person-til-person. Den andre informanten er en lærer jeg selv har hatt tidligere og dermed også har hatt god informasjon om hvordan opptrer i praksis. Her ble intervjuet holdt på videosamtale.

Intervjuene er semi-strukturert, med spørsmål og et overordnet tema lagt til grunn. Grunnet til dette er at svarene som kommer i intervjuene skal kunne inneholde egne erfaringer og oppfatninger i forbindelse med temaet. Spørsmålene er tematisert etter kategorier, slik at både intervjuer og intervjuobjektet kan komme på ting underveis i samme tema. Det er fokusert på å stille åpne spørsmål, som ikke leder objektet til et bestemt svar, men heller en egen oppfatning. Noen av kategoriene er ikke direkte knyttet til motivasjon og mestringsforventning. Eksempler er kategorier som tilpasset opplæring og relasjoner. Her ble det spurt åpent om viktigheten ved disse temaene, for å se om dette kunne skape en kobling til mestringsforventning. For eksempel hva som ligger i en god relasjon, og hvordan man skaper gode relasjoner, både mellom elev-lærer og elev-elev. Og hvordan lærer legger til rette for tilpasset opplæring i kroppsøvingundervisning, men også hva læreren selv legger i begrepet. Jeg hadde også med temaer som mer direkte var knyttet opp mot motivasjon og mestringsforventning, som sammenhengen mellom motivasjon i kroppsøving og andre fag, alder og andre elever. Felles for alle spørsmålene var en fagspesifikk avgrensing til kroppsøving.

Det er lagd en intervjuguide som ble sendt til objektene på forhånd. Dette er et viktig og veiledende hjelpemiddel for intervjuer for å holde en tråd gjennom intervjuet, men det gir også en større trygghet til de som bli intervjuet i form av informasjon og forberedelse.

Intervjuguiden inneholder spørsmålene jeg vil stille, og forslag til hjelpe-/oppfølgingsspørsmål for utdypning.

Hele intervjuet og svarene man får må huskes, men menneskets kognitive minne kan være villedende (Eimot og Dalsklev, 2015). Ved nye opplevelser og inntrykk kan minnene våre ha

en tendens til å endres. Intervju som kun baserer seg på minner, vil derfor kunne være lite hensiktsmessig. Det som derfor er essensielt for å gjennomføre en god analyse vil være dokumentasjon, da kan vi ved senere anledninger gå tilbake på intervjuet. Det ble derfor notert hva intervjuobjektene svarte. Dette kan være et triks for lettere utarbeiding av intervjuet i etterkant.

Fra slike kvalitative, små undersøkelser er det viktig å understreke at svarene nødvendigvis ikke gjelder for helheten. Når det bare er intervjuet to kroppsøvingslærere er ikke kvantiteten stor, og dette vil gi et lite bilde. Vi får derimot et innblikk i tankene rundt temaet. Her må det også legges til grunn at tolkningene av svarene kan svekke gyldigheten av intervjuene. Oppfølgingsspørsmålene spiller derfor en viktig rolle her, fordi det være med på å unngå mistolkninger av spørsmålene. En utfordringen ved kvalitative undersøkelser er at informantene ofte kan svare det de tror intervjueren vil høre, eller oppgi de svar som de tror vil gagne dem best. Skolens egen kultur kan også påvirke svarene, og det kan derfor også være en fordel å bruke objekter av ulike bakgrunner (Hoffmann, T. 2013). Dette kan være vanskelig å gjennomføre med de ressursene en har rundt oppgaven, og må derfor tas høyde for når en leser oppgaven. Feilkilder må også tas høyde for da en slik komplisert prosess som det er i gjennomføring av kvalitative undersøkelser ligger til grunn. I forkant av undersøkelser er det vanlig å ha forventninger om utfallet, både blant forsker og delaktige, og det kan derfor ikke utelukkes at det kan ha vært med på å påvirke gjennomføringen av forskningen (Svartdal, 2019).

Da datamateriale skulle analyseres hadde jeg begge intervjuene foran meg samtidig, og så på kategori for kategori. Det ble sorterte likheter og ulikheter mellom svarene til intervjuobjektene, og notert ting som ikke var tenkt på forhånd, ting som stakk seg ut eller gode eksempler. Dette dannet grunnlaget for drøftingen opp mot teori. Her ble det sett på hvordan det lærerne tolket som viktig, og egne erfaringer fra klasserommet stilte seg mot teori og tidligere forskning på området. Ut ifra dette kunne jeg drøfte hvor stor betydningen de ulike grepene kunne utgjøre, i tillegg til betydningsgraden i sammenheng opp mot de andre grepene. Funnene som ble tolket som det essensielle ble tatt med videre, og er presentert i resultatdelen.

Oppgaven har fokus på rollen læreren spiller inn på motivasjonen til mestringsorienterte elever i kroppsøving. Det er tatt utgangspunkt i et lærerperspektiv, og lærerens egen oppfatning av rollen, gjennom intervju. Det er derfor ingen fasit på hvor vidt dette hjelper for elevene i praksis. Ut i fra det som er sett i praksis, eller med informasjon fra tidligere, kan jeg ikke uttale meg om hvordan lærerne opptrer i praksis over en periode i dag.

## RESULTAT

I resultatdelen skal jeg videre presentere de relevante funnene mine fra intervjuene, og skiller mellom lærer a og lærer b. På spørsmålene deler også lærerne mange av de samme synspunktene. Oppgaven er dermed presentert med et fokus på tematikken som fremkommer i intervjuet, heller enn forskjellene, ettersom disse forskjellene var svært få.

Lærerne selv mener det er enkelte ting som må tas ekstra godt hensyn til og som de må legge vekt på for at elevene deres skal kunne oppleve positiv mestringsforventning i kroppsøvingstimene deres. De trekker frem at de kan tenke gjennom hvilke aktiviteter som skal gjennomføres i timen, hvilke forventninger de har til elevene sine, relasjonene mellom dem selv i lærerrollen og elevene, og i hvor stor grad man klarer å skape et trygt miljø og er en trygg voksenperson for elevene. Men med alle disse tingene som kan legges til rette for, er de veldig klare på at det også er flere andre faktorer som spiller inn. Det lærerne trekker frem som kan gi utslag og variasjon i virkningsgraden på grepene er barnas alder, hvor store grupper med elever de har, om elevene har læreren i flere fag og at dette igjen vil variere fra elev til elev. Et siste punkt som man nok kan tenke går på eleven, er målsetting. Dette mener læreren a er minst like viktig at læreren hjelper til med. Læreren må hjelpe eleven med å sette realistisk mål ut i fra situasjonen eleven befinner seg i, sett med fokus på motivasjon.

### Lærerens valg av aktiviteter

Lærerens tilrettelegging og valg av aktiviteter kan variere fra aktivitet til aktivitet, men en faktor begge trekker frem er lek. Flytt fokuset bort fra prestasjon og resultat, og over til en arena hvor det er rom for å feile, med en lystbetont stemning og lekpregede økter. "Hvis man fjerner leken fjerner man også en mulighet til å ufarliggjøre faget slik at terskelen for å oppleve positiv mestring blir høyere" (Lærer a). Samme lærer har også merket en negativ endring i mestringsforventningen til elevene jo eldre de blir, og tror dette er fordi det blir

mindre bruk av lekpreget og lystbetont aktivitet. Eldre elever er kanskje mer selvbevisste og har en mer gjennomtenkt holdning til kroppsøving. Lærer b trekker også frem en tydeligere bevissthet rundt kroppsøving med alderen og uttaler “Man kan tenke seg at elever fra mellomtrinn og oppover tenker mer bevisst på dette som en del av identiteten, om man mestrer idrett eller ikke er typen som driver med idrett”.

De mener det er viktig å delta selv, for at elevene ikke skal føle seg for overvåket. Ved aktiviteter som fotball eller turn, som kan virke skremmende hvis du ikke driver med det på fritiden, mener de man heller skal legge inn aktiviteter hvor elementer fra idretter blir brukt. Begge lærerne har erfart at undervisning med fokus på bedre utholdenhet har mye større positiv virkning dersom man velger lystbetonte aktiviteter med en viss intensitet fremfor intervaller, bakkedrag, cooper-test osv. Enkelte elever kan engasjeres ved bruk av konkurranse, men dette gjelder absolutt ikke alle. Velg aktiviteter med lav terskel for deltakelse. Aktiviteter som gjør det lett for elevene å vurdere hvordan de har gjort det i forhold til andre mener lærer b man bør unngå i størst mulig grad og uttaler i intervjuet “Elevene i en klasse har nok en god oversikt over hvordan resultatlista vil se ut allerede før aktiviteten er gjennomført. Dette kan også være negativt for motivasjonen, hvis man ikke forventer å få til en aktivitet, eller komme sist i mål, så er det kanskje lettere å melde seg ut eller la være å yte sitt beste fordi det oppleves meningsløst”.

#### Lærerens relasjoner til elevene

Lærerens relasjoner til elevene blir presentert med tilsammen 5 elementer som de mener spiller en stor rolle. Tillit, forutsigbarhet, tid, stabilitet og forventninger. Skal elevene la seg engasjere av deg som lærer og ha tro på at du har tro på dem, må disse elementene være på plass. Eleven må kunne stole på at læreren er på dens «lag». Eleven må vite hvor den har læreren, og hvor læreren står. De trenger at det stilles forventninger til dem, og alt dette tar tid. Det trekkes frem at elever med utfordringer er ekstra avhengig av gode relasjoner. I spørsmål rettet til hvor stor betydning det vil ha hvilken lærer som fører timen, menes det at dette nok vil variere etter aktivitet og fra elev til elev. De tror noen elevene nesten uansett lærer vil være motivert for kroppsøving, og motsatt dersom man har fra før har dannet seg et negativt bilde av faget. “En stereotypi er fotballgutten som elsker gym og som jobber som en helt i timene, så en dag står dans på planen, og motivasjonen faller til null” (lærer a). Generelt

opplever lærerne mer motivasjon og interesse for aktiviteten i timen, dersom de har mulighet til å gi elevene tettere oppfølging. De tror av den grunn at mestringsforventningen vil øke i mindre grupper, fordi du har mulighet til å være mer synlige og kan gi bedre tilrettelegging av timen. Lærer b mener det kan være en fordel om man har en elev i flere fag, fordi dette vil kunne skape en tettere relasjon “Med flere fag har man flere treffpunkter og dermed også bedre mulighet til å etablere en god relasjon”.

#### Lærerens forventninger til elevene

I begge intervjuene presenteres viktigheten med at man alltid skal ha tro på elevene sine, ingen elever er håpløse. Dersom eleven selv ikke forventer å mestre en oppgave, er det enda viktigere at læreren har troen, uavhengig av elevens evner og forutsetninger. Det er lett å ta for gitt elever som viser høy grad av mestring, disse trenger forventninger for å utvikle seg. For få eller for enkle krav til elever som sliter vil styrke troen på at de ikke vil mestre, fordi det kan virke som læreren ikke forventer noe. Lærer b sier han har opplevd at elever ofte kan bli usikre og nervøse i situasjoner de ikke tror de vil mestre. Da kan læreren hjelpe eleven med å trekke frem tidligere øvelser eleven har vært igjennom som kan relateres til denne øvelsen. “Vi hadde litt spenstøving forrige uke fordi vi skal delta på sånn skolemesterskap, og da var det en elev som var så redd for å hoppe over den hekken vi hadde satt opp fordi hun var så redd hun ikke skulle klare det. Da måtte jeg minne henne på at hun hadde hoppet mye høyere enn den da vi drev med hinderløype og hun var i konkurransemodus”.

#### Læreren som en trygg voksenperson og et trygt læringsmiljø

Her menes det at læreren så absolutt kan påvirke og være med på å sette stemninga i klasserommet. Man kan slå ned på uakseptabel oppførsel mot hverandre, en kan belønne fairplay, fine kommentarer og oppmuntringer, vise rom for feiling og vise åpenhet for spørsmål og hjelp. Miljøet i klassen må føles trygt og inkluderende for elevene som skal delta, og her spiller læreren en viktig rolle.

#### Målsetting

Målsetting er også et viktig punkt som blir trukket frem, og her må læreren hjelpe til. Både fordi elevene burde lage disse i samarbeid med lærerne, men det må samtidig legges til rette for at elevene skal kunne nå målene som blir satt. Tips de trekker frem til målsetting for rask

motivasjon, som de poengterer er spesielt nødvendig ved mangel på mestringsforventning, er å bryte opp i mindre delmål eller delaktiviteter, og øve separat på disse. Målene bør være korte, slik at elevene oppnår målene raskt, og ikke går lei før målene er oppnådd. En kan tilby alternative øvelser og mer valgfrihet. Samt frihet til å øve og prøve uten press om å presentere. Læreren må også være tett på eleven med gode instruksjoner og oppfølging. Dersom det er mulighet for det kan man la elevene få jobbe med elever på samme nivå eller med elever de føler seg trygge rundt.

## DISKUSJON

### Lærerens valg av aktiviteter

Lærerne trekker frem deres valg av aktiviteter som svært relevant for hvorvidt elevene opplever mestringsforventning. Bong og Skaalvik (2003) beskriver mestringsforventning som oppgave- og situasjonsspesifikk, og viser til viktigheten med tilrettelegging av aktivitetene. Det er derfor viktig å ikke trekke en konklusjon ut i fra den samlede motivasjonen til eleven i kroppsoving. Det handler om oppgaven eller aktiviteten eleven blir satt til å gjøre. Eleven kan befinne seg på ulike nivå etter ulike aktiviteter, og i intervjuet bruker lærer a flere ganger eksempler hvor motivasjonen kan gå fra topp til bunn og motsatt, alt etter valg av aktivitet. I turn har lærer a hatt vurdering med større grad av valgfrihet og selvbestemmelse. Her fikk elevene velge blant flere elementer som de skulle sette sammen til en presentasjon for lærer. Han mener det ga en ro blant elevene. Bandura (1997) trekker frem at mestringsforventning har en tendens til å styre valgene av aktiviteter som elever tar. De viser seg oftest å velge aktiviteter som de selv tror at de vil mestre, og unngår det de ikke tror de vil mestre. Elevene kan da plukke ut de øvelsene de selv føler de mestrer best i turn, og kan øve på disse uten noe form for vurdering underveis. Dette tror jeg vil gi en høyere grad av mestringsforventning når elevene da i dette tilfellet skal fremføre, fordi de får en tryggere følelse inni seg og en større tro på å mestre.

Alle elever i skolen har krav på tilpasset opplæring i følge opplæringsloven fra 1998. Å tilrettelegge aktiviteter slik at elevene kan oppleve mestringsforventning er en slik tilpasning. "Opplæringen må tilpasset elevenes forutsetninger og det nivået elevene er på til enhver tid" (Skaalvik og Skaalvik, 2015, s. 28). Ingen av lærerne nevner tilpasning av nivå på øvelser eller tilrettelegging til hver enkelt elev. Det blir nevnt av lærer a at ved fotball kan gruppene

deles inn etter kjønn, eller det kan benyttes elementer av fotball inn i annen aktivitet. En må hele tiden tenke på at læringsutbyttet til elevene skal stå i fokus, og det skal ha innvirkning på valg av innhold, tempo og kompleksitet.

Et viktig punkt som nevnes generelt for valg av aktiviteter blant begge lærerne, er et høyere fokus på lystbetonte aktiviteter og lek. "Hvis man fjerner leken, fjerner man også en mulighet til å ufarliggjøre faget slik at terskelen for å oppleve positiv mestring blir høyere" (Lærer a). I dette utsagnet kan vi se likheter med det som NDLA skriver om motivasjon og læring. Lek og lystbetonte aktiviteter kan være med på å lette stemningen i klasserommet, og det er den relasjonelle og den sosiale rammen som skal stå i fokus når det skal foregå læring. Det er viktig å rose godt humør og la elevene ta inn over seg den tryggheten glede gir. Få elevene til å kjenne på stemningen, og la de gå kroppsøvingstimene i møte med positivitet. Jeg tror de da lettere kan se tilbake på mestring, dersom de forbinder timene med noe de synes er gøy. De vil da også forhåpentligvis mestre uten å tenke for mye på det i forkant og kjenne på fysiske reaksjoner forbundet med tidligere oppgaver, men heller se tilbake på at de har mestret noe uten å tenke over det.

Ser vi videre på Birkelunds (2013) forskning konkluderer hun med at lek ikke er knyttet til en bestemt aldersgruppe. Elevene ønsker mer lek i timene, og det kommer frem at leken gir motivasjon i seg selv. Av egen erfaring som elev kan jeg bekrefte at leken forsvinner litt ut av fokus i timene jo høyere opp i trinnene man kommer. Lærer a har i tillegg merket en endring i mestringsforventninger til eleven jo eldre de blir, og tror dette kan ha en sammenheng med at det er mindre brukt av lekpregede aktiviteter. Lærer b mener elevene blir mer selvbevisste med alderen og at det blir "en del av identiteten, om man mestrer idrett eller ikke er typen som driver med idrett". Med lek kan man dermed kanskje også være med å fjerne litt av sammenligningen mellom idrett og kroppsøving som mange enda har. Lekene trenger ikke være de samme i førsteklasse som på ungdomstrinnet. Fokuset til leken skal beskrives, som Lillemyr (2001) skriver, som grunnlaget for utprøving og mestringserfaring. Jensen (2014) omtaler også at leken er til for å handle og mestre. Poenget med lek i kroppsøving er å holde fokuset borte fra prestasjon og resultat, men heller på bevegelsesgleden. For det er som intervjuobjektene mine er enige i, ikke alle som motiveres av konkurranse. Dersom øvelsene bare har én vinner, eller at det kun finnes én riktig måte å løse den på, tror jeg mange faller av. Fastvold (2009) bekrefter dette, og trekker frem positiviteten ved flere riktige svar og løsninger. Lek kan være et eksempel på en åpen oppgave, som kan ha flere gode løsninger.



Jenssen (2014) trekker frem viktigheten og positiviteten med at flere dermed kan få opplevelsen av å få til noe. Dette kan være problematisk hvis lærere kjører testing, som cooper-tester og bakkedrag. Her står resultatlista klar til slutt, i mange hoder er den allerede klar før start. Alle vet hva de skal gjøre, løpe fra klokka går. Hvor mange opplever mestring da? Hvertfall ikke de med lav mestringsforventning i utgangspunktet. Hvis fokuset er på bedre utholdenhet, så kan man like gjerne kjøre lystbetonte aktiviteter hvor elevene nesten glemmer at de blir slitne. Her har begge lærerne erfart en mye større positiv virkning ved mindre fokus på resultat og prestasjon.

Trenger man da i det hele tatt disse aktivitetene der prestasjonene til enkeltelevne skal komme så tydelig frem? Lærer b uttaler at “hvis man ikke forventer å få til en aktivitet, eller komme sist i mål, så er det kanskje lettere å melde seg ut eller la være å yte sitt beste fordi det oppleves meningsløst”. Det tyder jo helt klart på at elevenes mestringsforventning blir tydelig blir påvirket av aktiviteten som skal gjennomføres der det vil ende opp i en resultatliste med topp og bunn.

#### Lærerens relasjoner til elevene

Lærerens relasjoner til elevene er det andre punktet som trekkes frem. Det beskrives som viktig i alle fag og situasjoner, men spesielt viktig for å påvirke elevenes motivasjon. Dersom elevene skal ha tiltro til lærerens oppmuntringer og råd, må det være en man ser på som signifikant og erfaren, men samtidig en man kan være trygg på at vil det beste for eleven (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Tillit er nettopp et av fem elementer som er med på å skape gode relasjoner mellom lærer og elev. De trekker også frem fire andre elementer; forutsigbarhet, tid, stabilitet og forventninger. Forventninger har de også nevnt som et eget viktig punkt for å hjelpe til med mestringsforventningen, og er nok det punktet av disse fire som blir sterkest vektlagt i direkte sammenheng med mestringsforventning. I en god relasjon opplever eleven seg trygg. Like viktig som at læreren har forventninger til eleven, må en også ha tro på eleven. Solhjell et al. (2018) skriver om nettopp dette. Eleven må vite at læreren har tro på at den skal få det til. Lærer a forteller om at eleven må føle å ha læreren på samme lag. Videre retter de viktigheten mot fokuset på innsats heller enn resultater. Vær støttende, gi ros underveis og minn eleven på hva den gjorde for å mestre oppgaven.

Lærer b påpeker at betydningen av læreren i timen vil kunne variere fra elev til elev, og kanskje mest etter hvilken aktivitet som gjennomføres. Har man en negativ innstilling til

aktiviteten i utgangspunktet, kan nok aktiviteten trumfe læreren i mange tilfeller. Vi kan se på eksempelet til lærer a med fotballgutten som mister forventningen helt på mestring når det står dans på timeplanen. Gutten kan nok fort tenke at han ikke liker dans, og heller ikke mestrer dans. Da er det mulig valg av dansetype eller aktivitet har større betydning enn relasjonen med lærer.

Lærerne opplever at motivasjonen og interessen i klasserommet øker dersom elevene får lettere oppfølging, men at dette kan være vanskelig med store grupper. I mindre grupper har man større mulighet for tilrettelegging og veiledning, og dersom læreren ikke har tid til oppfølging kan elevene bli sittende med lite håp om mestring. Skaalvik og Skaalvik (2015) viser til forskning at en tilgjengelig lærer som kan vise støtte vil gi mer innsats og engasjement i timene, i tillegg til mer hjelpesøkende atferd. Dersom læreren er mye opptatt og har flere å se til, vil det kreve mer mot fra elevene å spørre om hjelp. Federici & Skaalviks (2014) beskrivelse av instrumentell støtte, opplevelsen av å få faglig hjelp og veiledning, vil derfor være viktig i denne sammenhengen. Får elevene hjelp til å utføre øvelser, vil det videre kunne gi resultater i form av mestringserfaringer, som senere kan gi en større grad av mestringsforventning.

Skaalvik & Skaalvik (2015) skriver om viktigheten med en verdsettende lærer. Oppnår ikke eleven en lærer som er tilgjengelig, stabil og som tar seg tid til dem, vil dette kunne svekke motivasjonen fordi eleven i større grad heller fokuserer på behovet for selvbeskyttelse.

Dersom relasjonen til eleven har innvirkning på mestringsforventningen til eleven i hverfall i noen aktiviteter, mener lærer b at det vil være en fordel å ha eleven i flere fag "Med flere fag har man flere treffpunkter og dermed også bedre mulighet til å etablere en god relasjon".

#### Lærerenes forventninger til elevene

Det tredje punktet som trekkes frem er forventningene læreren har til elevene. Det må stilles krav til elevene, de må utfordres, men ingenting er viktigere enn følelsen av at noen har troen på deg. I intervjuene trekkes det frem at vi ikke må glemme de som til vanlig gjør det greit i timene, disse elevene kan lett tas for gitt. Forventninger og en lærer som pusher på vil utvikle elevene. Flere av elevene i dagens skole har svært svekket tro på egen kompetanse, og det snakkes i begge intervjuene om at dersom en lærer heller ikke forventer noe av disse elevene, vil det kunne styrkes deres egen tro på at de ikke vil mestre. Det vil også kunne skje dersom kravene settes for lavt. Det må settes krav som gjør at eleven tenker at læreren har tro på deg.

Det er som nevnt tidligere viktig å ha god relasjon til eleven, og at eleven ser på læreren som signifikant og lyttende, slik at oppmuntringer blir mer effektive (Bandura, 1997; Schunk og Meece, 2006). Ved oppmuntringer vil eleven ha økt innsats, og dersom denne innsatsen fører til mestring vil mestringsforventning til eleven rundt denne typen oppgave kunne styrkes (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Men her er det samtidig viktig å ikke gå for raskt frem. Oppmuntringen i seg selv er ikke en fasit, og det vil heller ikke være en varig løsning (Bandura, 1986). Vær derfor obs på at eleven må få kjenne på mestringen, ikke gå for kjapt frem. Som begge lærerne trekker frem, må man ikke ha for lave forventninger, og la elevene kun jobbe med oppgaver de mestrer, fordi de er på et såpass lavt nivå. Oppgavene må være realistiske for å skape motivasjon og utvikling hos elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Lærer b fortalte om en opplevelse der vi kan se at nettopp lærerens forventning til eleven hadde innvirkning på mestringsforventning “Da måtte jeg minne henne på at hun hadde hoppet mye høyere enn den da vi drev med hinderløype og hun var i konkurransemodus”. Her det tydelig lærerens hjelp og forventning som gjør at eleven får tro på at hun kommer til å mestre øvelsen.

Læreren som en trygg voksenperson og et trygt læringsmiljø

Et trygt læringsmiljø og læreren som en trygg voksenperson trekkes frem som det fjerde punktet som hjelp for lav mestringsforventning blant elevene. Det argumenteres for at miljøet i klassen må føles trygt og inkluderende for elevene. Berg og Karabenick (2011) trekker frem dette som viktig dersom elevene skal kunne vise hjelpesøkende atferd og tørre å be om hjelp når man trenger det. Da må læreren, som lærer b snakker om i intervjuet skape dette trygge klasserommet, og vise at det er åpenhet for det. Samtidig som det er viktig med trygghet i klasserommet, trekker Berger og Karabenick (2011) frem, at det er minst like viktig med en trygg voksenperson. For elever som ser på seg selv som svak i faget har også vanskeligere for å spørre om hjelp, og spesielt her vil det derfor være viktig å skape trygghet. Det trenger ikke bare være læreren som kan hjelpe eller har svaret, elever kan også finne hjelp i medelever. Da er det trygge klasserommet læreren skal legge til rette for, svært viktig. Lærer a trekker frem at man i tillegg til å rose fine kommentarer, oppmuntringer og fair play, må slå ned på uakseptabel oppførsel blant elevene seg imellom.

Skaalvik og Skaalvik (2011) forklarer at denne tryggheten må være på plass for at elevene skal kunne mestre oppgaver og utvikle seg med hjelp og veiledning fra lærer. Federici og

Skaalvik (2014) beskriver at elevene må ha en trygg lærer å se til når de både skal utvikles og utfordres. Elevene må ha tiltro til at læreren vil det beste for eleven, og ser på forskjellene med emosjonell og instrumentell støtte. En lærer kan skape et trygt klassemiljø ved å vise støtte i form av respekt, tillit og varme, og en oppmuntring i vanskelige situasjoner. Dette skal skape en atmosfære som gir mot til å motta utfordringer faglig. Den instrumentelle støtten eller formen for trygghet kommer ved at elevene opplever veiledning og støtte i form av fremgangsmåte, tilbakemeldinger og demonstrasjoner. Lærere trekker frem dette med tilbakemeldinger og oppmuntringer, både fra lærere, men også at elever som gjør dette til hverandre skal roses og trekkes frem positivt. Et trygt emosjonelt klima er viktig for at eleven skal kunne jobbe i mestringssonen.

### Målsetting

Under begge intervjuene blir bruken av spesifikk målsetting trekt frem som viktige punkter for å oppnå kravet om tilpasset opplæring, samt raskere øke motivasjonen og mestringsforventningen til elevene. Schunk og Mullen (2012) bekrefter med sin forskning at mestringsforventningen styrkes når elevene arbeider med konkrete mål. Det vil kunne fungere som en rettesnor, og vil kunne gi en trygg følelse av hva som forventes. Viser igjen tilbake til viktigheten med gode relasjoner mellom elev og lærer, og at denne vil kunne styrkes gjennom forutsigbarhet.

Men elevene kan ofte trenge hjelp til å sette seg disse målene, og elevene burde sette seg disse med veiledning fra lærer. Det blir tilføyd i begge intervjuene at disse målene ikke burde være for langsiktige, men heller korte mål slik at elevene kan oppleve mestring kjapt. Uten rask mestring vil elevene kunne gi opp før målet er nådd. Dette trekker Schunk og Mullen (2012) også frem i sin forskning. I teori om mestringsforventning er det viktig at målene er kortsiktige og konkrete. Dette fordi de er mer overkommelige og gir raskere resultater og fremgang, noe som vil styrke mestringsforventningen (Schunk & Mullen, 2012).

Lærere gir forslag til hvordan man kan hjelpe elevene med å nå disse målene. Dersom de faste målene ikke er konkrete nok, kan de brytes opp i mindre delmål eller ha delaktiviteter, og øve separat på disse. Øvelsene en gjennomfører kan bære preg av mer valgfrihet, som styrkes av tidligere nevnt teori fra Bandura (1997) om at elever opplever mer mestringsforventning dersom de får velge aktiviteter selv som de tror de vil mestre. Videre er det viktig med frihet til å øve uten at man føler at læreren vurderer deg til en hver tid, og

følelsen av å hele tiden prestere. Det tilføyes av lærer b at tett oppfølging av målene og eleven med gode instruksjoner er viktig. Denne instrumentelle og emosjonelle støtten til Federici & Skaalvik (2014) som tidligere er nevnt, er derfor også viktig under målsetting. Det vil være med på å lage en atmosfære som er åpen for utfordringer faglig, i form av mål å jobbe mot. Siste punkt som trekkes frem for å hjelpe elevene med å nå målene er trygge omgivelser og et trygt læringsmiljø. Dette er nevnt tidligere, men et konkret tips kan være å la elevene jobbe med andre elever som er på samme nivå som de selv, men samtidig noen de føler seg trygge rundt.

## KONKLUSJON

Gjennom denne forsknings- og utviklingsoppgaven har jeg sett på hvilke grep lærere selv mener at de kan ta for å endre en lav mestringsforventning hos elever, i positiv retning. Mine konklusjoner presenteres under som en rangering av grepene som er foreslått i intervju, og videre analysert og diskutert opp mot teori.

Som tidlig presentert er teorien om mestringsforventning aktuell i situasjoner spisset ned til enkelte oppgaver og situasjoner, heller enn generelt faglig tilknyttet. Jeg mener derfor at aktiviteter som gjennomføres vil ha større betydning enn relasjonen til lærere. Relasjonen til læreren kan ha betydning i form av instrumentell støtte, gjennom veiledning og hjelp som kan føre til mestring av oppgaver. Men aktivitetene som gjennomføres mener jeg i større grad vil kunne ha positiv innvirkning på mestringsforventningen. Her har jeg kommet frem til at aktiviteter som ikke har en bestemt fasit er en god løsning, altså mer åpne oppgaver. En kan dermed selv bedømme om man har gjort det bra eller ikke, og de som motiveres av konkurranse kan selv velge å måle seg opp mot andre uten at det blir tydeliggjort for alle. Fokuset burde med andre ord flyttes fra resultat og prestasjonsorienterte aktiviteter til aktiviteter som er mer lystbetonte og lekpreget.

Ser vi videre på forventninger lærerne har til elevene er det viktig at disse gir rom for å feile. Elevene må kjenne på tryggheten av å ikke alltid måtte prestere. Dette kan man oppnå med et trygt klima og en trygg voksenperson. Men at læreren stiller forventninger og krav til elevene er minst like viktig. Det kan gi elevene følelsen av at læreren har troen på dem. Er disse forventningene for lave, kan dette gi utslag på elevens egen tro på seg selv i negativ retning. Forventningene må derfor være realistiske og troverdige, men samtidig må innsats hele tiden

være hovedfokus. Ros hele tiden innsats, slik at eleven forstår at det er det som skal til for å oppnå mestring.

Elever som sliter med lav mestringsforventning er avhengig av å oppleve mestring for å motiveres videre. Læreren må derfor hjelpe elevene til å sette seg konkrete, kortsiktige mål som raskt gir resultat. Som med forventninger må ikke disse være for lave, men samtidig realistiske. Elevene må bruke en viss innsats for at man skal vær stolt av mestringen.

Forholder læreren seg til disse grepene mener jeg det vil kunne øke mestringsforventningen på lang sikt. Uansett grep læreren tar tror jeg det vil være mest utslagsgivende at læreren selv har tro på at den kan utgjøre en forskjell. Denne forskjellen kan sees i form av bedre faglige prestasjoner, høyere innsats og større engasjement, men kanskje viktigst i dagens samfunn, større tro på seg selv, bedre selvtillit og selvbilde. Fokus på mestringsforventning, og hvordan læreres rolle spiller inn mener jeg derfor er svært relevant når vi nå starter arbeidet for fullt med den nye læreplanen.

## KILDER

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Berger, J.L & Karabenick, S.A. (2011). Motivation and students`use of learning strategies: Evidence of unidirectional influences in mathematics classrooms. *Learning and Instruction, 21*, 416-428.
- Bjørkelund, I. (2013). *Vil mer lek i kroppsøvningsfaget øke elevenes motivasjon på videregående skole?* (Masteroppgave). Høgskolen i Hedmark.
- Bong, M. & Skaalvik, E.M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review, 15*, 1-40.
- Eimot, K. & Dalsklev, M (2015, 27.mars). *En studie av falske minner*.  
<https://psykologisk.no/2015/03/en-studie-av-falske-minner/>
- Fangen, K. (2015, 17.juni). Kvalitativ Metode.  
<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/>
- Fastvold, M. (2009). *Kritisk tenkning og Sokratiske samtaleledelse i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Formålsparagrafen (2008, 17.juli).  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Hoffmann, T. (2013, 22.september). Hva kan vi bruke kvalitativ forskning til?  
<https://forskning.no/sosiologi/2013/09/hva-kan-vi-bruke-kvalitativ-forskning-til>
- Jenssen, A. R. (2014). *Fag i uterom*. I Fysisk aktiv læring. Oslo: Gyldendal.
- Jenssen, A.R. (2014). *Leik i skolen*. Trondheim: HIST, NTNU
- Lillemyr, O.F. (2001) *Lek på alvor: førskolebarn og lek - en spennende utfordring* (2. rev. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (1998, 17.juli). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61).  
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Säljö, R. (2017). *Læring - en introduksjon til perspektiver og metaforer* (1. utg.). Oslo: Cappelen damm

- Schunk, D.H. & Mullen, C.A. (2012). Self-efficacy as an engaged learner, i S.L. Christenson, A.L. Reschly & C. Whyllie (red.), *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 219-235). New York: Springer.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring*. Oslo: Universitetsforlaget
- Solhjell, H.S., Grønlid, G.N. & Hårberg, G.B. (2018). *Motivasjon og læring*. <https://ndla.no/nb/subjects/subject:40/topic:1:195929/topic:1:74299/resource:1:86939>
- Svartdal, F. (2018, 22.juli). Albert Bandura. [https://snl.no/Albert\\_Bandura](https://snl.no/Albert_Bandura)
- Svartdal, F. (2019, 13.desember). Feilkilder i forskning. [https://snl.no/feilkilder\\_i\\_forskning](https://snl.no/feilkilder_i_forskning)
- Tangen, S. & Husebye, B.N. (2019). *Interessebasert kroppsøving*. *Acta Didactica Norge*, 13(3), 21 sider.
- Teigen, K.H. (2020, 13. mars). Motivasjon. <https://snl.no/motivasjon>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 18.november). *Hva er nytt i kroppsøving?* (KRO01-05). <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Kjerneelement* (KRO01-05). <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/kjerneelementer>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Folkehelse og livsmestring*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>