

Anders Mæhlum & Jørgen Holthe

Mestringsforventninger og motivasjon i et kroppsøvlingslærerperspektiv

Mestringsforventninger og motivasjon i
kroppsøving - en kvalitativ studie på
kroppsøvlingslæreres arbeid og grep

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1-7. trinn
Veileder: Ellen Beate Hansen Sandseter
Mai 2023

Anders Mæhlum & Jørgen Holthe

Mestringsforventninger og motivasjon i et kroppsøvlingslærerperspektiv

Mestringsforventninger og motivasjon i kroppsøving -
en kvalitativ studie på kroppsøvlingslæreres arbeid og
grep

Masteroppgave i Grunnskolelærerutdanning 1-7. trinn
Veileder: Ellen Beate Hansen Sandseter
Mai 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	1
2.0 Tidligere forskning.....	3
2.1 Tidligere forskning om mulig grep	4
2.2 Mål med prosjektet.....	6
3.0 Teoretisk rammeverk	7
3.1 Teori om mestringsforventning.....	7
3.2 Self-determination theory.....	11
3.2.1 Autonomi	12
3.2.2 Kompetanse	13
3.2.3 Tilhørighet	14
3.3 Redegjørelse for valg av teori.....	15
4.0 Metode	16
4.1 Studiens design og valg av metode	16
4.2 Forskningsmetodisk tilnærming.....	17
4.2.1 Epistemologi.....	18
4.3 Kvalitative intervju.....	18
4.4 Datainnsamling.....	20
4.4.1 Utvalg	20
4.4.2 Gjennomføring av intervju	21
4.4.3 Intervjuguide.....	22
4.5 Transkripsjon og analyse av data	23
4.6 Gjennomføring av analyse	23
4.6.1 Kollektiv kvalitativ analyse	24
4.7 Forskningens kvalitet	28
4.7.1 Pålitelighet	28

4.7.2 Gyldighet	29
4.7.3 Forskerrollen.....	30
4.7.4 Styrker og svakheter ved studien.....	31
4.8 Etske vurderinger og betraktninger.....	32
5.0 Resultater	34
5.1 Mestring	34
5.2 Elevmedvirkning	35
5.3 Tilpasset opplæring	36
5.4 Motivasjon.....	37
5.5 Klassemiljø.....	38
5.6 Kommunikasjon	39
5.7 Veiledning	41
5.8 Tilpasning og variasjon i aktivitet.....	42
6.0 Drøfting.....	46
6.1 Mestring	46
6.2 Elevmedvirkning	49
6.3 Tilpasset opplæring	51
6.4 Motivasjon.....	53
6.5 Klassemiljø.....	55
6.6 Kommunikasjon	57
6.7 Veiledning	60
6.8 Tilpasninger og variasjon i aktivitet.....	61
7.0 Konklusjon.....	64
8.0 Avsluttende tanker og veien videre.....	67
Referanseliste.....	69
Vedlegg 1: Informasjonsskriv/samtykkeskjema.....	74
Vedlegg 2: Vurdering av Sikt.....	77

Vedlegg 3: Intervjuguide	78
Prosessdokument.....	80

Figurliste

Figur 1: Kollektiv kvalitativ analyse (Eggebø, 2020).....	25
Figur 2: Eksempel på utforming av tema.....	28

Tabelloversikt

Tabell 1: Oversikt over deltakere.....	21
--	----

Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å se nærmere på hvordan kroppsøvlingslærere arbeider med elevers mestringsforventninger og motivasjon i kroppsøvlingsfaget. Det teoretiske grunnlaget finner vi i Banduras "teori om mestringsforventning" og "Selvbestemmelsesteorien" til Deci og Ryan. Bakgrunnen for de valgte teoriene er for å få økt innsikt og forståelse for hvordan lærere arbeider på dette området, og hvilke grep de benytter i praksis. Det ble gjennomført en kvalitativ datainnsamling som bestod av fire semistrukturerte intervju med kroppsøvlingslærere. En kollektiv kvalitativ analyse ble gjennomført. Dette ble gjort for å gjenspeile datamaterialet i form av tema. Nøkkelfunn fra studien om hvordan lærere arbeider med elevers mestringsforventninger og motivasjon i kroppsøving baserer seg på mestring, elevmedvirkning, tilpasset opplæring, motivasjon og klassemiljø. Grep lærerne ser ut til å benytte seg av i praksis innebærer kommunikasjon, veiledning, og tilpasninger og variasjon i aktivitet.

Abstract

The purpose of this study has been to take a closer look at how physical education teachers work with students' self-efficacy and motivation in physical education. We find the theoretical basis for this study in Bandura's "self-efficacy theory" and the "Self-determination theory" by Deci & Ryan. This is to gain increased insight and understanding of how teachers work in this area, and which measures they use in practice. A qualitative data collection was carried out which consisted of four semi-structured interviews with physical education teachers. A collective qualitative analysis was carried out. This was done to reflect the data material in the form of themes. Key findings from the study about how teachers work with pupils' mastery expectations and motivation in physical education are based on mastery, pupil participation, adapted training, motivation and class environment. Measures the teachers seem to make use of in practice involve communication, guidance, and adaptations and variation in activity.

Forord

Vi sitter med en noe nostalgisk følelse når vi nå skal skrive forordene til denne masteroppgaven. Studietiden har vært helt fantastisk, med flere oppturer enn nedturer. Denne masteroppgaven i kroppsøving vil sannsynligvis bli vår siste oppgave på lærerutdanningen ved NTNU, og symboliserer dermed slutten på fem innholdsrike studentår. Når vi begynte arbeidet med denne oppgaven følte det veldig stort og uoversiktlig. Hvordan skal dette gå, tenkte vi. Etterhvert som vi kom lenger i prosessen, ble ting mer klart. Informantene våre var strålende, og vi kunne ikke klart å skrive denne oppgaven uten disse. Videre har det vært veldig lærerikt å skrive en slik oppgave, der man som fremtidige lærere har fått unik kunnskap rundt temaene mestringsforventninger og motivasjon i kroppsøving. Det har vært gøy å se hvordan utformingen av en såpass stor oppgave til slutt blir, og føler vi også har mestret dette.

Vi må selvfølgelig gi oppmerksomhet og si takk til våre dyktige lærere på lærerutdanningen ved NTNU. Dere har gitt oss verdifull kunnskap, som kommer til nytte når en snart skal begi seg ut på en annen reise, nemlig yrkeslivet. En takk skal også naturligvis gis til vår veileder, Ellen Beate Hansen Sandseter, som har gitt oss god veiledning gjennom hele masterprosessen. Ellen Beate har gitt oss konstruktive tilbakemeldinger, som vi virkelig fikk utbytte av. Videre skal en takk rettes til våre medstudenter, studietiden hadde ikke vært det samme uten dere. Det har vært noen lange og tunge dager i forbindelse med denne oppgaven, og det blir en god følelse å få levert den. Heldigvis har det vært flere positive enn negative dager, og vi har hatt det ganske gøy når vi har jobbet sammen med denne oppgaven. Familiene våres skal også få en takk, ikke at de har hjulpet noe særlig med oppgaven, men vært en moralsk støtte. Vi ser nå frem til læreryrket, og veien videre.

1.0 Innledning

I henhold til Utdanningsdirektoratet (2020) er kroppsøving et fag som er sentralt for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger. Et annet element som vi finner i kroppsøvingfagets sentrale verdier er innsats.

Kroppsøvingfaget skal bidra til at elevene utvikler kompetanse om trening, livsstil og helse og erfare hva egen innsats betyr for å oppnå mål. Innsatsen til elevene er derfor en del av kompetansen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2020). Forskning innenfor kroppsøving har vist at elevenes mestringsforventninger har en sammenheng med deres innsats i faget.

Blant annet kommer det frem av Gao, Lodewyk og Zhang (2009) at høy grad av mestringsforventninger blant elevene vil kunne føre til økt innsats i kroppsøving.

Mestringsforventningene til elever vil i stor grad også ha en påvirkning på deres motivasjon for skolearbeidet, og dersom elevene ikke er motiverte vil dette kunne påvirke deres innsats i faget (Skaalvik & Skaalvik, 2015). I henhold til dette samt kroppsøvingfagets sentrale verdier har vi derfor satt søkelyset for vår studie på hvordan kroppsøvingslærere arbeider med elevenes mestringsforventninger. I forbindelse med vårt litteratursøk i forarbeidet til masterprosjektet merket vi oss at det var en mangel på studier som utforsket hvordan kroppsøvingslærere arbeider med mestringsforventninger i praksis samt hvilke grep de eventuelt benytter seg av. Det finnes en hel del forskning som tar for seg hvordan en kan skape gode mestringsforventninger hos elever, men det meste av forskningen er gjort med utgangspunkt i elever, noe som er naturlig. På en annen side ønsker vi også å få et innblikk i hvordan dette faktisk arbeides med i praksis blant lærere. En annen faktor i vårt valg om å undersøke nettopp dette temaet i kroppsøvingssammenheng kommer av at mestring og motivasjon er noe vi mener henger veldig tett sammen og er essensielle i alle aspekter av livet, spesielt i kroppsøving. Som fremtidige kroppsøvingslærere mener vi at å undersøke vårt valgte tema for dette masterprosjektet, vil kunne bidra med viktig kunnskap som vi kan ta med oss videre i vår egen undervisningspraksis. Tilpasset opplæring vil nok være aktuelt og på dagsordenen til evig tid, ettersom det er en kontinuerlig prosess man må arbeide med og utvikle som lærer. En blir aldri ferdig utlært når det kommer til tilpasset opplæring. Det knytter seg også unektelig til mestring og motivasjon. I den overordnede delen av læreplanen finner en at undervisningen skal tilpasses alle elever, uansett bakgrunn og forutsetninger. Dybdelæring vektlegges, og for å få gjennomført dybdelæring er en forutsetning at skolene har med elevenes forskjellige progresjon og tempo med i betraktning

(Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre vektlegges også mestring, fordi det kan føre til økt utholdenhet og selvstendighet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette er også basert på opplæringslovens § 1-3, der det beskrives at opplæringen skal tilpasses forutsetningene og evnene til den enkelte elev (Opplæringslova, 1998). I norske skoler skal elevene selv få være aktive i valg som handler om deres egen læring. Tid til arbeid med elevmedvirkning er en fastsatt bestemmelse i forskrift til opplæringsloven § 1-4a (Opplæringslova, 1998).

Den tette sammenhengen mellom mestring, motivasjon og tilpasset opplæring er også noe som stemmer overens med våre opplevelser fra egen praksis i løpet av fem år på lærerstudiet og i vikarstillinger. Vi sitter igjen med en opplevelse av at elever får til mye mer enn de tror på flere av de ulike arenaene en møter dem på i skolehverdagen. Mange elever mangler derimot troen på egne evner, og går derfor oppgaver i møte uten å forvente mestring. Gjennom denne tankegangen er det også naturlig at vi føler oss nysgjerrige på hvordan man som lærer kan arbeide aktivt med å utvikle elevers tro på egne ferdigheter i forbindelse med ulike oppgaver eller utfordringer de møter. Vi tenker at gjennom å utvikle kunnskapen på dette området, kan vi være med å tilføre forskning som kan gjøre at deltakelsen blant elever i kroppsøvingsfaget øker. Kirk (2005) hevder at deltakelse i faget, vil kunne øke sannsynligheten for at en vil bevege seg mer resten av livet. Videre er det vist i en studie som er basert på svar fra 2010 elever, at 44% av de ikke var fornøyde med undervisningen i kroppsøving (Säfvenbom, Haugen & Bulie, 2014). På en annen side har opplevelse av mestring og glede blitt funnet å være sentrale for elevers trivsel i faget (Dismore & Bailey, 2011). Vi ser altså at det er behov for utvikling av hvordan det undervises i faget, samtidig har vi fått innblikk i hva som gjør at elever trives i kroppsøving. Vi tenker at med bakgrunn i dette kan vår studie være med på å belyse hva kroppsøvingslærere vektlegger når det kommer til mestringsforventninger og motivasjon i kroppsøving, og i videreføringen av dette bidra til utviklingen av undervisningen i faget.

2.0 Tidligere forskning

Elevers mestringsforventninger spiller en stor rolle i forhold til deres motivasjon til gjennomføring av ulike oppgaver på skolen (Bandura, 1997). Forskning som er gjort innenfor teorien om mestringsforventninger i forbindelse med kroppsøving, viser at når elever har positive mestringsforventninger vil de være utholdende i større grad, legge inn mer innsats under arbeidet med aktivitetene, prestere bedre, være mer motiverte, samt se nytten og verdien av å arbeide med aktivitetene, enn om mestringsforventningene deres er negative (Bandura, 1997; Bong & Skaalvik, 2003; Gao, Lee & Harrison, 2008a; Gao, Lee, Kosma & Solmon, 2008b; Gao, Newton & Carson, 2008c; Gao, Xiang, Harrison, Guan & Rao, 2008d; Gao et al., 2009). Som nevnt kan gode mestringsforventninger påvirke elevenes innsats i kroppsøvingstimer positivt (Gao et al., 2008b; Gao et al., 2009;). I Gao et al. (2008b) kom det fram at i faget kroppsøving så er det en sammenheng mellom elevers fysiske aktivitetsnivå og deres forventninger om mestring. Gao`s et al. (2009) studie antydte at elevers mestringsforventninger i kroppsøvingstimer har stor betydning i forhold til deres aktivitetsnivå. Her kan man se sammenhengen mellom elevers mestringsforventninger og aktivitetsnivået de legger seg på (Gao et al., 2008b; Gao et al., 2009). I et annet studie ble en slik korrelasjon mellom mestringsforventninger og elevers fysiske aktivitetsnivå ytterligere bekreftet (Gao, Lochbaum & Podlog, 2011). Denne studien omhandlet blant annet effekten av mestringsforventninger, som viste hvordan et læringsklima som tilrettelegger for mestring kan styrke elevers aktivitetsnivå (Gao et al., 2011). Bakgrunnen for at elevene la inn større innsats i aktivitetene som følge av et mestringsorientert klima, var fordi de følte seg komfortable, som igjen påvirket deres selvtillit i forhold til bevegelser positivt (Gao et al., 2011). Dersom elever har selvtillit i sine bevegelser under gjennomføringen av ulike aktiviteter kan det bety at de har positive mestringsforventninger (Bandura, 1997).

Vi var interessert i forskning som hadde likheter i funn som i Gao et al. (2008b), Gao et al. (2009) og Gao et al. (2011). Vi fant en masteroppgave av Hovdal (2015), og synes denne forskningen passet oppgaven vår, slik at vi har valgt å bruke funnene til Hovdal (2015) i dette avsnitt om tidligere, relevant forskning, men er samtidig bevisste på at det er en masteroppgave. Forhåpentligvis kan disse funnene være et ledd i prosessen om å belyse vår problemstilling og finne svar på våre forskningsspørsmål i forbindelse med elevers mestringsforventninger og motivasjon i kroppsøving. Hovdal (2015) har gjennom sitt studie på mestringsforventninger i kroppsøving, identifisert ulike funn som blir gjenstand for en

konklusjon som omhandler hvordan positive mestringsforventninger i faget kan øke mengden sosiale interaksjoner og gjøre disse sterkere. Disse interaksjonene dreide seg om økt innsats under gjennomføringen av aktiviteter, og en bedre utholdenhet i møte med oppgaver som utfordret elevene (Hovdal, 2015). En kan her se likheter i funnene i studiene til Gao et al. (2008b), Gao et al. (2009), Gao et al. (2011) og Hovdal (2015). Disse fire studiene indikerer at gode mestringsforventninger i kroppsøvningsfaget kan påvirke elevens aktivitetsnivå positivt. Hovdals (2015) funn illustrerer hvordan elever som mestrer noe, slipper å bruke energi på forståelse av en oppgave. Når elevene slipper å ha fokus og gi tiden sin til hvordan en aktivitet skal utføres, kan de heller trene på andre elementer i kroppsøvningsundervisningen. Dette kan omhandle samarbeid med medelever, som igjen kan gjøre relasjonene mellom dem sterkere. Sterkere relasjoner mellom elever innad i et læringsmiljø kan gjøre dem tryggere i forhold til det sosiale som foregår i undervisningen. En kan derfor gjennom forskningen til Hovdal (2015) antyde at forventning om mestring kan styrke elevenes sosiale liv i kroppsøvningsundervisning (Hovdal, 2015). Elever har gjerne et ønske om å bli sosialt akseptert av medelever (Deci & Ryan, 2000). Forskningen til Urdan og Schoenfelder (2006) viser hvordan motivasjonen til skolearbeidet kan påvirkes av elevenes behov for å bli sosialt akseptert av medelever. Dersom det er positive signaler fra medelever angående skolearbeidet og verdien skolearbeidet har, kan det gjøre de sosiale og faglige målsettingene en elev har, enda viktigere for vedkommende (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Om de faglige målene blir forsterket, kan en anta at motivasjonen for skolearbeidet blir styrket. Slik kan en se sammenhengen mellom gode mestringsforventninger, et trygt sosialt miljø og motivasjon for arbeidet. Gode mestringsforventninger kan føre til økt aktivitetsnivå (Gao et al., 2008b, 2009, 2011 & Hovdal, 2015), et bedre psykososialt miljø (Hovdal, 2015), som igjen kan påvirke deres motivasjon for skolearbeidet positivt (Urden & Schoenfelder, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2015).

2.1 Tidligere forskning om mulig grep

Det har gjennom tidligere forskning kommet frem mulige grep en lærer kan benytte seg av for å tilrettelegge for mestringsforventninger og motivasjon i kroppsøvningsundervisning. En lærer kan påvirke læringsmiljøet, der lærerens valg av undervisning kan påvirke elevenes deltakelse og motivasjon for gjennomføringen av aktiviteter (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Denne påvirkningskraften en kroppsøvningslæreren har i forhold til læringsmiljøet, støttes av

Gray, Sproule & Morgan (2009). Studien dreier seg om forståelse av hvordan ulike miljøforhold kan påvirke elevers motivasjon til å ville lære å spille TIG. TIG står for teaminvasjonspill, som er en del av kroppsøvingpensumet på skotske skoler. Ut ifra de nevnte studiene ovenfor burde kroppsøvingslæreren konstruere et læringsmiljø som oppfattes som trygt for elevene, der de møter aktiviteter som legger opp til samhandling med hverandre. Videre burde læreren vektlegge et mestringsorientert læringsmiljø istedenfor et læringsmiljø som i større grad omhandler konkurranser og elevenes prestasjoner (Ommundsen, 1995). Forskning viser at dersom læreren gir oppgaver som er overkommelige, men som samtidig gir elevene utfordringer, sammen med hensiktsmessige tilbakemeldinger, så kan dette styrke elevenes mestringsforventninger (Gao et al., 2008a; Grainger, 2017). Gode tilbakemeldinger fra læreren er også et grep som kan tas i bruk for å styrke elevenes motivasjon (Grainger, 2017). Gjennom studien til Grainger (2017) skildres det hvordan elevene heller ville ha positive istedenfor negative tilbakemeldinger. Positive tilbakemeldinger er sentralt for å bygge opp elevenes tro på seg selv, som igjen kan styrke deres forventning om mestring (Grainger, 2017).

Videre viser forskning også at dersom læreren velger å gi elevene en opplevelse av autonomi i undervisningen, slik at de har mulighet til å medvirke aktivt, kan det være positivt for deres motivasjon, deltakelse, mestringsforventninger og faglige utvikling (Cheon, Reeve, Lee & Lee, 2018). For at elevene skal få en følelse av kunne medbestemme i undervisningen, kan læreren gi elevene sine mulighet til å velge mellom aktiviteter eller la elevene selv stå ansvarlig for aktivitetene i kroppsøvingundervisningen (How & Wang, 2016). Hvis læreren selv skal velge ut aktiviteter, burde disse være tilpasset elevenes kompetanse, slik at aktivitetene er overkommelige. Aktivitetene burde likevel gi elevene utfordringer, der kreativiteten deres blir tatt i bruk for å finne forskjellige løsninger på oppgaven. Forskning viser til at lærere som tar hensyn til elevenes kompetanse kan styrke elevenes deltakelse i kroppsøvingundervisningen (Vasconcellos, Parker, Hilland, Cinelli, Owen, Kapsal, Lee, Antczak, Ntoumanis, Ryan & Lonsdale, 2020). Det er likevel en balanse i hvor stor frihet elevene burde få i undervisningen. Elevenes grad av selvbestemmelse i undervisningen burde samsvare med deres selvstendighet, ettersom for frie tøyler i undervisningen for elever som ikke er selvstendige nok til å ha den friheten kan påvirke læringsutbyttet til disse negativt (How & Wang, 2016). Læreren burde være forsiktig med instruksjoner, og heller la elevene selv utforske ulike løsninger for å mestre oppgaven (How & Wang, 2016).

2.2 Mål med prosjektet

Vår hensikt med denne oppgaven vil være å forhåpentligvis tilføre ny kunnskap og nyvinninger til fagfeltet, men det vil i forkant av et forskningsprosjekt være umulig å vite om man faktisk kommer frem til noe nytt. Derfor kan det hende at forskningen som blir gjort her, heller kan fungere bekreftende for annen forskning og teori som allerede finnes på mestringsforventninger og motivasjon i kroppsøving. Vårt prosjekt kan føre til at arbeidsmetoder eller grep som lærere ser på som viktige i arbeid med mestringsforventninger og motivasjon blir kastet lys over. Vi kan i tillegg ende opp med at disse metodene eller grepene lærerne beskriver passer inn i allerede eksisterende teori eller forskning.

Kunnskapshullet vi ønsker å fylle i denne sammenheng er å se nærmere på hvordan det arbeides med mestringsforventninger og motivasjon i et kroppsøvingslærerperspektiv. Dette med bakgrunn i forarbeidet vi gjorde i forbindelse med masteroppgaven. Der avdekket vi at det meste av forskning på mestringsforventninger i kroppsøving har blitt gjort med utgangspunkt i elevene. Dette poengteres også av Van den Berghe, Vansteenkiste, Cardon, Kirk og Haerens (2014), som trekker frem hva det er behov for mer forskning på i fremtiden når det gjelder motivasjon i kroppsøving, og dermed hvilken fremtidig forskning som vil være ekstra verdifullt. Forskning på kroppsøvingslærere og deres årsaker til handling er noe som nevnes i denne sammenheng. Vi som fremtidige kroppsøvingslærere ønsker dermed å se nærmere på kroppsøvingslæreres praksis. Problemstillingen for prosjektet blir dermed som følger: "Hvilke elementer ser kroppsøvingslærere på som viktig i arbeid med mestringsforventninger og motivasjon i kroppsøving, og hvilke grep gjør de i praksis"?

3.0 Teoretisk rammeverk

I de neste avsnittene vil vi presentere vårt teoretiske rammeverk, som består av Banduras (1986, 1997) teori om mestringsforventninger samt Deci og Ryans (1985, 2000) teori om selvbestemmelse. Grunnen til at vi har valgt å ta for oss disse teoriene er fordi vi har en oppfattelse om at disse kan hjelpe oss, sammen med tidligere forskning på området og våres funn, til å belyse problemstillingen vår. Vi vil følgelig presentere Banduras (1986, 1997) teori om mestringsforventninger først, deretter går over til Deci og Ryans (1985, 2000) selvbestemmelsesteori.

3.1 Teori om mestringsforventning

Bandura (1997) utviklet teori om mestringsforventning, og han bruker også betegnelsene “mastery expectations” og “self-efficacy” med lik betydning som begrepet mestringsforventninger. I skolen kan man knytte begrepet mestringsforventninger opp mot elevenes tro på å kunne utføre utvalgte oppgaver (Bandura, 1997). Mestringsforventninger i skolen dreier seg om hvilken forventning elevene har for å kunne utføre oppgaver de møter til en hver tid, og ikke om hvor flinke de føler seg innenfor et bestemt område eller generelt innenfor ulike fag (Bandura, 1997). Elevers tro på å kunne utføre bestemte oppgaver varierer i stor grad, og avhenger ifølge Bandura (1997) om hvilke oppgaver som skal utføres, tiden de har til rådighet, arbeidsforhold og hvilke hjelpemidler som er tilgjengelig. Elevers mestringsforventninger kan derfor ses på som deres oppfatning om å greie gitte utfordringer, der oppgaven og forholdene rundt oppgaven påvirker hvilken oppfatning dem har. Elever har ulike forutsetninger til å utføre ulike oppgaver innenfor alle fag i skolen. Det er derfor viktig at læreren tilpasser oppgavene ut ifra disse forutsetningene og veileder elevene gjennom oppgavene, for å sikre positive mestringsforventninger for elevene (Bandura, 1997). Det som står beskrevet ovenfor gjelder utførelse av oppgaver som elevene allerede har kjennskap til. Dersom elevene skal lære helt nye ferdigheter eller fagstoff har de også ulike forventninger til dette. “Learning self-efficacy” kalles disse forventningene (Schunk & Pajares, 2009). Disse forventningene omhandler hvordan elevers forventning om mestring går fra å være problemspesifikke til områdespesifikke (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Eksempelvis kan en elev arbeide med en bestemt type oppgave i faget kroppsøving, som å ta baklengs rulle i aktiviteten turn. Eleven har erfart over tid at denne bevegelsen er vanskelig å gjennomføre, og

har ikke klart å ta en baklengs rulle. Her vil elevene først miste forventningen om å mestre oppgaven baklengs rulle og andre oppgaver med identiske bevegelser som utføres ved en baklengs rulle, altså problemspesifikke forventninger. Videre kan eleven gjennom slike erfaringer få negative forventninger til kroppsøvningsfaget generelt, og få en tro på at hen ikke klarer å tilegne seg nye ferdigheter i faget. Om dette skjer, har eleven utviklet negative forventninger som er områdespesifikke, tilknyttet det å lære seg nye ferdigheter i kroppsøvningsfaget generelt og ikke bare til en bestemt type oppgave innenfor en aktivitet (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Dersom læreren legger opp til at elevene får velge mellom ulike aktiviteter å gjennomføre, vil elevenes forventning om mestring innenfor aktivitetene påvirke hvilken aktivitet de velger. Elever velger bort aktiviteter de tror de ikke får til (Bandura, 1997). Det er derfor relevant å nevne hvilke faktorer som kan påvirke elevenes mestringsforventninger positivt, slik at elever ikke velger bort aktiviteter som de kan ha utbytte av å gjennomføre.

Bandura (1997) vektlegger fire kilder som styrker mestringsforventningene. Den første kilden til forventning om mestring er elevenes erfaringer, der gode mestrings erfaringer med like oppgaver som den som skal gjennomføres styrker deres mestringsforventninger (Bandura, 1997). Dette blir sett på som den mest sentrale kilden til forventning om mestring. Bandura (1997) kaller dette for “autentiske mestrings erfaringer”. Eleven vil ha forventning om mestring dersom vedkommende har gode erfaringer med denne type oppgave, men vil motsatt ha negative mestringsforventninger dersom mestrings erfaringene med oppgaven er negative (Bandura, 1997). Negative mestrings erfaringer kan være å ha mislykkes gjentatte ganger med samme type oppgave, mens positive mestrings erfaringer gjerne er det motsatte, nemlig det å ha lykkes med samme type oppgave (Bandura, 1997).

I starten av en læringsprosess så er slike mestrings erfaringer særdeles viktige. Derfor er det sentralt at elever som skal lære nye ferdigheter får lov til å starte på et nivå og i et tempo som tilrettelegger for positive mestrings erfaringer (Bandura, 1997). Som nevnt henger mestringsforventninger i gjennomføringen av en oppgave sammen med mestrings erfaringene til individet. Bandura (1997) knytter også begrepet motivasjon opp mot mestring og mestringsforventninger. Han påpeker at dersom en elev som er i begynnelsen av en læringsprosess ikke opplever mestring, så kan eleven utvikle negativ forventning om å lære ferdigheten/lærestoffet. Dette kan igjen føre til at eleven mister motivasjonen til videre

deltakelse i læringsprosessen av å lære den nye ferdigheten/lærestoffet (Bandura, 1997). Om en elev derimot har flere gode opplevelser med å få til en oppgave i startfasen når noe nytt skal læres, vil elevens mestringsforventning bli styrket for problemer som er av samme type som de som jobbes med (Bandura, 1997). Dette kan føre til at mer negative mestringserfaringer, som å “mislykkes” med enkeltoppgaver i ettertid, vil bety mindre for deres mestringsforventninger.

Skaalvik og Skaalvik (2015) sammenlikner betydningen av mestringsforventninger med en sirkulær prosess. Om en tar utgangspunkt i betydningen av forventning om mestring fra perspektivet til en elev, er det elevens opplevelse av mestring av en oppgave som igjen fører til positive mestringsforventninger av like utfordringer og oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Disse positive mestringsforventningene er videre en kilde til økt innsats, utholdenhet, motivasjon og konsentrasjon for eleven. Slike faktorer er essensielle å ha på plass for å kunne mestre nye oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Derfor er det viktig at opplæringen tilpasses etter elevenes forutsetninger, slik at mestringsfølelse er oppnåelig. Det skal nevnes at det også burde tilpasses på en måte som gir elevene utfordringer med gjennomføringen av oppgavene. Dersom elevene skal gjennomføre oppgaver som ikke krever noen form for anstrengelse, vil de heller ikke oppleve mestring (Bandura, 1997). Derfor må elevene få realistiske utfordringer, som vil si at elevene har en sjanse til å få til oppgavene. Når elever får til oppgaver som krever en form for anstrengelse eller krafttak fra deres side, vil deres mestringsforventninger bli styrket (Bandura, 1986). Opplevelsen av mestring dreier seg ikke kun om reell mestring, men også om eleven føler en form for anerkjennelse for den jobben som blir gjort, fra læreren. Derfor burde læreren se og bekrefte elevene, slik at de føler seg anerkjent (Bandura, 1997).

Såkalte “vikarierende erfaringer” påvirker også elevenes forventning om mestring. Dette betyr at når elevene observerer at andre elever, som de ser på som like som seg selv, får til en oppgave, styrker dette troen på at en selv også kan få det til (Bandura, 1997). Om eleven observerer at andre elever, som vanligvis får til oppgaver som eleven selv ikke får til, mestrer en type oppgave, vil ikke mestringsforventningene bli styrket. Dette kan heller påvirke motivasjonen til eleven negativt (Bandura, 1997). Et grep læreren kan gjøre for å styrke elevens tro på seg selv er gjennom oppmuntring. Dersom en elev skal gjennomføre en oppgave og er usikker på om han/hun kommer til å klare oppgaven, men hører oppmuntringer og tillit fra personer som eleven oppfatter som signifikante, som blant annet foreldre, lærere

eller venner, kan eleven oppfatte dette som at de har troen på at vedkommende skal klare oppgaven (Bandura, 1986). Det kan føre til at eleven får større tiltro til seg selv, og på bakgrunn av dette legger ned større innsats i arbeidet med oppgaven. Denne innsatsen kan gjøre at eleven får til oppgaven, og dermed styrke vedkommendes mestringsforventninger (Bandura, 1986). I sammenheng med oppmuntringer og tillit fra signifikante andre burde det være en balanse. En lærer burde kun gi oppmuntringer og vise tillit til en elev om læreren tror at oppmuntringene vil føre til økt innsats i en oppgave, som kan lede til øyeblikkelig mestring for eleven. Om oppmuntringene ikke fører til mestring, kan det forverre situasjonen til eleven ved at vedkommende føler at han/hun ikke lever opp til tilliten fra læreren (Bandura, 1986). Videre påpeker Bandura (1986) at oppmuntringer fra lærerens side burde brukes sammen med tilpasset opplæring, slik at oppmuntringene har en positiv påvirkning på elevenes mestringsforventninger. En lærer burde heller tilpasse opplæringen ut ifra elevenes forutsetninger, og jobbe derfra, enn å oppmuntre til jobbing med oppgaver som er urealistiske for eleven å mestre (Bandura, 1986). Den siste kilden til forventning om mestring er fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. I kroppsøvingstimer kan elevene møte på utfordringer som de har dårlige erfaringer med fra tidligere. Om dette skjer, kan elevene oppleve kroppslige reaksjoner, som raskt puls og svette. I følge Bandura (1997) kan slike kroppslige reaksjoner lede individet til å tro at vedkommende ikke har kontroll på situasjonen, som igjen vil virke negativt på mestringsforventningene. Individet kan oppfatte situasjonen som truende, som videre kan lede til at eleven vil bruke energien sin på å forsvare seg fremfor å løse problemene som er til stede i oppgaven (Bandura, 1997).

I sammenheng med teorien om mestringsforventning og hvordan denne teorien kan anvendes i praksis, så er en av de mest sentrale praktiske implikasjonene tilpasset opplæring. Som nevnt tidligere, burde læringssituasjonen tilpasses på en måte som gir gode muligheter for mestring (Bandura, 1997). Opplæringens tempo, innhold og kompleksitet burde ha en korrelasjon med elevenes læringsutvikling. Det vil si at opplæringen foregår på en måte som gjør det realistisk for elevene å mestre oppgavene de møter. Oppgavene elevene møter burde altså stå i stil til deres ferdigheter (Bandura, 1997). Som Skaalvik og Skaalvik (2015) poengterer så kan det være vrient for læreren å tilpasse opplæringen etter hver enkelt elevs behov. Dette kommer av at skoler gjerne følger et forløp som er bestemt på forhånd, slik at det finnes begrensninger i hvor stor grad lærestoffet faktisk kan tilpasses. Den eventuelle tilpasningen læreren gjør bør som nevnt sikre elevene rikelig med realistiske utfordringer som er mulig å løse gjennom tilstrekkelig veiledning og støtte fra læreren, og innsats fra elevene

(Skaalvik & Skaalvik, 2015). I forbindelse med dette kan en trekke inn elevenes utviklingssone og mestringssone. Når elevene befinner seg i sin mestringssone, jobber de med oppgaver som de klarer selvstendig og på egen hånd. I denne sonen har ikke elevene noe behov for faglig veiledning eller støtte (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Arbeid i mestringssonen er gjerne jobbing med stoff og oppgaver som er kjent, og som de allerede har lært. Slikt arbeid kan være f.eks. være lekser. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015) er formålet med slikt arbeid å automatisere, konsolidere og overlære. Bakgrunnen for dette formålet er at elevene skal få en trygghet på de allerede innlærte ferdighetene og kunnskapene. Et slikt arbeid trenger ikke nødvendigvis kun å basere seg på rutinemessig jobbing. I mestringssonen kan elevene også jobbe med oppgaver som gir dem nye perspektiver, der de kan se sammenhenger de tidligere ikke har sett. Forståelsen til elevene kan på denne måten utvikle seg (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

Dersom elevene skal utvikle seg ytterligere, burde de bevege seg ut i fra komfortsonen. Mestringssonen er gjerne komfortabel for elevene, slik at de må bevege seg til det som kalles for utviklingssonen. I utviklingssonen gjør læreren gjerne tilpasninger med lærestoffet, som er utfordrende for elevene. Disse tilpasningene burde gjøres med utgangspunkt i elevenes forutsetninger, slik at de faktisk har mulighet til å forstå og lære ferdighetene og lærestoffet (Skaalvik & Skaalvik, 2015). I utviklingssonen har elevene behov for støtte fra lærer, gjerne både instrumentelt og emosjonelt. Om læreren er der for elevene, slik at vedkommende veileder dem på en hensiktsmessig måte, kan det styrke sannsynligheten for gode mestringserfaringer for elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Når læreren viser elevene at hen er der og støtter dem, kan det styrke elevenes og lærerens emosjonelle bånd. En trygg relasjon mellom lærer og elev er også essensielt i elevens mestringssone. Læreren burde få eleven til å forstå at det er lov å gjøre feil både i mestringssonen og i utviklingssonen. Feil er noe en lærer av, og det er viktig at elevene forstår dette, slik at vedkommende tør å prøve og feile. Det er slik en utvikler sine ferdigheter (Skaalvik & Skaalvik, 2015).

3.2 Self-determination theory

Edward Deci og Richard Ryan utviklet en teori som stammer fra ytre og indre motivasjon, som de har kalt for Selvbestemmelsesteorien eller Self-determination theory (SDT). Indre motivasjon vil være en slags indre drivkraft eller verdi, der glede og tilfredsstillelse kommer

av arbeid med en gitt aktivitet. Ryan og Deci (2009) skiller mellom kontrollert og autonom når det kommer til ytre motivasjon. Dersom en har en ytre autonom motivasjon vil personen ha internalisert verdien av noe, altså at vedkommende forstår hvorfor hen må gjøre noe og setter dermed pris på det. Kontrollert ytre motivasjon vil derimot være preget av et ytre press, eleven føler da at hen ikke har noe valg. SDT omhandler hvordan ulike psykologiske behov, som kompetanse, tilhørighet og autonomi, burde tas forbehold til, dersom en vil ha en følelse av tilfredsstillelse og arbeide effektivt (Deci & Ryan, 2000). For at et individs motivasjon skal være best mulig, er det ifølge Deci og Ryan (2000) essensielt at disse tre behovene blir tilfredsstilt, altså for å utvikle indre- eller autonom-ytre-motivasjon. Selvbestemmelse dreier seg i stor grad om fri vilje, som ses på som en av de mest sentrale påvirkningsfaktorene til å handle (Deci & Ryan, 2000). Deci og Ryan (1985) vektlegger det medfødte i hvert individ, altså behovet vi mennesker har til å handle på en måte som gir oss en følelse av selvbestemmelse, noe som igjen kan gi oss kompetanse gjennom den atferden som oppstår som følge av selvbestemmelsen. Hovedsakelig forteller selvbestemmelsesteorien om hvordan mennesker kontinuerlig arbeider for å finne og dekke behovene for autonomi, tilhørighet og kompetanse. Dette kan gjøres ved at individene har målrettet atferd i jakten på disse medfødte psykologiske behovene (Deci & Ryan, 1985). For at individer skal ville gjennomføre handlinger, er det noen grunnleggende prinsipper som finnes i teori om motivasjon, som danner grunnlaget for utførelsen av disse handlingene (Deci & Ryan, 2000). Deci og Ryan (1985) ser på motivasjon som årsaken bak en stor del av atferden hos mennesker. Den indre motivasjonen som oppstår hos mennesker, kommer av handlingsfriheten som stammer fra selvbestemmelse i ulike situasjoner. Derfor argumenterer Deci og Ryan (1985) for at indre motivasjon hos mennesker som igjen fører til målrettet atferd finnes i selvbestemmelsesbehovet. Den indre motivasjonen hos individer blir altså styrket dersom det er muligheter for handlingsfrihet, eller så blir den minsket dersom det ikke er noen muligheter for selvbestemt atferd (Deci & Ryan, 1985).

3.2.1 Autonomi

I Self-determination theory blir begrepet autonomi forklart som selvbestemmelse eller medbestemmelse. Innenfor SDT så fungerer autonomi som et grunnleggende prinsipp for å forklare hvorfor elever er motiverte eller ikke (Deci & Ryan, 2000). I faget kroppsøving så vil aktiviteter som gir elever en autonomifølelse kjennetegnes ved at elevene selv velger å gjennomføre de fordi dem har en indre drivkraft til å gjennomføre aktivitetene (Deci & Ryan,

2000). Når elever får valg mellom ulike aktiviteter i kroppsøving, kan de føle en psykologisk- og handlingsfrihet til å kunne velge aktivitet fritt. Denne friheten er drivkraften bak valg av aktivitet. Et individs behov for autonomi stammer derfor fra den følelsen en får gjennom å kunne velge selv (Deci & Ryan, 2000). Når elevene velger selv vil de sannsynligvis oppleve medbestemmelse i større grad enn om læreren valgte aktivitet for dem (Van den Berghe et al., 2014). Når elevene opplever medbestemmelse i skolearbeidet kan det føre til at de føler seg mer selvstendige, ettersom de selv tar egne avgjørelser (Deci & Ryan, 2000). En kan også bruke begrepet elevmedvirkning for å få en bedre forståelse av begrepet autonomi i skolen. Dette vil bety at elever får lov av læreren til å ta sine egne avgjørelser innenfor skolearbeidet, slik at de påvirker undervisningen i enten en stor eller liten grad. I kroppsøvingfaget kan f.eks. elever påvirke undervisningen ved å delta aktivt i å planlegge undervisningen, enten selvstendig, med medelever eller sammen med lærer og gjennom friheten til å velge aktiviteter som læreren legger frem selv (Deci & Ryan, 1985). Det er dette som gjør at en lærer kan bli sett på som autonomistøttende. Nemlig at læreren gir elevene muligheten til å aktivt medbestemme egen læringsprosess, slik at de får en følelse av autonomi (Skaalvik & Skaalvik, 2015). En lærer vil ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015) kjennetegnes som autonomistøttende om vedkommende begrunner valgene sine, lar elevene velge aktiviteter selv om det er mulig, prøver å unngå å gi direktiver, vektlegger at elevene skal ta eget initiativ, tar elevene seriøst gjennom deres spørsmål, ønsker og forutsetninger og er en flink lytter som lar elevene dele sine meninger.

3.2.2 Kompetanse

Ifølge Van den Berghe et al., (2014) kan behovet mennesker har for kompetanse, symbolisere ønsket om å kunne imøtekomme nye utfordringer og oppgaver på en effektiv måte. Kompetanse i kroppsøvingssammenheng vil derfor ikke nødvendigvis være hvor gode ferdigheter elevene har i aktiviteter. Istedenfor vil det omhandle deres følelse av effektivitet når de skal utføre ulike oppgaver (Deci & Ryan, 2000). Det finnes også andre måter elevs kompetanse kan bli styrket. Istedenfor å benytte seg av evalueringer som er normbaserte, kan en heller fokusere på å gi tilbakemeldinger til elevene, som er konkrete (Niemic & Ryan, 2009). I kroppsøvingundervisning kan elevs kompetanse referere til hvordan de samhandler med bevegelsesmiljøet. Dette omhandler deres tilpasnings- lærings, og utforskningssevner i møtet med omgivelsene. Når disse evnene stadig blir utviklet, vil elever kunne imøtekomme ulike bevegelsesmiljøer på en effektiv måte, som dermed kan øke deres

kompetanse (Deci & Ryan, 1985). Som Deci og Ryan (2000) påpeker kan elevenes motivasjon også kunne bli bedre, dersom de gjennomfører aktiviteter som oppleves meningsfulle, men som også gir dem overkommelige utfordringer.

3.2.3 Tilhørighet

Et grunnleggende psykologisk behov vi mennesker har er gode relasjoner til andre mennesker, der vi opplever tilknytning. Mennesker ønsker å føle på en nærhet til hverandre, der en opplever å bli sett, hørt og respektert. En ønsker å «høre» til i omgivelsene sine, og tilhørighet kan knyttes opp mot dette (Van den Berghe et al., 2014). I skolesammenheng kan tilhørighet knyttes opp mot relasjoner mellom elever, og mellom lærer og elev. Når elever føler seg akseptert av hverandre, og av læreren, kan igjen samhandlingen mellom disse bli mer effektiv. Dette kan påvirke deres læringsutvikling positivt (Deci & Ryan, 2000). For at motivasjonen for deltakelse i skolearbeidet skal være til stede, så vil gode relasjoner innad i en elevgruppe være en forutsetning. Dersom det er gode relasjoner mellom elevene, og mellom lærer og elev, kan elevene oppleve en form for tilhørighet. Når de føler at de hører til i læringsmiljøet, så kan også læringsfokuset bli styrket (Uthus, 2017). Læreren burde forsøke å skape et klassemiljø som inkluderer alle elevene, slik at de føler seg trygge på alle deltakerne. Dette er svært sentralt for utviklingen deres i skoleløpet (Skaalvik & Skaalvik, 2015). For at det skal være motivasjon for skolearbeidet, er det helt avgjørende at elevene føler en tilhørighet til fellesskapet (Deci & Ryan, 2000). Når elever opplever en form for trygghet innenfor rammene til læringsmiljøet, kan de føle seg trygge på å prøve nye ting, og frykten for å feile blir mer fraværende. Elevenes utfoldelse i læringsmiljøet vil bli større, som igjen kan påvirke deres læringsutbytte positivt ved at de stadig samhandler med læringsmiljøet, både selvstendig og med medelever, og dermed utvikler seg faglig og psykososialt (Deci & Ryan, 2000). SDT i sammenheng med aktiviteter i kroppsøvfingsfaget, så vil behovene for autonomi og kompetanse bli lagt større vekt på enn behovet for tilhørighet. Deci og Ryan (2000) påpeker hvordan elever kan være motiverte til å holde på med aktiviteter uten å trenge å føle en tilhørighet til andre elever mens aktiviteten pågår. Dette kan knyttes opp mot elevenes interesser på fritiden. Om det er aktiviteter i kroppsøvfingsundervisningen som elevene liker å holde på med på fritiden, kan de føle seg komfortable med å arbeide med aktiviteten selvstendig, ettersom de dermed vil ha en indre motivasjon for å delta i aktiviteten (Deci & Ryan, 2000). For eksempel kan det være en elev som elsker å dribble, trikse og skyte med en fotball. Eleven kan like å gjøre dette alene, uten å

føle på et behov for å gjøre det sammen med andre, slik at behovet for tilhørighet i denne situasjonen blir fraværende.

3.3 Redegjørelse for valg av teori

Grunnlaget for vårt valg av teori for denne masteroppgaven finner vi innad i de to nevnte motivasjonsteoriene. Vårt valg bunner ut i vår forståelse av mestring og motivasjon som gjensidig avhengige av hverandre. Uten den ene mener vi at det vil være vanskelig å oppnå den andre. Vår tankegang finner vi også i Banduras (1997) teori om mestringsforventning der han knytter de to begrepene opp mot hverandre. Han beskriver hvordan en elev som ikke opplever mestring i startfasen av en læringsprosess kan utvikle en negativ mestringsforventning, og i videreførelsen av dette miste motivasjonen til videre deltakelse (Bandura, 1997). En ser her hvordan mestring og motivasjon kan påvirke hverandre. I tillegg kan det argumenteres for at prinsippet om kompetanse i SDT har likheter med det som omtales som autentiske mestringserfaringer, som finnes i teorien om mestringsforventning. Begge teoriene baserer seg også på tilpasset opplæring som et sentralt aspekt for mestring og motivasjon, noe som alltid vil være høyaktuelt i læreryrket. Sosiale relasjoner er et annet element som står sterkt i disse teoriene. Dette gjelder både i forhold til medelever og elev-lærer-relasjonen. De to teoriene ligger innenfor sosialkognitiv teori, og har blitt fremhevet i en artikkel av Arne Martin Jakobsen (2012). Der tar han for seg hvordan blant annet disse to teoriene kan være med på å skape et læringsmiljø med trivsel og mestring i fokus (Jakobsen, 2012). Det er altså mange aspekter innad i de ulike teoriene som går litt om hverandre, og med tanke på at det er nettopp mestringsforventninger og motivasjon som står i sentrum for vår studie ble disse to teoriene et naturlig valg for oss som teoretisk grunnlag.

4.0 Metode

Under dette kapitlet om metode vil vi gjøre rede for valg av metode for masterprosjektet vårt, samt beskrive hvordan vi har gått frem i de ulike stegene i forskningsprosessen. Vi vil komme inn på metodens innhold og struktur, samt utvalg, gjennomføring, bearbeiding av datamaterialet, analyseprosessen og etiske vurderinger vi har gjort oss rundt forskningsprosessen.

4.1 Studiens design og valg av metode

Som forsker kan man møte flere veiskiller og valg en må gjøre i forbindelse med en planlagt studie, og det er valgene forskeren tar som vil legge grunnlaget for hvordan undersøkelsen vil bli gjennomført. I forbindelse med et forskningsprosjekt vil det som regel alltid ligge til grunn en plan for hvordan dette skal gjennomføres. En slik plan springer vanligvis ut fra en tenkt problemstilling, og innebærer hvordan man ser for seg at studien skal gjennomføres fra begynnelse til slutt. Det er dette vi omtaler som forskningsdesign eller studiens design (Christoffersen & Johannessen, 2012). En annen faktor man må ta høyde for som forsker er om designet for studien er passende med tanke på antall deltakere som er tenkt å være med i studien. At en som forsker velger det designet for sin studie som vil være best egnet til å belyse sin valgte problemstilling nevnes av Postholm og Jacobsen (2018) som et grunnleggende utgangspunkt innenfor all empirisk forskning. Det er her forskeren må posisjonere seg innenfor kvantitativ eller kvalitativ metode, og hva som egner seg best kommer an på problemstillingen. Det vi vil få ut av denne studien er et dypere innblikk i, og rikere beskrivelser av, hvordan lærere arbeider med mestringsforventningene og motivasjonen til elevene i praksis. Vi som forskere vil altså få innblikk i et «fenomen», og søker å oppnå et mye mer detaljert og omfattende innblikk enn hva vi kan få av kun tallmateriale. På grunn av dette vil vi og vår studie posisjonere oss innenfor kvalitativ forskning. Hensikten med kvalitativ forskning er å forstå og beskrive hva noen spesifikke mennesker gjør, og hvilken mening disse handlingene har for dem. Sentrale begreper i kvalitative studier vil være beskrivelse, forståelse og mening (Postholm & Jacobsen, 2018). Det er akkurat disse begrepene som er sentrale for vår studie da vi søker et dypere innblikk, beskrivelse av og forståelse for arbeid og grep våres utvalg av kroppsøvlingslærere gjør i

forbindelse med temaet, elevers mestringsforventninger og motivasjon. Ut ifra at vi befinner oss innenfor kvalitativ forskning, samt at vi søker et dypere innblikk og forståelse for et utvalg av kroppsøvlingslæreres arbeid rundt vårt valgte tema og spesifikke grep, vil denne studien kunne falle innenfor det som omtales som en liten N-studie. En slik studie vil kjennetegnes av at det vil være et fåtall deltakere, og at fenomenet vil stå i sentrum, men gjerne på tvers av deltakernes ulike kontekster. Det er eksempelvis her at en liten N-studie skiller seg fra en casestudie (Postholm & Jacobsen, 2018).

4.2 Forskningsmetodisk tilnærming

Innenfor kvalitativ forskning har vi ulike innganger til kunnskapsutviklingen det er mulig å ha som forsker. Det som nevnes som de to ytterpunktene av tilnærminger til kunnskapsutvikling er induktiv og deduktiv tilnærming. Ved å benytte seg av en induktiv tilnærming vil man bevege seg fra empiri til teori. Målet med induksjon eller induktiv tilnærming er at forskeren skal gå ut i verden med noe som er et tilnærmet åpent sinn. Det skal altså ikke være noe som setter begrensninger på funnene en enkelt forsker kan gjøre (Postholm & Jacobsen, 2018). Dersom en deduktiv tilnærming tas i bruk vil man på den andre siden gå fra teori til empiri. Her er det sannsynlig at forskeren gjør seg noen antakelser eller hypoteser for hvordan virkeligheten ser ut gjennom teori, og deretter gjennom innsamling av empiri, kan en se om dette stemmer overens (Postholm & Jacobsen, 2018). Fjær (2018) argumenterer for å forholde seg rent induktivt i sin tilnærming, mens Olsen (2003) foreslår på sin side en deduktiv tilnærming til forskningen. Dette omtales som sagt av Postholm og Jacobsen (2018) som de to ytterpunktene og de hevder videre at det vil være tilnærmet umulig for en forsker å forholde seg helt deduktiv eller helt induktiv i sin tilnærming (Postholm & Jacobsen, 2018). For vår del vil vi nok opptre med en tilnærming nærmere det Postholm og Jacobsen beskriver som «abduktiv». Det innebærer at forskningen blir sett på som en problemløsende prosess, der en hele tiden vil veksle mellom induktiv og deduktiv tilnærming. Vi vil gå frem og tilbake mellom forskerens eget perspektiv, ulike teorier og datamaterialet som vi har samlet inn fra deltakerne (Postholm & Jacobsen, 2018). Grunnen til at vi vil arbeide abduktivt er at intervjuguiden vår i stor grad har blitt utarbeidet gjennom teori. På en annen side, når vi kommer til analysen av datamaterialet, vil vi forsøke

å opptre induktivt i arbeidet med å fremstille temaer som gjenspeiler empirien som ligger til grunn.

4.2.1 Epistemologi

Det epistemologiske utgangspunktet for vår studie vil vi finne innenfor et sosialkonstruktivistisk perspektiv (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette på grunn av at en slik epistemologi tar utgangspunkt i at en ikke konstruerer sin oppfatning av verden alene, men heller i samhandling med andre. Her vil fokuset være på den enkeltes oppfatninger og tolkninger. Forskerne kan vektlegge ulike aspekter ved virkeligheten, eller oppfatte det forskjellig. Derfor vil kunnskap være relativt og vi vil ikke ha en objektiv sannhet, men heller intersubjektivitet som går ut på at flere har den samme oppfatningen av virkeligheten (Postholm & Jacobsen, 2018). Denne studiens fokus omhandler som nevnt et utvalg av kroppsøvingslærere, og deres arbeid og grep i sin praksis med elevers mestringsforventninger og motivasjon. Vi vil altså forsøke å konstruere virkeligheten for disse lærerne med utgangspunkt i empirien vi har samlet inn. Grunnlaget for kunnskapsutvikling i denne studien finner vi i forskerens oppfatning og tolkning av virkeligheten, samt hvordan mestringsforventninger og motivasjon fremtrer som fenomener (Postholm & Jacobsen, 2018).

4.3 Kvalitative intervju

I dette avsnittet skal vi gå litt dypere inn i vår valgte metode for datainnsamling, kvalitative intervju. Grunnlaget for vårt valg av metode bunner ut i vår problemstilling for masterprosjektet, der vi søker å utforske et utvalg av kroppsøvingslæreres arbeid med elevers motivasjon og mestringsforventning i kroppsøving, samt ulike grep lærerne benytter i sin undervisningspraksis i arbeidet med det nevnte. Med dette tatt i betraktning fant vi at kvalitative intervju ville egne seg best for vårt prosjekt. En annen faktor som førte oss i retning av kvalitative intervju som metode, er at en som forsker som følge av interaksjonen med deltakerne kan få svar på spørsmål som er reflekterte. Viktigheten av refleksjon i en slik setting understrekes ytterligere av Christoffersen og Johannessen (2012) som sier at det innenfor kvalitative intervju, vil være lurt å legge til rette for refleksjon ved bruk av spørsmål som oppmuntrer til dette. Derfor har vi forsøkt å tilrettelegge for det gjennom vårt arbeid med utforming av intervjuguiden, ved at vi for eksempel ikke var ute etter å avkrefte eller bekrefte ulike forhold rundt vårt tema som vi kjente til på forhånd. Selve formålet med kvalitative

intervju er å oppnå en dypere innsikt og forståelse av informantens perspektiv (Armour & MacDonald, 2012). Det er derimot flere måter å gjennomføre kvalitative intervju på, og man må også her vurdere hva som egner seg best med hensyn til studiens problemstilling. Hastie og May (2012) nevner individuelle- eller gruppeintervju som tilnærminger. Fordeler med å gjennomføre intervju i gruppe er at en får direkte tilgang til enigheter og uenigheter mellom deltakerne og deres erfaringer og meninger (Hastie & Hay, 2012). En svakhet ved kollektive intervjuer er at man kanskje ikke får like mye dybde og innsikt inn i hver enkelt deltakers erfaringer. En annen fordel med gruppeintervju som nevnes er at det kan være enklere for barn og unge å åpne seg opp i en intervjusetting dersom det foregår sammen med flere likesinnede i en gruppe (Hastie & Hay, 2012). På bakgrunn av at vi skal intervju voksne kroppsøvingslærere og er ute etter mest mulig innsikt, dybde og refleksjon fra deltakerne, vurderte vi det som hensiktsmessig å gjennomføre intervjuene individuelt. I tillegg er vi ute etter hver enkelt deltakers erfaringer og opplevelser heller enn det som ofte blir en slags kollektiv stemme i en intervjusituasjon som foregår i gruppe (Postholm & Jacobsen, 2018). Det neste vi måtte ta stilling til er hvilken struktur på intervjuene som vil være mest hensiktsmessig da det er en rekke ulike tilnærminger det er mulig å benytte seg av. Vi landet på semistrukturerte intervjuer, som ble oppfattet som mest hensiktsmessig for vårt prosjekt. Bakgrunnen for dette valget kom av at vi ønsket oss friheten til å stille nye spørsmål som eventuelt dukket opp etter at vi stilte spørsmålene som var nedskrevet på forhånd, og fordi vi var ute etter mest mulig informasjon rundt vårt tema. Som Hastie og Hay (2012) påpeker, kan man gjennom semistrukturerte intervjuer få en grad av frihet som forsker ved at ikke alle spørsmål er planlagt på forhånd og nye spørsmål kan dukke opp underveis som følge av informantenes svar på andre spørsmål. En mindre strukturert intervjuform kan fungere best dersom en er ute etter mest mulig informasjon rundt et tema (Hastie & Hay (2012)). I et slikt intervju skapes kunnskap i møtet mellom informantens perspektiv og forskeren, og forskeren må være åpen for at det kan dukke opp nye tema som ikke hadde blitt tatt høyde for på forhånd. Det foregår i en stadig pendling mellom induksjon og deduksjon (Postholm & Jacobsen, 2018). Underveis i intervjuene var vi bevisste på å ikke opptre oppmuntrende eller virke avvisende ovenfor svarene informantene ga på våre spørsmål, da dette kunne føre til en form for påvirkning fra vår side på deltakerne. I tillegg så sørget vi for å stille oppfølgingsspørsmål eller be informantene om å utdype ytterligere der vi ønsket mer dybde eller innsikt.

4.4 Datainnsamling

Innsamlingen av datamaterialet for denne studien ble gjennomført i andre halvdel av januar, samt starten av februar 2023. Med tanke på den travle lærerhverdagen til mange av de som var aktuelle for å delta i vårt prosjekt, valgte vi å være meget fleksible i hvordan intervjuene skulle gjennomføres. Dette gjaldt både i forhold til når, hvor og hvordan intervjuene skulle foregå. Våre deltakere fikk derfor velge hva som passet best for dem, når de fant en åpning i sin timeplan. På grunn av dette gjennomførte vi alle fire intervjuene på den digitale plattformen «zoom». Ved å benytte zoom fikk vi i selve programmet mulighet til å gjøre opptak av intervjuene. Når en gjør opptak i zoom blir det automatisk produsert to filer, den ene med kun lyd og den andre med både lyd og video.

4.4.1 Utvalg

For denne studien har utvalget bestått av fire lærere som underviser i kroppsøving. Alle lærerne underviser på mellomtrinnet, altså 5-7. trinn for øyeblikket. Alderen på deltakerne spriker fra slutten av 20-årene til midten av 50-årene. Utdanningsbakgrunnen til deltakerne varierer på grunn av endringer som har blitt gjort i lærerutdanningen opp gjennom årene. Det skal også nevnes at tre av lærerne som har gått med på å delta i vår studie arbeider på samme skole. Innenfor kvalitativ forskning vil målet med å gjøre et utvalg være å sikre at man kommer mest mulig i dybden og får den beste forståelsen av settingen, personen eller problemet en ønsker å undersøke (Hastie & May, 2012). Sæle og Hallås (2020) poengterer viktigheten av at en som forsker tenker nøye gjennom hvilke informanter man behøver til sitt masterprosjekt. For vår studie var det hensiktsmessig å velge ut deltakere strategisk gjennom noen kriterier. Kriteriene vi gikk etter var at lærerne skulle undervise i kroppsøvingsfaget, samt at det skulle være på barneskolen, altså 1-7 trinn. Alle lærerne vi har intervjuet jobber på mellomtrinnet, men dette var ikke nødvendig for deltakelse. En slik rekruttering av deltakere kan omtales som en «purposive sampling», og går ut på at man velger ut visse deltakere fordi de vil egne seg best for at en skal kunne svare på sin problemstillingen (Hastie & Hay, 2012). For å rekruttere deltakere til vårt prosjekt utnyttet vi bekjenskaper vi hadde gjort oss i forbindelse med praksis på lærerutdanningen, samt i forbindelse med arbeid som vikar. Dette førte til at vi fikk fire lærere som underviste i kroppsøving som var villige til å delta. En person trakk seg i forkant av intervjuene, noe som medførte at vi måtte rekruttere en ny deltaker, og var en medvirkende faktor til at vi endte opp med tre lærere som arbeider på

samme skole. Alle deltakerne i studien ble kontaktet via mail med informasjonsskriv om vår studie vedlagt.

Kjønn	Alder	Utdanning	Studiepoeng/erfaring i kroppsøving
Mann (Informant 1)	30-35 år	Lærerutdanning 5-10 (4-årig)	Ikke studiepoeng, men underviser i faget.
Mann (Informant 2)	25-30 år	Lærerutdanning 5-10 (4-årig)	60 studiepoeng i kroppsøving
Kvinne (Informant 3)	50-55 år	Allmennlærerutdanning (3-årig)	Halvårsstudium i kroppsøving.
Kvinne (Informant 4)	50-55 år	Allmennlærerutdanning (3-årig)	Ikke studiepoeng, men underviser i faget.

Tabell 1: Oversikt over deltakerne i studien

4.4.2 Gjennomføring av intervju

Empirien som legger grunnlaget for resultater og videre drøfting for denne studien ble samlet inn ved gjennomføring av fire individuelle semistrukturerte intervjuer. Samtlige intervju ble som tidligere nevnt gjennomført over internett via den digitale plattformen zoom, ettersom det var dette deltakerne foretrakk med tanke på en travel hverdag som lærere. En annen fordel å benytte lydopptak ved intervju er at en som forsker ikke blir avhengig av å hele tiden skrive ned hva deltakerne sier, men heller kan fokusere på svarene og eventuelle oppfølgingsspørsmål eller lignende. En fare dersom man noterer underveis i et intervju er også at deltakerne kan oppfatte at enkelte svar de gir blir sett på som viktigere enn andre svar (Postholm & Jacobsen, 2018). Vi informerte deltakerne at selve intervjuet kunne vare i inntil en time. Alle intervjuene varte et sted mellom 35-50 minutter og vi deltok begge to som forskere på alle intervjuene. Vi fant det naturlig at begge var til stede på alle intervjuene for at vi skulle ha det beste grunnlaget for å senere tolke og analysere datamaterialet. En annen fordel ved at begge deltok i alle intervjuene er at vi fikk mulighet til å best mulig sette oss inn i datamaterialet, samt få en så omfattende og dyp forståelse som mulig for deltakernes erfaringer og meninger. Variasjonen i lengde på intervjuene kan komme av flere ulike årsaker. Ettersom vi gjennomførte semistrukturerte intervjuer, kan det derfor dukke opp temaer som vi ikke forventet på forhånd (Postholm & Jacobsen, 2018). I tillegg er det

individuelle forskjeller på deltakerne og en kan få ulike svar med ulik lengde. Det vil også være slik at vi som forskere har utviklet oss i arbeidet med intervju og det kan også ha en innvirkning på situasjonen.

4.4.3 Intervjuguide

Det teoretiske grunnlaget for vår studie finner vi som nevnt i SDT av Deci og Ryan (1985, 2000), og teori om mestringsforventning av Bandura (1986, 1997). Disse to teoriene danner utgangspunktet for utarbeidingen av vår intervjuguide. Et fokus for vår del i arbeidet med å produsere en intervjuguide var at spørsmålene ikke skulle være formulert på en slik måte at de ble oppfattet som i overkant teoretiske. Tanken bak dette var at vi ikke ønsket at deltakerne i studien skulle oppleve intervjuet som ukomfortabelt på grunn av vanskelig formulerte spørsmål, men også for å begrense påvirkningen teorinære spørsmål kunne tenkes å ha på deltakerne. Målet var altså at deltakerne skulle oppleve spørsmålene våre som hverdagslige og virkelighetsnære, og ikke en slags eksamen med masse begreper fra teori. Grunnen til at vi gjorde det slik var med hensyn til at vi ikke var ute etter å undersøke kunnskapen til den enkelte lærer, men heller i tråd med vår problemstilling søke innsyn i lærernes arbeid og grep de benytter i sin praksis som kroppsøvingslærere. Selve intervjuguiden består av en oppvarmingsdel, samt fire andre deler som tar for seg noe ulike temaer, men mestringsforventninger og motivasjon går igjen gjennom hele intervjuguiden. Fordelen ved å starte et intervju med en oppvarmingsdel og at deltakerne selv får velge hvor intervjuet skal foregå understøttes av Postholm og Jacobsen (2018). Dette fordi at de som skal intervjues skal føle seg "varm i trøya" og så komfortable som mulig i intervjuet. Som nevnt er også språket som benyttes i spørsmålene også viktig. Vi opplevde ikke at det var mye som måtte forklares eller utdypes fra vår side. Noen av spørsmålene ble opplevd som litt utfordrende, men ikke på noen annen måte enn at deltakerne måtte tenke seg litt ekstra om eller at forskerne gjentok spørsmålet. Gjennom intervjuguiden var vi ute etter et dypere innblikk i hvordan lærerne arbeidet med mestringsforventninger og motivasjon, samt ulike grep de brukte i sitt arbeid med dette. Spørsmålene i guiden ble som nevnt utarbeidet med utgangspunkt i Banduras (1986, 1997) teori om mestringsforventning, i tillegg til Deci og Ryans (1985, 2000) SDT, men det var også med spørsmål som gikk utover dette. Den fulle intervjuguiden vil bli lagt ved som vedlegg for masteroppgaven, men det er viktig å merke seg at ettersom det ble benyttet et semistrukturert oppsett for intervjuene i dette prosjektet, vil det også kunne være spørsmål som ikke er nevnt i intervjuguiden. Grunnen til det er at dette

er kjennetegn ved et semistrukturert intervju (Postholm & Jacobsen, 2018).

Noen eksempler på spørsmål fra intervjuguidens ulike deler:

- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Tror du dine elever opplever mestring i kroppsøvingstimene?
- Har du sett en sammenheng mellom å la elevene selv stå ansvarlig for egen læring og hvordan det påvirker motivasjonen/mestringen i kroppsøving?
- Kommuniserer du med andre kroppsøvingslærere angående hvordan en kan motivere elevene?

4.5 Transkripsjon og analyse av data

Som tidligere nevnt ble det for å gjøre opptak av intervjuene benyttet en innebygd funksjon i programmet zoom. Ved å ta opp i programmet fikk vi i etterkant to filer tilgjengelig, en med lyd og video samt en med kun lyd. Bare filen med lyd ble brukt i videre arbeid med transkripsjon. Transkriberingen av intervjuene var både tidkrevende og et omfattende arbeid. I vårt arbeid med transkriberingen ble det mye stopp og start samt benyttet avspilling i lavere enn normal hastighet. Dette for å sikre at vi fikk fanget opp meningsinnholdet og fremstilt det på en slik måte at det var representativt for det deltakerne sa og måten de sa det på. Gjennom hele prosessen har vi lagt vekt på å bevare innholdet i det deltakerne sa og sørge for at det ikke ble gjort endringer som gikk utover deltakernes faktiske utsagn. Begge forskerne var deltakende i arbeidet med transkripsjon og bearbeiding av datamaterialet. I etterkant av den første omgangen der intervjuene ble transkribert ble datamaterialet gått igjennom enda en gang for å luke bort informasjon som var irrelevant og gjøre det klart for tematisering. Et viktig aspekt ved dette er at språket i intervjuene er veldig muntlig og vil også være det ved direkte transkribering. Derfor kan det være hensiktsmessig å gå gjennom materialet enda en gang etter transkribering for å gjøre sitater klart til bruk videre i teksten.

4.6 Gjennomføring av analyse

Det som beskrives som hensikten med en kvalitativ dataanalyse er å sortere datamaterialet en har samlet inn for å gjøre det mer forståelig (Postholm & Jacobsen, 2018). Analysen av datamaterialet starter i det man som forsker er på feltet eller i vårt tilfelle, i intervjuene vi gjorde med kroppsøvingslærere, og ikke først i det en setter seg ned med det transkriberte

datamaterialet. En sentral del av det her foregår i selve intervjuene og det er derfor viktig at forskeren er tilstede, slik at man kan gjøre seg analyser og tolkninger i intervjusettingen, noe som vil kunne føre til oppfølgingsspørsmål.

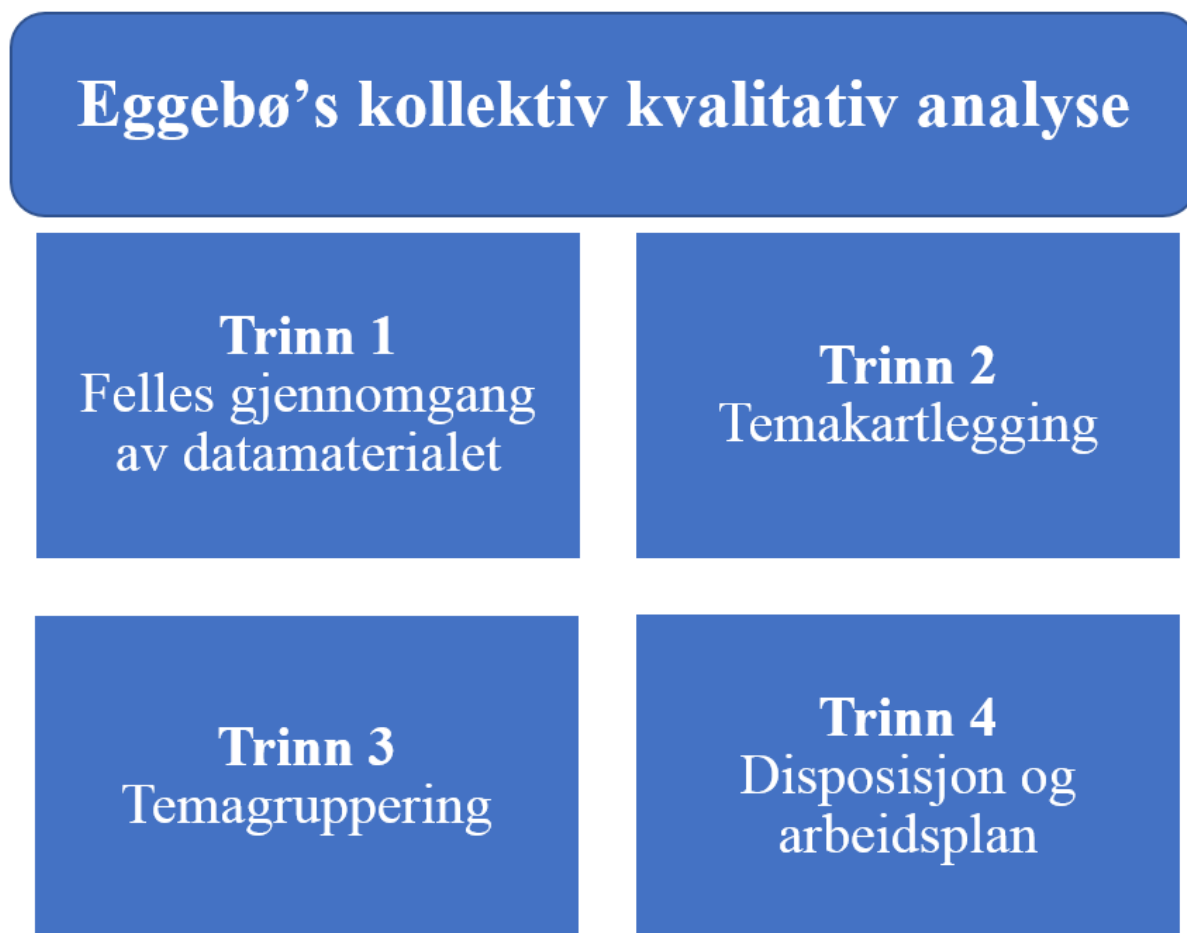
4.6.1 Kollektiv kvalitativ analyse

I vår studie har vi valgt å benytte oss av det Eggebø (2020) beskriver som kollektiv kvalitativ analyse. Denne metoden for analyse av kvalitative data ble utviklet av Helga Eggebø sammen med kolleger som et svar på det som ofte kan oppleves som en svært omfattende og krevende prosess i arbeid med kvalitativ dataanalyse. Ofte kan en slik prosess beskrives ved at man ikke lenger får til å se sitt eget kjøkkenbord på grunn av alt papiret som ligger utover i form av datamaterialet, og det kan virke svært overveldende å skulle begynne på arbeidet med å få det til å gi mening (Armour & MacDonald, 2012). Dette var også en del av vår tankegang bak vårt valg av å benytte akkurat denne metoden for analysen i vårt prosjekt. Metoden for analyse har mange likheter med Braun og Clarkes (2006) tematiske analyse, den viktigste forskjellen er at flere av stegene i prosessen foregår kollektivt i form av arbeidsmøter, heller enn individuelt (Eggebø, 2020).

Vi har altså valgt å benytte oss av en form for tematisk analyse. Denne tilnærmingen til analysearbeidet er en metode for å identifisere, analysere og skildre mønster i et kvalitativt datamateriale. Den tematiske analysen som beskrevet av Braun og Clarke (2006) har opprinnelig seks steg: 1. gjøre seg kjent med datamaterialet, 2. generere innledende koder, 3. søke etter temaer, 4. gjennomgang av temaer, 5. definere og navngi temaer, og 6. skrive publikasjonen (Braun & Clarke, 2006). Braun og Clarke (2021) tar opp og problematiserer enkelte feil når det kommer til å benytte seg av tematisk analyse. De poengterer at det er viktig å begrunne valget av tematisk analyse og hvorfor denne metoden for analyse vil være passende. I tillegg viser de til at mange som velger tematisk analyse ikke spesifiserer hvilken tematisk analyse man vil benytte seg av, noe som vil være viktig da det finnes en rekke ulike å velge mellom (Braun & Clarke, 2021). I denne studien har vi benyttet en form for refleksiv tematisk analyse. Grunnlaget for valget av refleksiv tematisk analyse er at vi ønsker at kodingen skal forholde seg så åpen som mulig. Det vil si at vi ikke ønsker å kode ut fra et allerede eksisterende rammeverk (Braun & Clarke, 2021). Denne studien søker å tilføre ny kunnskap til fagfeltet rundt hvordan kroppsøvingslærere arbeider og hvilke grep de benytter seg av når det kommer til elevers mestringsforventninger og motivasjon i kroppsøving. Med

tanke på at vi er ute etter ny kunnskap anser vi det derfor ikke som hensiktsmessig å benytte seg av allerede eksisterende rammeverk for kodingen. I tillegg vil vår tilnærming til analysen være så induktiv som mulig. Ved bruk av en induktiv tilnærming vil det kun være datamaterialet som er gjenstand for utforming av tema.

I vårt arbeid med analyse av datamaterialet for denne studien har vi fulgt Eggebø (2020) sine trinn for kollektiv kvalitativ analyse. Det skal poengteres at det å skulle komme fram til temaer gjennom analyse ikke er noen regelbundet prosess eller noe som følger en fast oppskrift (Postholm & Jacobsen, 2018). Derfor vil de fire trinnene fungere veiledende i analyseprosessen for forskerne, og man må påregne en viss grad av frihet i arbeidet, men med utgangspunkt i kollektiv kvalitativ analyse av Eggebø (2020).



Figur 1: Kollektiv kvalitativ analyse (Eggebø, 2020)

Før forskeren begynner med stegene i prosessen for analyse er det også et forarbeid som må gjøres. Forarbeidet går ut på å skrive sammendrag av intervju, gå gjennom datamaterialet og lese relevant forskning. Det å skrive sammendrag av intervjuene beskrives som et sentralt ledd i kollektiv kvalitativ analyse på grunn av at en ikke skal arbeide med transkriberte intervju i sin helhet på arbeidsmøtene (Eggebø, 2020). Sammendrag av intervjuene ble for dette prosjektet skrevet i etterkant av datainnsamlingen og transkriberingen av intervjuene. På grunn av at datamaterialet for denne studien kommer fra intervjuer som har blitt transkribert, vil det være viktig for forskerne å forstå seg på eksempelvis tonefall ved det som fortelles, da dette kan endre betydningen. Den neste delen av forberedelsene til analysen er å gå gjennom datamaterialet (Eggebø, 2020). Her leste vi gjennom intervjutranskripsjoner og sammendrag. Denne delen av forarbeidet tilsvarer det som vil være det første steget i eksempelvis Braun og Clarke (2006) sin tematiske analyse. Siste del av forarbeidet som går ut på å sette seg inn i tidligere forskning og teorier innenfor fagfeltet ble i vårt prosjekt ikke gjort direkte i forkant av analysen, men var en del av vårt forarbeid høsten 2022 i forbindelse med masterprosjektet. Selv om vi på et tidligere tidspunkt hadde satt oss inn i tidligere forskning ønsker vi i forbindelse med denne analysen at den skal være så empiridrevet som mulig. Vi ønsker altså å opptre så induktivt som mulig i analyseprosessen, og er bevisste på eventuelle påvirkninger tidligere gjennomgang av relevant forskning og teori kan ha på temaer som oppstår.

Første trinn i den kollektive analysen innebærer en felles gjennomgang av datamaterialet. Ved å gjøre det slik vil vi få to gjennomganger av materialet da en også går gjennom det i forarbeidet. Begge forskerne får altså satt seg enda grundigere inn i datamaterialet. Forskerne i denne studien presenterte sammendrag fra to intervjuer hver til den andre, mens den som ikke presenterte skulle notere ned stikkord og ting han merket seg på et notat.

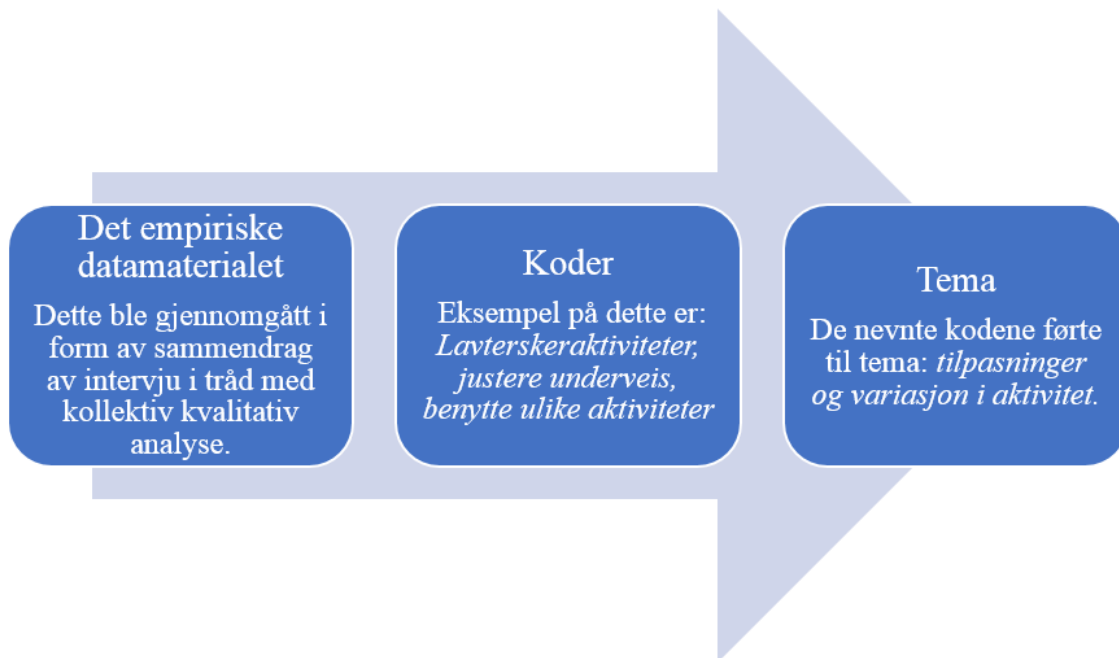
I det andre trinnet skal forskeren starte med kartleggingen av temaene. Etter at en har gjennomført den felles gjennomgangen av data så kan man sitte igjen med mange refleksjoner og det kan være utfordrende å komme i gang med temakartleggingen. I en slik situasjon kan det være hensiktsmessig å bruke åpne spørsmål rundt datamaterialet for å få i gang prosessen (Eggebø, 2020). Vi gjorde det slik at en av oss nevnte et tema og deretter noterte vi det ned som overskrift i et felles dokument. Deretter noterte vi ned underpunkter fra de ulike intervjuene der vi mente at det handlet om det aktuelle temaet. Det er dette steget i analysen som omtales som koding, altså en prosess der man fremhever og setter ord på viktige deler av datamaterialet (Johannessen, Rafoss & Rasmussen, 2018). Det her blir ofte i

metodelitteraturen skildret som en individuell prosess, men blir gjort sammen på arbeidsmøtet i kollektiv kvalitativ analyse.

Trinn tre omhandler gruppering av temaene. Det innebærer en diskusjon om hvordan temaene forskeren kom fram til i kartleggingen kan grupperes. Dette trinnet samsvarer med det som blir omtalt som kategorisering av Johannessen et al. (2018). Her bør man spørre seg hvilke av de kartlagte tematikkene som hører sammen. I tillegg vurdere hva som er et viktig overordnet tema og hva som eventuelt heller vil være et undertema. I denne delen av prosessen er det sentralt med åpenhet for diskusjoner og ulike tolkninger (Eggebø, 2020). For vår del innebar dette grundige diskusjoner og meningsutvekslinger rundt de ulike temaene og hvordan de skulle kategoriseres og eventuelt sammenslås.

Det fjerde og siste trinnet i analysen går ut på å lage en disposisjon og arbeidsplan for det videre skrivearbeidet (Eggebø, 2020). Vi ble enige om hvordan vi skulle presentere de ulike temaene, som fikk form som underkapitler på resultatdelen av oppgaven. I tillegg valgte vi å dele inn resultatdelen i to ulike deler da problemstillingen vår for dette prosjektet snevrer seg inn på hvordan kroppsøvlingslærere arbeider med mestringsforventninger og motivasjon i kroppsøving, samt konkrete grep de har benyttet i sin undervisning. Det nevnes også at man kan bli enige om hvem som skriver hva i dette trinnet, men siden dette er et masterprosjekt som vi begge står inne for, ønsket vi å skrive mest mulig av oppgaven sammen.

Et annet moment som er essensielt å nevne er at denne studien tar utgangspunkt i en intervjuguide som forskerne selv har utarbeidet. Guiden er basert på noen teoretiske rammeverk innenfor motivasjonsteori. Derfor poengteres det at forskerne i studien er bevisste på at dette kan ha en viss innvirkning på tematikk som fremkommer av empirien.



Figur 2: Eksempel på hvordan vi gjennom datamaterialet har kommet fram til tema.

4.7 Forskningens kvalitet

Postholm og Jacobsen (2018) hevder at kvaliteten på forskningen ikke kun kan være avhengig av det resultatet forskerne kommer fram til. På bakgrunn av at resultater en får kan være riktige i dag, men i fremtiden kan det komme ny kunnskap som vil være med på å utfordre dette synet. Andre metoder og perspektiver forskere benytter i fremtiden kan også være med på å utfordre nåtidens forskning. Forskningens kvalitet må derfor vurderes ut ifra hvordan kunnskapen er produsert. Vi som forskere må derfor kunne beskrive på en kritisk måte hvordan kunnskapen i vår studie er konstruert (Postholm & Jacobsen, 2018).

4.7.1 Pålitelighet

Pålitelighet eller reliabilitet som det også kalles, handler om hvor pålitelige dataene er, og i forlengelse av dette knytter det seg til nøyaktigheten av studiens data. Dette omhandler hvordan data har blitt samlet inn, hvordan de har blitt bearbeidet og hvilke data som benyttes (Christoffersen & Johannessen, 2012). Videre så kan testing av hvor pålitelig datamaterialet er, gjøres på ulike måter. Forskeren kan gjøre det gjennom test-retest, eller gjennom at flere

forskere undersøker det samme fenomenet (Christoffersen & Johannessen, 2012). På en annen side hevder Postholm og Jacobsen (2018) at en kvalitativ studie uansett vil være meget utfordrende å replikere. Dette på grunn av at møtet mellom forskeren, forskningsfeltet og deltakerne i studien vil kunne utarte seg ulikt, fordi forskjellige forskere vil ta med seg sin egen subjektivitet inn i forskningen. I tillegg vil både forskningsdeltakere og forskere hele tiden være i utvikling (Postholm & Jacobsen, 2018). Pålitelighet i kvalitativ forskning bør heller knyttes til refleksjon over hvordan forskeren selv og undersøkelsen kan ha påvirket resultatet. For å gjøre dette må forskerne selv reflektere over sin påvirkning, og gjøre hele forskningsprosessen så tydelig og gjennomiktig at andre også kan reflektere over den (Postholm & Jacobsen, 2018). Vi har derfor i arbeidet med vårt forskningsprosjekt forsøkt å være kritiske i forhold til egen rolle samt redegjøre og argumentere så godt som mulig for alle deler og valg som ble gjort i forskningsprosessen. Hvis en opptrer slik rundt egen forskning vil man ifølge Nowell, Norris, White og Moules (2017) være med på å sørge for at prinsippet om pålitelighet ivaretas (Nowell et al., 2017). Alt dette for å oppføre innenfor de prinsipper for kvalitativ forskning som kan være med på å heve kvaliteten ved en studie.

4.7.2 Gyldighet

Den indre gyldigheten til et forskningsprosjekt går ut på om studien faktisk måler det den er tenkt til å måle (Postholm & Jacobsen, 2018). Det vil si at problemstilling eller forskningsspørsmål blir besvart gjennom studiens oppbygging og gjennomføring. En avgjørende faktor for indre gyldighet innenfor kvalitativ forskning vil være hvorvidt abstrakte begreper er meningsfulle. Dette gjelder både for lesere av forskningen og de som utgjør forskningsfeltet (Postholm & Jacobsen, 2018). For å kunne gjøre dette må leserne få muligheten til å se virkeligheten slik den ble opplevd av forskeren. Her kommer bruken av fyldige eller tykke beskrivelser inn, og er en avgjørende faktor omkring forskningens bekreftbarhet. Bekreftbarhet går ut på at det burde være grunnlag for de analyser og tolkninger forskeren gjør seg gjennom empirien, samt at det må være en sammenheng mellom tolkninger, analyser og beskrivelser av datamaterialet (Postholm & Jacobsen, 2018).

Den ytre gyldigheten eller overførbarheten til studien vil referere til i hvilken grad funnene som er gjort i studien kan gå ut over konteksten, eller overføres til andre kontekster som ikke er studert (Postholm & Jacobsen, 2018). I forbindelse med vår studie ville vi undersøke hvordan lærere arbeider med mestringsforventninger og motivasjon i kroppsøving. For å

kunne gjøre dette måtte vi undersøke et utvalg lærere som underviser i kroppsøving. Hver enkelt lærer vil ha en ulik kontekst og ulike erfaringer, og på den måten vil det påvirke svarene de gir på spørsmålene våre. Kunnskapen som legger grunnlaget for studien konstrueres i samspillet mellom forsker og forskningsdeltaker, og vil være farget av subjektiviteten til begge. På grunn av dette vil det være umulig å være sikker på at resultatene en fikk her kan replikeres i en annen tilsvarende studie, og dette er heller ikke målet innenfor kvalitativ forskning, ettersom det ikke vil ha noen innvirkning på om studien er pålitelig (Postholm & Jacobsen, 2018). Det som heller er sentralt når det kommer til overførbarheten til kvalitative studier er at forskerne burde benytte tykke beskrivelser slik at leserne opplever at de blir invitert inn i forskningsprosessen og på denne måten får muligheten til å kunne se den virkeligheten som blir beskrevet (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette nevnes av Postholm og Jacobsen (2018) som viktig både for indre og ytre gyldighet innenfor kvalitativ forskning. Derfor har vi benyttet fyldige beskrivelser av de utsagn som ble gjort av deltakerne i intervjuene. I tillegg vil bruken av fyldige beskrivelser være med på å øke graden av gjennomsiktighet for studien vår, også kjent som transparens.

4.7.3 Forskerrollen

Som tidligere nevnt er det slik at ulike forskere alltid vil bringe med seg sin subjektivitet inn i forskningen. Derfor er det viktig som forsker å være bevisst på rollen subjektiviteten kan ha i forbindelse med en studie eller et forskningsprosjekt. Maxwell (2012) refererer til noe han omtaler som researcher bias. Dette går ut på hva som kan ha en innvirkning på datainnsamlingen og analysen, og kan være forskerens valg av teori, verdier og forforståelser. Maxwell (2012) poengterer at det innenfor kvalitativ forskning ikke vil være mulig å unngå en viss bias. Det som kan gjøres for å kontrollere og forebygge bias derimot poengteres av Olsen (2003). Han argumenterer for at refleksivitet er en metode for nettopp dette, og det går ut på at forskeren skal opptre selvkritisk i forhold til mulige forkunnskaper og bias en kan ha (Olsen, 2003). Selv om man er bevisst egne forkunnskaper og mulige biaser poengteres det av Gleiss & Sæther (2021) at en slik bias ikke vil kunne fjernes helt. I lys av dette har vi vært bevisste vår egen subjektivitet og hvordan dette kan påvirke funnene i vårt prosjekt. Et annet grep vi har gjort for å kunne motvirke eventuell bias er det som omtales som kommunikativ kvalitetssikring av Olsen (2003). Det handler om kommunikasjonen forskerne imellom (Olsen, 2003). Altså kan vi som forskere opptre kritiske i forhold til hverandre. Vi kan gi et kritisk blikk på hverandres tolkninger og vurderinger for å redusere eventuell bias og subjektivitet fra forskernes side. Dette ble også gjort i forbindelse med intervjuene ved at

begge forskerne var tilstede i alle intervjuene og vi ville gjennom dette forsøke å redusere påvirkningen av forskernes subjektivitet og bias.

4.7.4 Styrker og svakheter ved studien

Styrker og svakheter ved et omfattende prosjekt som denne masteroppgaven, vil bestå av flere ulike faktorer. Dette er et masterprosjekt som gjennomføres fra start til slutt på rundt seks måneder, slik at både tidsbruken og omfanget på studien vil være noe begrenset. For vår del kunne det gitt enda dypere innsikt i arbeidet kroppsøvingslærere gjør i forbindelse med mestringsforventninger og motivasjon i undervisningen dersom vi hadde observert lærerne i forkant av intervjuene. Slik som Postholm og Jacobsen (2018) nevner kan observasjon fungere som kontekst for et intervju dersom det blir gjennomført i forkant. De to metodene vil også kunne utfylle hverandre som kvalitative datainnsamlingsmetoder (Postholm & Jacobsen, 2018). Benyttning av flere metoder for datainnsamling blir også kalt for triangulering av metode, og kan være med på å styrke studien både i pålitelighet og gyldighet (Sæle & Hallås, 2020). Triangulering av metode kan også styrke studiens kredibilitet (Hastie & Hay, 2012). I forhold til vår egen kapasitet, ressurser og tiden vi har til rådighet vurderte vi det slik at det ville vært meget utfordrende og tidkrevende å benytte flere metoder til å samle inn empiri i forbindelse med et masterprosjekt. En av fordelene med å benytte flere metoder er at forskeren ikke drar premature konklusjoner, ettersom ved å benytte flere metoder for innsamling av empiri, får et annet perspektiv gjennom et nytt sett med datamateriale (Hastie & Hay, 2012). Selv om dette kan ses på som en svakhet ved studien, kan det også argumenteres for at det er en styrke at vi er to ulike forskere som bearbeider det samme datamaterialet, gjennom tolkning og analysering. Her argumenterer vi for at dette kan gjøre det enklere å avsløre feiltolkninger av datamaterialet, samt at funnene som kommer frem vil synliggjøres i enda større grad.

Bruk av lydopptak til å samle empiri vil også ha sine styrker og svakheter. Det er som nevnt en fordel at forskeren ikke trenger å gjøre notater og dermed kan fokusere på samtalen og eventuelle oppfølgingsspørsmål, samt at informantene ikke opplever noe de sier som viktigere enn andre ting (Postholm & Jacobsen, 2018). Samtidig er man avhengig av at teknologien og utstyret fungerer som det skal slik at forskeren ikke mister noe data. Dette gikk heldigvis knirkefritt for vår del og det var til stor hjelp at vi var to forskere som deltok i alle intervjuene da den ene forskeren mistet tilkoblingen til internett midt i et av intervjuene.

Når det kommer til selve gjennomføringen av intervjuene i forbindelse med denne studien er det nok en svakhet at det ikke ble gjennomført en pilotundersøkelse. Ved å gjøre dette kunne vi eventuelt ha styrket studien i form av at forskerne ville blitt bedre forberedt på vanskeligheter som kunne dukke opp. Vi kunne også hatt en bedre oversikt over tidsbruken, formulering av spørsmål og mulige oppfølgingsspørsmål. Selv om dette er faktorer som kunne ha styrket vår studie, vil vi fremdeles argumentere for at datainnsamlingen er tilstrekkelig for et prosjekt som en masteroppgave, da empirien fra intervjuene er relativt omfattende.

Utvalget for studien vil nok også kunne betraktes som en svakhet ved at tre av lærerne som deltar, arbeider på samme skole. Vi har som forskere vært bevisste på hvilken påvirkning det kan ha på studien, og har forsøkt å ta høyde for dette. Det har vi gjort gjennom å holde deltakerne i studien helt konfidensielle, og vi sørget for å ikke snakke med informantene våre om de andre deltakerne. Selv om vi har med tre lærere fra samme skole kan det tenkes at på grunn av at intervjuene ble gjennomført digitalt, vil ikke de som jobber på samme skole nødvendigvis vite at noen andre i kollegiet deltar i samme studie. I tillegg vil all empiri være anonymisert slik at det ikke vil være mulig å fremstille skolen man jobber på i et bedre lys, noe som også er tydeliggjort overfor informantene.

4.8 Etske vurderinger og betraktninger

Som forsker vil det alltid være etiske retningslinjer og prinsipper man må overholde dersom man skal drive god forskning. I Norge omhandler dette tre krav som relaterer seg til forholdet mellom forskningsdeltaker, i vårt tilfelle informanter i form av intervju, og forskerne selv. De tre kravene er krav på privatliv, krav på å bli korrekt gjengitt og informert samtykke (Postholm & Jacobsen, 2018). I tillegg måtte vi melde inn forskningsprosjektet til Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (Sikt, tidligere NSD) da vårt prosjekt innebærer behandling av personopplysninger. På Sikt sine nettsider fikk vi også innhentet informasjon om hva vi som forskere bør gjøre for å opprettholde etiske prinsipper og retningslinjer i forkant av innsending av meldeskjema (*Sjekkliste Før Innsending Av Meldeskjema, Sikt*). For å opprettholde kravet om informert samtykke har vi i tråd med de retningslinjer som det vises til av Sikt, sendt ut et informasjonsskriv/samtykkeskjema til alle informantene som deltok i prosjektet. Informasjonsskrivet inneholder hensikten med studien og hvordan datamaterialet

blir behandlet. I tillegg inneholder det informasjon om hvordan man skal gå frem dersom en ikke vil være en del av studien lenger. Vi fikk som tidligere nevnt to filer på grunn av at vi gjennomførte intervju digitalt over zoom. En med lyd og video, og en med bare lyd. Vi slettet filen med både lyd og video av intervjuet umiddelbart, og lagret den andre filen på en ekstern harddisk for transkribering. Alle deltakerne ble gjort kjent med dette i forkant av intervjuene. Vi gjorde det på denne måten for å imøtekomme deltakerne våre på best mulig måte, samt for å behandle datamaterialet på en måte som er i tråd med både retningslinjene fra Sikt og på en etisk riktig måte. Kravet om privatliv er i vår studie blitt overholdt ved å bruke fiktive navn på deltakerne, samt sørget for at det ikke var noe annen informasjon i datamaterialet som informantene kunne bli identifisert ut fra. Når det kommer til kravet om å bli korrekt gjengitt, har vi forsøkt å opprettholde dette på best mulig måte i selve intervjuene, i tillegg til transkriberingen av datamaterialet. Her har vi begge gått gjennom empirien og sørget for at meningsinnholdet ble ivaretatt. Det kan også være et godt prinsipp innenfor forskning å la deltakerne i et forskningsprosjekt lese over materialet slik at de selv får vurdere om de har blitt korrekt gjengitt (Postholm & Jacobsen, 2018). I vårt tilfelle har vi vurdert det slik at på grunn av at dette er et masterprosjekt med en meget begrenset tidsramme og begrensede ressurser, så vi det ikke som nødvendig å sende transkriberingen av intervjuene til deltakerne for gjennomgang. Noe vi har tatt høyde for som nevnes som viktig innenfor forskningsetikk er at forskningen ikke skal føre med seg noe unødig belastning eller skade for deltakerne i prosjektet (Postholm & Jacobsen, 2018; Tracy, 2010). Dette har vi gjort både i planleggingen og gjennomføringen i form av vurderinger rundt blant annet deltakerne, omfang og tidsbruk.

5.0 Resultater

I dette kapittelet i oppgaven skal vi presentere de funn som vi har gjort i vårt arbeid med analysen av datamaterialet. Vi vil gjøre dette gjennom å presentere de ulike temaene vi har kommet fram til etter gjennomgangen av empirien. Det vil bli brukt mange sitater fra intervjuene med lærerne med den hensikt å gjøre studien mer gjennomiktig gjennom at leserne enklere kan sette seg inn i stoffet, og få se virkeligheten slik vi som forskere gjør det. I tillegg vil sitatene være med på å støtte videre argumentasjon. Når det kommer til struktureringen av dette kapittelet vil temaene presenteres i to deler i henhold til problemstillingen vår for prosjektet, som også er todelt. Vi søker dybdeforståelse for hvordan lærere arbeider generelt, samt spesifikke grep de gjør, i arbeidet med mestringsforventninger og motivasjon. Derfor vil det først presenteres temaer innenfor hvordan lærere arbeider generelt rundt mestringsforventninger og motivasjon, og deretter gå over til temaer som omhandler de grepene de foretar seg i sin undervisningspraksis.

I forbindelse med hvilke elementer kroppsøvingslærere ser på som sentralt i arbeidet med mestringsforventninger og motivasjon i kroppsøving vil vi presentere følgende temaer: Mestring, elevmedvirkning, tilpasset opplæring, motivasjon og klasse miljø. Videre vil vi presentere følgende temaer som omhandler grep kroppsøvingslærere gjør i praksis for å sikre mestringsforventninger og motiverte elever: Kommunikasjon, veiledning og tilpasninger og variasjon i aktiviteter.

Hvilke elementer ser kroppsøvingslærere på som viktig i arbeid med mestringsforventninger og motivasjon i kroppsøving?

5.1 Mestring

Da informantene snakket om mestringsforventninger og motivasjon i kroppsøving var det flere som dro fram nettopp mestring.

Jeg tenker at det handler veldig mye om hva vi gjør, hva vi som lærere gjør og jeg er veldig opptatt av at alle skal kunne mestre på en eller annen måte, ut ifra de forutsetningene man selv har. Men jeg tenker jo at noen føler sikkert på at de ikke mestrer noe som helst, og det må vi jo jobbe med å snu. Snakke med dem. Men at alle mestrer hver gang, det tror jeg ikke (Informant 1).

Ut i fra hva informanten sier er det opp til kroppsøvlingslæreren å legge opp til mestring for alle elevene, med elevenes egne forutsetninger som grunnlag. Informant 3 forteller også om hvordan ansvaret for at elever opplever mestring ligger på kroppsøvlingslæreren.

Som lærere er det opp til oss å legge grunnlaget for elevenes mestringsforventninger. Jeg mener at varierte oppgaver legger et solid grunnlag for mestring, ettersom jo større variasjon i aktiviteter, jo større sannsynlighet er det at alle elevene får gjennomføre aktiviteter som de er interessert i. Alle kan ikke glitre til samme tid, noen er flinke i fotball og noen er flinke i dans. Men varierer man nok, vil de fleste gjøre noe som de har en glede av å gjøre (Informant 3).

Informant 2 kommer inn på hvordan mestring er noe som er med i planlegging av kroppsøvingen. *“Mestring er noe som man planlegger for i en undervisningsøkt. Man må legge opp undervisningen til at det vil passe for flest mulig.”*

Informant 3 forteller om sine erfaringer i forhold til sine elevers mestringsforventninger *“De som er mest fysisk aktive på fritiden opplever mest mestring i kroppsøvingstimen, virker det som.”*

5.2 Elevmedvirkning

Når informantene skulle beskrive hvilke elementer de ser på som sentrale i arbeidet med elevers mestringsforventninger og deres motivasjon, kom begrepet autonomi fort på banen. Informant 3 har sett indikasjoner på økt mestring når elevene selv står ansvarlig for egen læring. Informant 3 forteller videre at *“Når elevene selv kan velge aktiviteter, velger de som regel aktiviteter de er flinke i, som igjen øker sannsynligheten for mestring”*. Dette blir fulgt opp med *“Når det er flere aktiviteter som pågår samtidig blir det mindre sammenligning, ettersom elevene er fordelt på flere aktiviteter og det blir færre tilskuere”*. Informant 4 deler den samme oppfatningen som informant 3 har, og forteller *“Når elevene selv velger ut aktiviteter som de gjennomfører i undervisningen, er de motiverte til å gjennomføre og vise frem aktiviteten. Når elevene er motiverte til å gjennomføre aktiviteten, har jeg også sett at de mestrer aktiviteten i større grad”*. Uttalelsene fra informant 1 støtter videre opp under dette. Han drar frem at autonomi har en stor effekt på elevenes opplevelse av undervisningen i kroppsøving. Han opplever større aktivitetsnivå blant elevene som en følge av mer autonomi i

sin undervisningspraksis. *“Vi har blant annet en periode nå der elevene planlegger en egen gymtime. De skal sette opp egen øktplan med hva, hvordan og hvorfor. Dette har hatt en kjempeeffekt på trinnet her.”*

Ut ifra svarene fra våre informanter så kan disse indikere at autonomi i undervisningen er viktige elementer for å styrke elevers mestringsforventninger og motivasjon. Informant 2 bygger videre på dette, og kommer inn på hvilken påvirkning han opplever at det kan ha på elevene i faget. *“Er det slik at de får være med og ha litt medbestemmelse så er det enklere at de blir litt mer motiverte for faget da, og at de får litt eierskap til det.”*

Informanten 3 forteller videre *“Jeg har sett flere eksempler på hvordan selvbestemmelse i kroppsøvningsundervisningen har fått elever som vanligvis er negative til faget, positive og motiverte når de selv får velge eller bestemme aktivitet”*. Informanten utbroderer ytterligere *“Jeg tror den motivasjonen de får av å medbestemme i undervisningen kommer av manglende medbestemmelse i andre fag i skolen, og da blir det ekstra gøy når de får lov til det i kroppsøving”*. Informanten poengterer at *“Men det må være en balanse her”*. *“Dersom elevene skal få bestemme alt hele tiden, kan det bli mye tull og de kan oppleve en tretthet dersom de i for stor grad må stå ansvarlig for egen læring”*.

Informant 3 antyder at graden av frihet i undervisningen må ha en balanse.

5.3 Tilpasset opplæring

At mestringsforventningene og motivasjonen hos elevene knytter seg til tilpasset opplæring går igjen i flere av svarene informantene gir. At alle skal ha like muligheter til å delta er noe som det virker å være bred enighet om blant våre informanter.

I arbeidet med kroppsøving er jeg veldig opptatt av at alle skal kunne ha forutsetning for å delta. Uansett om du går på idrett fra før eller om du ikke er noe fysisk aktiv på fritiden, så skal du ha gode forutsetninger for å delta på det opplegget som vi kjører (Informant 1).

Videre forteller han om hvordan de tradisjonelle idrettene i undervisningen ikke brukes i særlig stor grad, og at dette er et bevisst valg da elevene kan utforske nye aktiviteter i kroppsøvingen. En slik tilnærming til undervisningen støttes opp under av informant 2. *“Og at man klarer å finne noe som alle, altså hele trinnet, synes er morsomt da i løpet av et år.*

Slik at man klarer å komme innom noe som også de svakeste i faget synes at er givende.” Det å tilpasse undervisningen etter elevenes forutsetninger, er et viktig element i forbindelse med elevers mestringsforventninger og motivasjon i kroppsøvingsundervisningen, mener informant 3. *“Tilpasning av undervisningen er viktig for at elevene skal være motiverte for å delta”*. Vedkommende fortsetter *“Om jeg som lærer varierer aktivitetene etter elevenes nivå, kan flere få en oppfatning om de kan mestre aktiviteten”*. En annen informant viser også til viktigheten av å arbeide gradvis med ulike aktiviteter.

Hvis målet for en periode er at de skal spille volleyball så må man starte opp med litt enklere øvelser først slik at man ufarliggjør det, og det sørger for en slags balltilvenning der de blir vant til måten man skal drive aktiviteten på (Informant 2).

Det blir også nevnt utfordringer knyttet til tilpasset opplæring.

Det kan være utfordrende å tilpasse undervisningen når det er store nivåforskjeller, ettersom de flinkeste er mer selvgående slik at de kan finne egne utfordringer dersom de er motiverte, men det er vanskelig å fortsette å fore denne gruppen når den andre gruppen som har mer å gå på ikke pusher seg nok gjennom aktiviteter (Informant 3).

En kan tolke dette utsagnet som at informantene synes det er utfordrende å tilfredsstille både de mer dyktige og de mindre dyktige elevene, ettersom en av gruppene kan få mer oppmerksomhet. Ut ifra svaret til informantene kan det virke som om gruppen med de elevene som ikke pusher seg nok får mer oppmerksomhet fra læreren enn de elevene som mestrer aktivitetene raskere.

5.4 Motivasjon

Flere av informantene nevnte hvordan mestring og motivasjon påvirker hverandre i kroppsøvingsundervisningen. Informant 1 fremhever hvordan de to kan ha en slags gjensidig innvirkning på hverandre. *“Opplever man mestring i en aktivitet så vil også motivasjonen komme. Jeg opplever at de henger veldig tett sammen.”* Informant 3 kommer også med utsagn som bygger opp under dette. *“Dersom en elev mestrer en aktivitet, så vil eleven gjerne ha bedre motivasjon til å fortsette arbeidet med aktiviteten”*. Informanten nevner videre at *“Om en elev er motivert til å gjennomføre en aktivitet, vil eleven sannsynligvis ha større mulighet for å mestre aktiviteten. Dette har jeg sett flere eksempler på i mine kroppsøvingstimer”*. Informant 4 har også lignende utsagn som de andre informantene. *“Elever kan oppnå mestring gjennom å være motiverte for å prøve, og stå litt i strevet, slik at*

de ikke gir opp". Disse utsagnene fra våres informanter, antyder at de mener at mestring og motivasjon har gjensidig påvirkningskraft på hverandre, samt at de mener at dette har en påvirkning på elevers gjennomføringsevne i aktiviteter. Et annet eksempel informant 3 gir i denne sammenheng er *"Motivasjonen til elevene varierer ut ifra aktiviteter, og en kan tydelig se at motivasjonen til å gjennomføre aktiviteter minskes betraktelig til de elevene som behersker aktiviteten dårligere enn andre elever"*

Et annet interessant svar i forhold til motivasjon og mestring får vi fra informant 4.

"Jeg har merket større motivasjon i gjennomføringen av aktiviteter når elevene ser medelever få det til, da vil de andre også ta i litt ekstra. Dette pleier som regel å resultere i mestring av aktiviteten".

Informant 4 forteller også *"De elevene som er mest aktive i idrett på fritiden er mest motiverte i gjennomføringen av nye aktiviteter og utfordringer, som kan indikere at de har motivasjon og mestringsforventninger som er positive. De andre elevene er mer forsiktige"*.

De mest aktive elevene er altså også de mest motiverte, skal vi tro utsagnet til informant 4. Svarene våre informanter gir i denne sammenhengen viser til at de mener at mestring og motivasjon er noe som går hånd i hånd i kroppsøving, og at begge disse momentene er svært viktige for elever i faget.

5.5 Klassemiljø

Miljøet i klassen har betydning for elevenes motivasjon til å delta i undervisningen, mener informant 3. *"Dersom klassemiljøet er preget av frykt for å gjøre feil, at de ikke får det til eller negative kommentarer fra medelever, kan det påvirke elevenes deltakelse negativt"*.

Vedkommende kommenterer ytterligere *"Dersom elevene oppfatter klassemiljøet som trygt, vil de i større grad ha fokus på egen læring og det å feile kan bli sett på som en naturlig del av læringsprosessen"*. Informantens utsagn antyder at et trygt klassemiljøet er et sentralt element for elevenes motivasjon for deltakelse, og for deres individuelle læringsprosess.

Det poengteres av informant 1 at det er viktig hvordan vi som lærere arbeider med klassemiljøet for å skape en forståelse for at alle er forskjellige. *"Vi snakker veldig mye om at*

vi er forskjellige, kroppene våre er forskjellige. Noen er tynne, noen er store, noen er små, osv. Og dette er noe vi har med oss inn i klassemiljøet.”

Informant 2 drar frem klassemiljøet som et moment som kan ha innvirkning på elevers mestringsforventning. Han forteller. *“Medelevene har en voldsomt stor betydning for innstillingen for aktivitetene.”* Videre fremhever han hvordan elever påvirkes av hverandres innstilling til aktiviteter. *“Der tror jeg at litt av nøkkelen er at lederne i klassene, dersom de er positivt innstilt til aktivitetene, så er det også enklere at resten også blir med og prøver.”* Her fremhever læreren den innvirkningen elever kan ha på hverandre og hvorfor det er viktig å arbeide med innstillingen elever møter kroppsøvfaget med.

En av lærerne forteller også om aktiviteter som kan påvirke klassemiljøet negativt. *Jeg prøver å unngå konkurransepregede aktiviteter, ettersom jeg opplever at slike aktiviteter kan være demotiverende for noen av elevene som ikke er like glade i fysisk aktivitet. Jeg opplever det som positivt for miljøet i klassen når det ikke er noen som skal vinne over noen andre* (Informant 3).

Dette utsagnet fra informanten kan tolkes som at en skal være forsiktig med å ha aktiviteter der det handler om å vinne over hverandre.

Hvilke grep gjør de i arbeidet med elevers mestringsforventninger og motivasjon i faget?

5.6 Kommunikasjon

Ut ifra svarene vi fikk fra lærerne, virker det å være bred enighet i at kommunikasjon mellom lærer og elev er svært viktig i kroppsøving og er et grep de benytter i sin undervisningspraksis. Informant 4 forteller om sin tilnærming til elever som ikke ønsker å delta i undervisningen. *“Jeg jobber gjerne i forkant av timene for å motivere elevene til kroppsøvingstimen dersom jeg mistenker at noen ikke vil delta. Dette gjør jeg ved å ha en samtale med den/de det gjelder”.*

Informant 3 forteller hvordan hun går frem i møtet med elever som ikke helt mestrer en aktivitet *“Jeg kommer gjerne med oppmuntringer dersom elevene ikke helt får til aktiviteten*

de gjennomfører”. Informant 2 finner også at positive tilbakemeldinger og oppmuntring er viktig. *“Ja, det er jo litt av nøkkelen. Positiv forsterkning mener jeg at er en del av nøkkelen for at elevene skal få oppleve mestring.”*

Informant 4 nevner på sin side *“Dersom elevene gjennomfører aktiviteter som de ikke får til, pleier jeg å fortelle dem at det er derfor vi øver og ingen får til noe før en har øvd på det. Dette pleier å ha en positiv effekt på elevene”*. .

Gjennom utsagnet til informant 4, som står over, kan en tolke dette som at å få elevene til å forstå hvorfor de øver er viktig i kroppsøvingsundervisning. Spesielt med tanke på deres motivasjon til å bedrive aktiviteter de ikke nødvendigvis mestrer med en gang.

Informant 3 forteller videre *“Dersom jeg ser at innsatsen til elevene burde bli bedre, kommer jeg ofte med oppmuntringer som kan føre til økt innsats”*. Vedkommende fortsetter *“Det skal sies at jeg bruker oppmuntringer i situasjoner der innsats er viktigere enn ferdigheter”*.

Informant 4 sier også *“Jeg bruker positive tilbakemeldinger for å styrke elevenes mestringsforventninger”*. Vedkommende utdyper *“Dersom noen ikke får det helt til, blir det naturlig å motivere dem gjennom setninger som: “Joda, kom igjen”, eller så bruker jeg kroppsspråk som f.eks. tommel opp eller så gir jeg anerkjennelse gjennom blikk”*.

Informanten opplever dette som effektivt for å gi elevene motivasjon til gjennomføringen av aktiviteten, som igjen kan føre til mestring. Disse utsagnene til informant 3 og 4 kan indikere at oppmuntringer og positive tilbakemeldinger brukes som grep for å motivere elevene til økt innsats i kroppsøvingstimer og for å gi dem en opplevelse av mestring.

Informant 4 bruker også loggbok som et kommunikasjonsmiddel mellom lærer og elev.

Vedkommende utdyper *“Etter vi er ferdig med en kroppsøvingstime, kan elevene skrive ned hvilke aktiviteter de likte og hvilke de vil ha mer av. På denne måten kan jeg i større grad tilrettelegge ut ifra deres ønsker”*. Loggbok som en kommunikasjonsplattform er et annet interessant grep å ta i betraktning.

Et annet grep informant 4 forteller om er å få elevene til å innse hvorfor undervisningen er verdifull. *“Når vi har svømming i kroppsøvingstimene er det viktig å få elevene til å forstå hvorfor vi øver på det vi øver på”*. Informanten kommer med et eksempel

I svømminga må elevene øve seg på å komme seg opp fra bassengkanten, og her pleier jeg å sammenligne bassengkanten med kanten av en båt som de må komme seg opp fra i tilfelle de holder på drukne. Da ser jeg ofte at elevene forstår alvoret og prøver hardere. Ofte kommer mestring som følge av dette (Informant 4).

Informant 4 forteller også om overføringsverdi, og prøver å få elevene til å overføre positive mestringsopplevelser fra en arena til en annen.

Om en elev fikk til noe hen ikke trodde hen skulle få til i svømmebassenget, så kan jeg minne eleven på dette om vi f.eks. har skidag og eleven ikke får til aktivitetene vi har her. Plutselig får eleven troen på seg selv, og deretter kommer mestringsopplevelsen. Dette har jeg sett opp til flere ganger gjennom min lærerkarriere (Informant 4).

Informant 4 forteller om konkrete opplevelser knyttet til elevenes forståelse av hvorfor undervisningen er viktig, og deres påfølgende mestring. Dette kan indikere at jo mer elevene forstår hvorfor de øver på det de øver på, jo mer innsats legger de ned og som følge av dette, kommer mestringen. Overføringsverdi er også viktig, og informantens siste utsagn kan tolkes som at dersom elevene mestrer en aktivitet på en arena, så kan de også få troen på at de kan mestre andre aktiviteter på andre arenaer.

5.7 Veiledning

Veiledning er et annet grep som kommer frem gjennom svarene fra våre informanter. Gjennom modellering og veiledning kan man som lærer være med på å påvirke både elevens mestring og motivasjon i positiv retning. Det virker det å være enighet om fra våre informanter. Ved å bruke dette aktivt i undervisningen viser informant 1 til at det vil være enklere å unngå at elever “melder seg ut” av undervisningen. Han viser til at gjennom veiledning og modellering kan det være enklere å fange opp dette tidlig, og deretter få veiledet eleven. I likhet med informant 1 finner også informant 2 at dette er effektivt å benytte seg av i kroppsøvingundervisningen. *“Hvis det er en aktivitet der man vet at noen elever kanskje vil ha den innstillingen så er det å være tidlig på og vise at det her er kult og at det her er noe man får til.”* Dette går også igjen hos informant 3. *“Om elevene gjennomfører en aktivitet, og jeg ser at elevene har dårlig motivasjon, så kan et grep være å delta selv i aktiviteten. Dette synes flere elever er gøy, og motiverende”*. Videre sier

informanten *“Jeg vektlegger å delta i aktiviteter som jeg ikke er så flink i, slik at elevene ser at det går an å delta selv om man ikke er best”*. Det siste utsagnet kan indikere at modelleringen kan brukes for å motivere elever til å delta i aktiviteter som de ikke nødvendigvis mestrer. Informant 3 fortsetter *“Når jeg deltar i aktiviteter så gir jeg full gass, og når de da ser at jeg får til aktiviteten bedre når jeg yter god innsats, så innser de kanskje at det er lurt å gi jernet”*. Informanten forteller at de elevene som ikke ønsker å delta, plutselig vil delta når de ser at læreren deltar. Videre sier informant 3 *“Mine instruksjoner i forhold til hvordan en oppgave kan løses er også viktig for elevenes mestringsopplevelser”*. Det siste utsagnet kan indikere at elevene er avhengig av gode instruksjoner for å få til en aktivitet, og dermed oppleve mestring.

Informant 4 forteller om sin veiledning *“Dersom noen elever mangler nødvendig utstyr for å delta i undervisningen, veileder jeg dem ofte i forhold til dette og hjelper dem til å finne utstyr som passer”*. Informanten fortsetter

Ofte kan noen elever bli veldig misfornøyde om de ikke mestrer en aktivitet, slik at de setter seg på sidelinjen. Da forsøker jeg å motivere elevene til å bli med igjen, og deretter veileder jeg disse elevene ekstra, slik at de får en god opplevelse (Informant 4).

Det kan virke som om informant 4 prioriterer veiledning av umotiverte elever i sin undervisning, og ønsker at disse elevene skal få gode erfaringer gjennom kroppsøvingundervisningen.

5.8 Tilpasning og variasjon i aktivitet

Da vi spurte våre informanter om hvordan de arbeider med elever som har lave mestringsforventninger i en gitt aktivitet, var det flere som dro frem aktiviteter som var litt enklere eller lavterskel. Det nevnes også at aktivitetene er litt mer lekpreget. Vi har valgt å kalle dette temaet for tilpasninger og variasjon i aktiviteter, ettersom det dreier seg om å tilpasse eller variere aktiviteter for elever som ikke mestrer den ordinære aktiviteten som gjennomføres i undervisningen. Det gis uttrykk for at det handler om at elevene må utvikle troen de har på seg selv. Bruken av lavterskelaktiviteter vektlegges i denne sammenheng.

Man må finne noen aktiviteter som de mestrer. Det kan være noe ganske lavterskel som for eksempel å holde en badmintonball i luften 5 ganger liksom. Får du til det da har du klart noe. Det handler litt om at de må få trua på seg selv (Informant 1).

Informant 1 kommer videre inn på hvordan det noen ganger kan være hensiktsmessig å gjøre aktiviteter veldig enkle. *“Gjøre det så enkelt at de får det til. Det kan for eksempel være å gå i 20 minutter, å gå fort i 20 minutter. Supert du klarte det.”* En av informantene forteller om sin erfaring med slike aktiviteter. *Motivasjonen til mine elever er størst i forbindelse med aktiviteter som baserer seg på lek.* Vedkommende sier videre *“Elever som driver med like aktiviteter som de som blir gjennomført i timene, er ofte veldig motiverte for å gjennomføre disse. De andre elevene som ikke har samme interesse for slike aktiviteter, er gjerne mer motiverte for lekpregede aktiviteter (Informant 3).*

Lærerne virker å komme inn på viktigheten av at elevene skal få oppleve en eller annen form for mestring, og at enkle eller lavterskel aktiviteter kan være en måte å få til dette på. Ved å få oppleve mestring kan elevene også få motivasjon, men i tillegg bedre mestringsforventningene sine til senere anledninger.

Informantenes svar kan indikere at konkrete tilpasninger innad i aktiviteter og varierte aktiviteter i kroppsøvningsundervisningen er viktig i forbindelse med deres forventning om mestring og deltakelse. Her kommer en av informantenes opplevelser om sine erfaringer med tilpasninger og variasjon av aktiviteter.

Tilpasninger innad i aktiviteter er et grep som ofte brukes, som tilpasning av vanskelighetsgrad, f.eks. armhevninger med hjelp av kneet”. Informanten fortsetter “Dersom det virkelig er helt håpløst for noen av elevene å få til oppgaven, foreslår jeg gjerne en alternativ aktivitet som jeg vet gir de mestring (Informant 3).

Interessante svar fra informant 3. Læreren vil at elevene skal få en opplevelse av mestring, slik at først gjøres det tilpasninger innad i en aktivitet for å tilrettelegge for dette. Om det ikke fungerer vil elevene få mulighet til å gjennomføre aktiviteter som en kan tro de har gode erfaringer med fra før, og dermed øker sannsynligheten for mestring. Konkurranspregede aktiviteter kan også tolkes som lite mestringsgivende for elever som er mindre fysisk aktive.

Informant 4 forteller på sin side

Jeg vektlegger aktiviteter som elevene er motiverte til å gjennomføre, men jeg mener disse aktivitetene burde gi elevene rikelig med utfordringer slik at de føler at de har blitt bedre i det de holder på med. Når undervisningen starter har jeg som regel alltid en aktivitet i bakhånd som kan gjennomføres dersom noen elever av ulike årsaker ikke kan delta i den ordinære aktiviteten. F.eks. kasting av ball eller kjegler, frisebeegolf osv (Informant 4).

Informant 4 ønsker altså å gi elevene utfordringer å jobbe med, men en kan tolke utsagnet som at læreren tar utgangspunkt i deres interesser og forutsetninger ettersom aktiviteter som de ønsker å gjennomføre blir vektlagt.

Her kommer et eksempel om en av informantenes fremgangsmåter for å tilpasse undervisningen.

For å tilpasse undervisningen, slik at elevene er motiverte, som igjen kan styrke deres mestringsforventninger, pleier jeg å legge opp til aktiviteter der elevene selv kan tilpasse etter eget behov, om det er ønskelig. For eksempel er jeg en tilhenger av sirkeltrening, der det er flere aktiviteter på ulike stasjoner som pågår samtidig. Fordelen med stasjoner er at elevene vil være innom flere aktiviteter i løpet av en undervisningstime, og de vil som regel komme i kontakt med minst en øvelse som de føler de mestrer. Videre er det også enkelt for elever å tilpasse etter egne forutsetninger på disse stasjonene, f.eks. om en stasjon er å hoppe over en buk, så kan elevene selv justere høyde på denne. I forbindelse med sirkeltrening har jeg sett at elevene er motiverte når de kan jobbe ut ifra egne forutsetninger og ta i så mye som passer dem (Informant 4).

Sirkeltrening der elever er innom ulike stasjoner er altså et bevisst grep informant 4 tar i bruk i sin undervisning for å tilpasse undervisningen. Informanten nevner også lek som en mulig tilpasning, ettersom læreren har opplevd at elevene virker mer motiverte når de skal gjennomføre aktiviteter som bærer preg av tradisjonelle leker.

For å gi elever mestring og sørge for at de er motiverte i undervisningen, er det viktig å gi elevene frihet til å ta egne valg i undervisningen, skal en tolke en av informantenes utsagn.

Når elevene skal få lov til å medbestemme i undervisningen pleier jeg å legge opp undervisningen med to ulike aktiviteter, og la de velge mellom disse to. Da må elevene selv dokumentere arbeidet sitt og vise det til meg senere". Informanten forteller videre

Av og til får elevene lov til å komme med forslag til aktiviteter vi skal ha, men her er jeg veldig bevisst på at ikke kun de som er mest frempå får viljen sin, men også de elevene som er mer beskjedne. Når elevene selv får velge aktiviteter, ser jeg tydelig at de er mer motiverte og da kommer gjerne mestringen også (Informant 3).

Det kan virke som om informanten er oppmerksom på de mindre frempå elevene, og prøver å se alle elevenes behov når kroppsøvingsundervisningen skal tilrettelegges ut ifra selvbestemmelse. Svaret til informanten 3 kan indikere at selvbestemmelse i undervisningen styrker elevenes motivasjon og forventning om mestring.

6.0 Drøfting

Funnene våre, som ble presentert i resultatdelen, vil i denne delen av oppgaven bli drøftet i lys av vårt valgte teoretiske rammeverk som ble presentert innledningsvis i oppgaven. Den valgte problemstillingen går som følger: “Hvilke elementer ser kroppsøvingslærere på som viktig i arbeid med mestringsforventninger og motivasjon i kroppsøving, og hvilke grep gjør de i praksis”? Vi ønsker å sette søkelyset på hva kroppsøvingslærere ser på som viktig, og hvilke grep de gjør, i forhold til elevenes mestringsforventninger og motivasjon i kroppsøving. Å skille mellom elementer og spesifikke grep kroppsøvingslærere vektlegger har vist seg å være utfordrende. Noen av temaene kan oppleves å dukke opp noe innad i hverandre underveis i drøftingen. Vi anser dette for å være naturlig med bakgrunn i hvor sammenvevde vi opplever at begrepene mestring, motivasjon og tilpasset opplæring er. Viktige elementer skal være noe mer overordnet for arbeidet med mestringsforventninger og motivasjon, mens de spesifikke grepene har vi forsøkt å forbeholde læreren gjør i en undervisningssituasjon.

Elementer som er viktig i arbeid med elevers mestringsforventninger og motivasjon

Da vi stilte informantene våre spørsmål rundt hvilke elementer de opplevde som sentrale i forhold til elevers forventning om mestring og deres motivasjon for kroppsøving, var det flere temaer som dukket opp. Her vil temaene vi mener at går mer på lærernes overordnede arbeid med mestringsforventninger og motivasjon drøftes, mens det vi anser som grep i undervisningen vil komme litt senere i kapittelet.

6.1 Mestring

Et av de første temaene som dukket opp når vi snakket med informantene var mestring. Informantene ser på mestring som et meget sentralt element i arbeidet med elevenes mestringsforventninger og motivasjon i kroppsøving. Som informant 1 og 3 påpeker, er det lærerne selv som på mange måter står ansvarlige for elevenes opplevelse av mestring i undervisningen. Informant 1 er opptatt av at alle elever skal kunne mestre ut ifra de forutsetningene de har. Bandura (1997) nevner også at elever har ulike forutsetninger, og

læreren må tilpasse oppgavene ut ifra disse forutsetningene og deretter veilede elevene, slik at deres mestringsforventninger til oppgaven er positive. Den tidligere forskningen til Gao et al., (2008a) og Grainger (2017) viser som nevnt hvordan elevens forventning om mestring kan bli styrket gjennom å gi elevene overkommelige oppgaver, men som samtidig gir dem utfordringer, sammen med hensiktsmessige tilbakemeldinger. Dette kan tolkes som at lærerne burde ta utgangspunkt i elevenes forutsetninger i undervisningen. En kan se hvordan informant 1`s utsagn samsvarer med det Bandura (1997), Gao et al. (2008a) og Grainger (2017) forteller. Lærerne må identifisere de ulike forutsetningene til elevene, og deretter tilpasse oppgavene etter disse. Gjennom hensiktsmessig veiledning kan elevene få gode mestringsforventninger. Skaalvik og Skaalvik (2015) er enige i dette, som også nevner hvordan hensiktsmessig veiledning kan styrke sannsynligheten for gode mestringsopplevelser for elevene. Hvordan kan lærerne vite hva elevene er gode i, og ikke fullt så gode i, altså deres forutsetninger? En kan tenke at en god relasjon mellom lærer og elev er viktig i forbindelse med dette. Om læreren kjenner elevene, og vet deres interesser, hva de liker å gjøre når de er i fysisk aktivitet på fritiden, kan det være enklere for læreren å tilrettelegge for positive opplevelser i kroppsøvningsundervisningen. Positive opplevelser og mestringsopplevelser er et godt virkemiddel for å motvirke utvikling av negative mestringsforventninger. Dersom en elev stadig opplever å ikke mestre, kan elevens forventning om mestring bli negativt påvirket, og i videreføringen av dette, bli overført til å gjelde kroppsøvningsfaget generelt og gå fra å være problemspesifikk til områdespesifikk (Schunk & Pajares, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2015). Denne tankegangen kan det virke som om informant 1 også deler, ettersom vedkommende nevner hvordan lærerne burde snakke med de elevene som føler de ikke mestrer aktivitetene. Gjennom en samtale med elevene, kan læreren få et innblikk i hvorfor elevene føler de ikke mestrer, og dermed iverksette tiltak for å snu den trenden. Skaalvik og Skaalvik (2015) forteller også om hvordan båndet mellom læreren og elevene kan bli styrket når læreren viser elevene at vedkommende er der og støtter dem. Som Skaalvik og Skaalvik (2015) påpeker, er en trygg relasjon mellom lærer og elev viktig i elevenes mestringszone, slik at elevene tør å gjøre feil og på denne måten utvikle sine ferdigheter. Det kan dermed virke som om det er en enighet mellom oss, Skaalvik og Skaalvik (2015) samt informant 1 om viktigheten av en god lærer-elev-relasjon.

Ut ifra våre resultater virker det som at våre informanter er enige om at elevenes forutsetninger er en meget viktig faktor i å tilrettelegge for mestringsopplevelser for elevene. Tanken bak dette kan se ut til å samsvare med det Bandura (1997) omtaler som autentiske

mestringserfaringer, ved at lærerne er opptatte av at alle skal få oppleve en eller annen form for mestring. Dette kan igjen være positivt for deres utvikling av gode mestringsforventninger. For at man som lærer skal kunne evne å legge til rette for mestring poengteres det at en god lærer-elev-relasjon kan være viktig for å få et innblikk i elevenes eventuelle manglende mestringsopplevelser. På denne måten kan læreren få informasjon om hvorfor elevene ikke mestrer en gitt aktivitet, og dermed også få muligheten til å gjøre endringer slik at disse elevene kan få positive mestringsopplevelser. Det virker også å være en bred enighet blant våre informanter om at mestring er noe de tar høyde for i planleggingen av kroppsøvingsundervisningen. På bakgrunn av disse utsagnene til informantene vil vi derfor argumentere for at mestring er noe som burde tas i betraktning når lærere skal planlegge kroppsøvingsundervisningen. Om en lærer ikke tenker noe på elevenes mestringsopplevelser i planleggingen, så kan det føre til at det gjennomføres aktiviteter som ikke gir elevene de mestringsopplevelsene de har behov for å oppleve. En kan se for seg at dette blir en ond sirkel, slik at aktiviteter som faktisk gir elevene positive mestringsopplevelser faller bort fra kroppsøvingsundervisningen. Det kan derfor være hensiktsmessig for lærere å ha elevenes mestringsopplevelser i tankene når kroppsøvingsundervisningen skal planlegges, noe det virker som at informantene i denne studien gjør basert på deres utsagn.

Informant 3 forteller om hvordan hun opplever at de elevene som er mest aktive utenfor skolen, også gjerne er de elevene som opplever mestring i kroppsøvingstimene. Her kan en trekke inn Gao et al. (2008b, 2009 & 2011). Denne forskningen viser at det er en sammenheng mellom elevers fysiske aktivitetsnivå, og deres forventning om mestring. Nå dreier riktignok disse studiene seg mest om elevers fysiske aktivitetsnivå i kroppsøvingstimer, men en kan vinkle dette til elevers fysiske aktivitetsnivå utenfor skolen også. Det gir mening å tro at elever som er aktive utenfor skolen, vil være mer forberedt til å bruke kroppen i kroppsøvingstimer enn elever som ikke er fysisk aktive utenfor skolen. Videre kan en anta at elever som er mer fysisk aktive utenfor skolen også liker det å bruke kroppen sin i større grad enn elever som ikke er fysisk aktive. Dette kan føre til større grad av motivasjon for å gjennomføre aktiviteter i kroppsøving for de elevene som er aktive utenfor skolen, enn de elevene som ikke er aktive utenfor skolen. Jo større motivasjon, jo mer innsats vil bli lagt ned i aktivitetene, som igjen kan føre til mestring. Om elevene opplever å få til en oppgave, kan de på den måten få positive mestringsforventninger til den gjeldende aktiviteten. Som Bandura (1986) påpeker så kan økt innsats i arbeidet med en oppgave føre til

at en mestrer en oppgave, og som følge av dette styrke elevens forventning om mestring innenfor den aktuelle oppgaven. Dersom elever som bedriver en spesifikk aktivitet utenfor skolen, møter den samme eller lignende aktiviteter på skolen, er det sannsynlig at disse vil ha bedre mestringsforventninger til denne aktiviteten enn de elevene som ikke holder på med den på fritiden. Dette kan komme av autentiske mestringserfaringer (Bandura, 1997).

6.2 Elevmedvirkning

Elevmedvirkning kom frem som et viktig element i forbindelse med elevenes forventning om mestring og deres motivasjon i kroppsøvingsundervisning. Som informant 3 påpeker, velger elevene som regel aktiviteter som de er flinke i når de får friheten til å velge mellom aktiviteter, som igjen kan føre til mestring. For at elevene skal få følelse av å medvirke aktivt i undervisningen, kan læreren la elevene velge egne aktiviteter eller la dem få velge mellom aktiviteter læreren selv har planlagt (How & Wang, 2016). Dette kan ha sammenheng med det Bandura (1997) beskriver som autentiske mestringserfaringer, som omhandler tidligere opplevd mestring innenfor aktiviteter med en viss grad av likhet. Gjennom å gi elevene mulighet til å velge selv kan det derfor tenkes at elevene velger aktiviteter som de har gode mestringsopplevelser med fra før, altså autentiske mestringserfaringer, som igjen kan føre til at mestringsforventningene til elevene blir styrket. Som følge av at elever kan få gode mestringsforventninger til slike aktiviteter, kan det tenkes at dette også vil påvirke deres motivasjon i kroppsøvfaget. Dette samsvarer med Cheon et al. (2018), som poengterer at å gi elevene en opplevelse av autonomi, vil kunne påvirke deres mestringsforventninger og motivasjon positivt.

Deci og Ryan (2000) nevner autonomi som en årsak for å forklare elevenes motivasjon. Fravær av autonomi i undervisningen kan ha negative følger for elevenes motivasjon. Informant 4 sine uttalelser i forbindelse med denne tematikken, underbygges ytterligere av Deci og Ryans (1985, 2000) teori om selvbestemmelse. Informanten forteller om hvordan motivasjonen til elever blir bedre når de selv får velge aktiviteter, og som følge av denne ekstra motivasjonen, mestrer elevene aktivitetene i større grad. Det kan tenkes at elevene velger aktiviteter som de bedriver på fritiden eller har ekstra interesse for, som kan føre til det Deci og Ryan (2000) kaller for indre motivasjon. En kan her se sammenhengen mellom selvbestemmelse i kroppsøvingsundervisningen, og motivasjonen og mestringen elevene

opplever. Opplever elevene å få delta aktivt i egen læringsprosess, vil de være mer motiverte. Det kan virke som at lærernes tankegang når det kommer til dette er at dersom elevene er mer motiverte, kan det være med på å styrke deres mulighet for mestring, som igjen vil føre til positive mestringsforventninger. Flere av lærerne drar også frem hvordan de benytter høyere grad av medbestemmelse fra elevenes side i arbeid med ulike temauker. Det nevnes for eksempel i forbindelse med at elevene skal arbeide med å utvikle en egen øktplan for styrketrening. Når en arbeider på denne måten med ulike tema kan det være en veldig fin måte for elevene å få eierskap til det fagstoffet en skal jobbe med, og slik som det har blitt fremhevet kan medbestemmelse være med på å påvirke både motivasjon og mestringsforventninger positivt. Det skal også påpekes at informantene som forteller om disse temaukene, jobber på samme skole. På bakgrunn av dette kan vi ikke sikkert vite om det nødvendigvis er lærerne selv som har vektlagt akkurat denne måten å arbeide med fagstoff på. Det kan også tenkes at dette kan ha vært et overordnet fokus fra skolen eller ledelsens side, når elevene kommer i en viss alder eller opp på et visst trinn i grunnskolen.

Det fremheves av informant 3 at det også er viktig med en viss grad av balanse når det kommer til å benytte elevmedvirkning i kroppsøvingsundervisningen. Dette samsvarer med forskningen til How og Wang (2016) som også finner en slik balanse viktig. En slags balanse i hvor mye elevmedvirkning man benytter i undervisningen kan det tenkes at læreren drar frem på grunn av at man alltid må forholde seg til læreplanen i faget. Gjennom å benytte ulik grad av elevmedvirkning slik som beskrevet av Deci og Ryan (1985), kan det virke som at læreren ønsker å sikre at man får vært innom alle kompetansemål i læreplanen. Dersom det hadde vært høy grad av elevmedvirkning hele tiden, ville det nok vært flere av elevene som ville valgt samme aktivitet ofte. Derfor kan uttalelsene fra læreren antyde at å variere grad av medvirkning og frihet i undervisningen vil kunne være gunstig. Elevene vil derimot oppleve størst grad av medbestemmelse og selvstendighet dersom de får velge selv, kontra om læreren velger for dem (Van den Berghe et al., 2014). Noe annet som ble nevnt av informant 3 var en mangel på elevmedvirkning i skolen generelt. Ut ifra lærerens utsagn kan det tenkes at elevmedvirkning er en del av kroppsøvingfagets egenart. Det er et fag der elevene får være mer aktive enn i andre fag i forhold til sin egen læringsprosess, altså aktivt medvirke i undervisningen. Kroppsøving som fag er ofte mer høylytt og som lærer tåler man kanskje innspill fra elevene bedre i denne settingen. I tillegg er det et fag som kan fange noen elevers interesser i større grad enn for eksempel matematikk, og dermed vil elevene muligens også føle at de har mer å bidra med enn i andre fag.

Hele dette underkapittelet har dreid seg om elevmedvirkning, og hvordan dette begrepet er et sentralt element i forhold til elevers mestringsforventninger og deres motivasjon for gjennomføring av aktiviteter. Ut ifra informantene sine svar, opptrer flere av dem autonomistøttende slik som omtalt av Skaalvik og Skaalvik (2015), gjennom at de legger til rette for elevmedvirkning. Vi har gjennom informantenes uttalelser fått innblikk i at lærerne lar elevene få valg i kroppsøvingen når de føler at det er mulig, men vi har ikke innblikk i hvordan de går frem i forhold til de andre faktorene som brukes for å beskrive en lærer som opptrer autonomistøttende. De andre faktorene omhandler hvordan læreren begrunner valgene sine, prøver å unngå å gi instruksjoner, vektlegger at elevene selv skal ta initiativ, tar elevene seriøst og er en flink lytter (Skaalvik & Skaalvik, 2015). I tillegg er det verdt å nevne at elevmedvirkning også kunne blitt nevnt som et spesifikt grep lærerne bruker i sin undervisning, men med utgangspunkt i svarene rundt dette temaet fra informantene våre har vi valgt å plassere dette innenfor det lærerne finner viktig i arbeid med elevers mestringsforventninger.

6.3 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring var noe lærerne som deltok i denne studien så på som svært sentralt i deres arbeid med kroppsøvingsfaget. Det går igjen i flere av svarene vi fikk fra informantene at dette temaet hadde en nær tilknytning til mestringsforventninger og motivasjon i faget. Flere av informantene poengterer viktigheten av at alle elever skal ha like muligheter til å delta, uansett om man er aktiv på fritiden eller ikke. For å tilrettelegge for dette forteller informant 1 om hvordan han ofte ikke benytter de typiske idrettsaktivitetene i sin undervisning. Med tanke på en av de viktigste kildene til gode mestringsforventninger, autentiske mestringsforventninger, vil det også kunne tenkes at en slik tilnærming kan ha en viss svakhet (Bandura, 1997). Mange elever vil ha positive erfaringer med ulike idrettsaktiviteter og vil dermed kunne ha positive mestringsforventninger til aktiviteter som ligner på disse. Samtidig så vil læreren tilrettelegge for de som ikke deltar i slike aktiviteter på fritiden også, så vi kan se at dette er et dilemma. Informant 3 finner også at tilpasset opplæring kan være utfordrende til tider, spesielt dersom det er store nivåforskjeller. Det er viktig å stadig jobbe videre med og utvikle hvordan man som lærer arbeider med tilpasset opplæring. Ettersom flere av våre informanter fremhever utfordringer ved dette, kan det

antydde at de er bevisste på at dette er en kontinuerlig prosess. Bandura (1997) fremhever også viktigheten av å gi elever realistiske utfordringer. Elevene må oppleve å ha en mulighet til å klare oppgaven, men samtidig ikke oppleve at det er for enkelt. Dette vil være med på å styrke deres mestringsforventninger (Bandura, 1986). Vi ser altså viktigheten av det som ble problematisert av flere av lærerne i denne studien, nettopp hvor utfordrende det kan være å drive tilpasset opplæring når nivåforskjellene innad i en klasse er store.

Variasjon i aktivitetene som brukes i undervisningen nevnes av flertallet av våre informanter som positivt i arbeid med mestringsforventninger og motivasjon. Lærerne fremhever hvordan kroppsøving kan være en arena der elever får prøvd nye aktiviteter, i stedet for aktiviteter mange av dem allerede bedriver på fritiden. En av lærerne beskriver dette som en måte å "treffe alle" elevene på. Det vil si at alle får vært innom noe de liker i løpet av et år. Gjennom å variere aktiviteter på denne måten ønsker lærerne at undervisningen deres skal kunne favne alle elevene, og at de gjennom å benytte variasjon i undervisningen kan sørge for at flest mulig av elevene får oppleve en eller annen form for mestring. En konsekvens av å variere aktivitetene som bedrives, kan tenkes å være at elevene møter ulike vanskelighetsgrader. Dermed kan det å variere aktivitetene slik som informantene beskriver, også betraktes som et svar på det lærerne opplevde som en utfordring ved tilpasset opplæring, nemlig store nivåforskjeller mellom elevene. Variasjon av aktiviteter kan på denne måten gi elevene det Bandura (1997) omtaler som realistiske utfordringer. En kan også argumentere for at man på denne måten kan ivareta prinsippet om kompetanse. Det var et uttalt mål fra flere av våre informanter om å kunne favne flest mulig elever gjennom variasjon av aktiviteter. Derfor kan det tolkes som at de legger opp til aktiviteter de tror vil interessere elevene. Hvis elevene opplever at deres forutsetninger blir hensyntatt av læreren, kan det påvirke motivasjon for deltakelse positivt (Vaconcellos et al., 2020). Aktiviteter som oppleves som meningsfulle av elevene er ofte noe de har interesse for, men som samtidig gir elevene overkommelige utfordringer, vil kunne påvirke deres motivasjon positivt (Deci & Ryan, 2000).

Informant 2 forteller om hvordan elevene hans gjerne får en gradvis tilvenning innenfor den aktuelle aktiviteten. Bandura (1997) vektlegger også dette, og en kan se likheten mellom informantens svar og Banduras (1997) teori om mestringsforventninger. En kan derfor tenke seg at om elever får en myk tilnærming til læringsprosessen innenfor en aktivitet, der de selv kan velge et nivå og tempo som gir positive mestringserfaringer, kan det styrke deres forventning om mestring. Overordnet del av læreplanen understreker at opplæringen skal

tilpasses alle elever, uansett bakgrunn og forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017), noe en slik myk tilnærming kan være med på å gjøre. I tillegg vektlegges det at elevene lærer i ulikt tempo og med ulik progresjon (Kunnskapsdepartementet, 2017). Overordnet del av læreplanen tatt i betraktning ser vi det som hensiktsmessig å drive med undervisning på en slik måte at elevene får gradvis tilvenning til aktiviteter, da det å ta hensyn til elevenes ulike bakgrunn og forutsetninger kan være med på å legge til rette for dybdelæring. Det har blitt understreket flere steder i denne oppgaven hvordan gode mestringsforventninger styrker elevenes motivasjon for videre deltakelse innenfor gjeldende aktivitet, og det kan også antas at i dette tilfellet så kan det samme skje. Om elevene får starte på et nivå og tempo som er oppnåelig for dem, kan de også bli motiverte i større grad til å bedrive aktiviteten videre. Dersom elevene måtte ha startet på et nivå og tempo der mestring ville ha vært urealistisk, er det grunn til å tro at deres motivasjon til å fortsette med aktiviteten hadde minsket betraktelig.

6.4 Motivasjon

Som Deci og Ryan (2000) beskriver så vil elevers motivasjon variere ut ifra aktiviteter, om de oppfatter aktivitetene som meningsfulle og om aktivitetene gir dem overkommelige utfordringer. Aktiviteter kan oppfattes som meningsfulle om det for eksempel er aktiviteter de bedriver på fritiden, altså som de har en genuin interesse for. Som forskningen viser kan elevenes vilje til å delta i kroppsøvingsundervisningen styrkes dersom læreren tar hensyn til deres kompetanse og forutsetninger (Vaconcellos et al., 2020). Denne forskningen, sammen med Deci & Ryans (2000) selvbestemmelsesteori, fører til en antakelse som omhandler elevers motivasjon. Antakelsen dreier seg om hvordan elevers motivasjon til å delta i undervisningen kan styrkes dersom læreren legger opp undervisningen etter elevenes forutsetninger og interesser, samt gir dem overkommelige utfordringer. I tråd med forskning og teori på området kan elevenes kompetanse bli utviklet om læreren gjør det på en slik måte. Det påpekes av flere av informantene at elevenes motivasjon kan variere med tanke på aktiviteten som blir gjennomført i kroppsøving. Motivasjonen vil nok variere ut ifra om det er aktiviteter elevene liker å holde på med, slik som det belyses av informantene. På en annen side kan det også tenkes at varierende grad av motivasjon kan komme av oppfattelsen elevene har, om de finner overkommelige utfordringer i arbeidet med aktiviteten. Det virker som om lærerne legger opp til aktiviteter der de opplever engasjement og motivasjon blant elevene.

Noe annet som nevnes er at de elevene som er mest aktive på fritiden, ofte vil være mest motiverte i gjennomføringen av nye aktiviteter og utfordringer, mens de som ikke er det, kan opptre mer forsiktige. Disse utsagnene fra informant 4 kan antyde at læreren pleier å tenke godt gjennom hvilke aktiviteter som benyttes i undervisning, med fokus på å gi elevene autentiske mestringserfaringer (Bandura, 1997). Det kan se ut som at motivasjon for aktivitetene er noe lærerne vektlegger i forbindelse med elevers mestringsforventninger. Som Van den Berghe et al. (2014) nevner, så har vi mennesker et behov for kompetanse. Elevene kan ha et ønske om å imøtekomme nye oppgaver og utfordringer på en effektiv måte. Motivasjonen til elever kan variere ut ifra om deres behov for kompetanse blir tilfredsstilt (Deci & Ryan, 2000). Basert på informant 4 sitt svar, så kan det tenkes at en mulig utfordring med denne uttalelsen, er at de mest idrettsdyktige og aktive elevene vil være mer motiverte, og som følge av dette, utvikle bedre mestringsforventninger enn de mer forsiktige elevene som ikke er aktive på fritiden. Dette fører til en antakelse om at den elevgruppen som er mindre aktive på fritiden, og som opptre mer forsiktig i undervisningen, ikke får tilfredsstilt deres behov for kompetanse i kroppsøvingstimene. Dette kan være et viktig element å ta utgangspunkt i når en skal arbeide med elevenes motivasjon og forventning om mestring i kroppsøvingundervisningen.

Om læreren tilrettelegger for aktiviteter som gir elevene utfordringer, men som de har en reell mulighet til å mestre, kan det tenkes at deres kompetanse blir styrket. Om deres kompetanse blir styrket, kan det tilfredsstille et av de tre psykologiske behovene i teorien om selvbestemmelse, prinsippet om kompetanse (Deci & Ryan, 2000). Dette kan igjen påvirke deres motivasjon positivt, som igjen kan styrke deres mestringsforventninger. Som vi har nevnt så finner informantene våre at motivasjon og mestring har gjensidig påvirkningskraft på hverandre. Ut ifra dette kan vi tolke det som at mestring vil føre til økt motivasjon, og som igjen vil føre til økt innsats og fysisk aktivitet i kroppsøving. Dette gjelder også ved at motivasjon for noe kan føre til mestring, og videre økt innsats innenfor gjeldende aktivitet. Dette samsvarer med Gao et al. (2008b), Gao et al. (2009) og Gao et al. (2011). På denne måten kan en anta at det er på bakgrunn av dette at våre informanter finner motivasjon som et viktig element i arbeidet med elevers mestringsforventninger i kroppsøving.

Motivasjon og mestring har gjensidig påvirkning på hverandre, ifølge våre informanter. Om læreren vil arbeide med elevers motivasjon i kroppsøvingfaget, kan det å sikre dem positive mestringsopplevelser være nøkkelen. Om elevene opplever mestring under gjennomføringen

av aktiviteter, vil de også være mer motiverte til å fortsette med den gjeldende aktiviteten enn om de ikke mestrer aktiviteten. Om elevene er mer motiverte til å gjennomføre en aktivitet, vil det også øke sannsynligheten for at de opplever mestring, og dermed får positive mestringsforventninger. Her kan en se korrelasjonen mellom motivasjon og mestring i faget. Denne korrelasjonen støttes også av Skaalvik og Skaalvik (2015), som forteller hvordan positive mestringsforventninger er en kilde til økt motivasjon i kroppsøving. Videre, som informant 4 beskriver, kan elevenes motivasjon påvirkes av hvordan medelever løser en oppgave. Ifølge Bandura (1997) vil også mestringsforventningene til elever bli påvirket av hvordan medelever løser en oppgave. Som beskrevet i teoridelen, kalles dette for vikarierende erfaringer. Her kan en se at vikarierende erfaringer både kan påvirke elevers motivasjon og mestringsforventninger i gjennomføringen av aktiviteter. Disse vikarierende erfaringene kan som nevnt både være en positiv og negativ kilde til motivasjon og mestringsforventninger for elever. På bakgrunn av dette kan det være lurt av læreren å trå varsomt om vedkommende skal sammenligne elever, eller trekke frem enkeltelever for å eksemplifisere hvordan en oppgave kan løses. Læreren kan heller forsøke å få elevene til å innse at alle er forskjellige, med ulike forutsetninger og ferdigheter. Noen elever vil være dyktige i en aktivitet, mens andre vil oppleve å mestre andre aktiviteter bedre. På en annen side så kan vikarierende erfaringer som nevnt være en kilde til økt motivasjon og mestring. Derfor kan en også argumentere for at vikarierende erfaringer kan være et positivt element i undervisningen. Et grep læreren kan gjøre i forhold til denne problemstillingen er å dele elevene inn i grupper som er på noenlunde det samme nivået. Når elevene som er på samme gruppe også er på det samme nivå i forhold til ferdigheter, kan observasjonen av hverandre gjøre at de får troen på seg selv, dersom de mestrer aktiviteten (Bandura, 1997). Dette er i samsvar med informant 4 som fortalte at hun merket større motivasjon og mestring som følge av at elever observerte medelever få til en oppgave. Her kan en se hvordan elevers mestringsforventninger og motivasjon kan bli styrket som følge av vikarierende erfaringer (Bandura, 1997).

6.5 Klassemiljø

Som informant 3 påpeker, har klassemiljøet i kroppsøvingsundervisningen en påvirkning på elevenes motivasjon til deltakelse. Dette samsvarer også med Gray, Sproule og Morgan (2009). Innenfor klassemiljøet vektlegges trygghet og frykt. Dette er to begreper som kan være avgjørende for elevers læringsprosess. Som informant 3 sier, så er frykt noe som

påvirker læringsprosessen negativt i form av redsel for å gjøre feil. Frykt for å gjøre feil kan igjen føre til lav motivasjon til å prøve å få til en aktivitet, enten det er frykt for negative kommentarer fra medelever eller frykt for å ikke mestre aktiviteten. En slik frykt kan også ses på i sammenheng med fysiologiske og emosjonelle reaksjoner elever kan ha i forbindelse med aktiviteter, som nevnes av Bandura (1997). Et klassemiljø og en lærings situasjon som er preget av frykt for å gjøre feil kan tenkes å medføre slike reaksjoner fra enkelte elever i form av at de opplever en mangel på kontroll og dermed påvirke mestringsforventningene i negativ retning. På den helt andre siden av spekteret påpeker informanten at trygghet innenfor klassemiljøet kan ha en annen effekt på elevenes læringsprosess enn det frykt har. Om elevene opplever miljøet som trygt, kan det å gjøre feil oppleves som mindre skremmende, og dermed blir det å feile en naturlig del av læringsprosessen. Her kan Gao`s et al. (2011) studie trekkes inn. Om elevene oppfatter læringsmiljøet som trygt, kan det indikere at miljøet også tilrettelegger for mestring, som også kan styrke elevenes motivasjon. Videre forteller læreren om konkurransepregede aktiviteter, virkningen slike aktiviteter har på elevene og at hun forsøker å unngå slike aktiviteter. Dette samsvarer med det Ommundsen (1995) nevner om et mestringsorientert læringsmiljø og et læringsmiljø bestående av prestasjoner og konkurranser. Utsagnet til informanten og det Ommundsen (1995) vektlegger, kan indikere at et læringsmiljø bestående av konkurranser og prestasjoner vil ha negativ påvirkning på elevers mestringsforventninger og deres motivasjon i kroppsøving.

Hovdal (2015) nevner hvordan gode relasjoner innad i en klasse kan gjøre elever tryggere i forhold til det sosiale som foregår i undervisningen. Er elevene tryggere i forhold til hverandre, er det grunn til å tro at klassemiljøet kan oppfattes som trygt og på den måten legge til rette for motivasjon for deltakelse. Dette kan føre til at elevene har større fokus på seg selv, og egen læringsprosess, som igjen kan føre til mestring. Dette støttes også opp gjennom aspektet tilhørighet i SDT, der elevenes relasjon til hverandre og deres relasjon til læreren vil være en forutsetning for motivasjon i faget (Deci & Ryan, 2000). Uthus (2017) bygger videre opp under dette og påpeker at dersom elevene føler at de hører til i læringsmiljøet i klassen, vil de også kunne oppleve et økt læringsutbytte. At informant 3 fremhever viktigheten av trygghet i en klasse vil i tråd med Deci og Ryan (2000) og Uthus (2017) kunne være med på å øke elevers motivasjon for deltakelse i kroppsøvingsfaget.

Videre vil vi trekke inn informant 2 sitt utsagn om hvordan klassemiljøet påvirker elevenes forventning om mestring. Det nevnes hvordan medelever har betydning for innstillingen en

elev har til aktiviteter. Hvis en elev som har høy sosial status innad i klassen, har en positiv innstilling til en aktivitet, så kan det føre til at flere slenger seg på. Dette kan være fordi eleven som har høy sosial status blant medelever, oppfattes som signifikant. Sosial aksept fra sine medelever kan ha en påvirkning på motivasjonen (Urdan & Schoenfelder, 2006). Som Bandura (1986) forteller, kan oppmuntringer eller tillit fra personer som en elev ser på som signifikant, føre til at eleven får troen på seg selv. Troen på seg selv, kan igjen føre til større innsats i arbeidet med aktiviteten. Større innsats vil mest sannsynlig øke muligheten for å oppleve mestring og dermed utvikle gode mestringsforventninger til den aktuelle aktiviteten (Bandura, 1986). Det virker som at informant 2 er veldig bevisst på innvirkningen elevene har på hverandre i undervisningen og arbeider aktivt med dette.

Utsagnene fra lærerne som deltok i vår studie fremhever klasse miljøet som en viktig faktor i arbeid med motivasjon og mestringsforventninger i kroppsøving. Vi ser gjennom teorien og tidligere forskning hvorfor lærerne har vektlagt dette. I tillegg så er kroppsøving et veldig “synlig” fag der elevene oftere enn i andre fag kommer i sosiale interaksjoner med hverandre. Elevenes styrker og svakheter blir også mer blottlagt for hverandre i kroppsøving. Uttalelsene fra informantene tyder på at lærerne arbeider bevisst med klasse miljø for å positivt påvirke elevens motivasjon og forventning om mestring. Denne effekten kan også gå andre veien, noe som poengteres av Jakobsen (2012). Han tar for seg hvordan blant annet teori om mestringsforventning og SDT kan bidra til å skape et læringsmiljø med trivsel og mestring i fokus.

Hvilke grep lærerne gjør i arbeidet med elevens mestringsforventninger og motivasjon i faget.

6.6 Kommunikasjon

Et grep lærere kan benytte seg av for å styrke elevens mestringsforventninger og motivasjon i faget er å kommunisere med dem. Denne antakelsen stammer fra utsagnene til våre informanter, men vi ser også at en kan knytte teori opp mot dette. Som informant 4 påpeker, kan en samtale i forkant av undervisningen med umotiverte elever være et hensiktsmessig grep for å styrke deres motivasjon og mestringsforventninger. Noe Skaalvik og Skaalvik (2015) også finner seg enig i. Dette er også poengtert i drøftingen av temaet mestring. Der kommer det frem hvordan relasjonen mellom lærer og elev kan bli styrket om læreren viser

eleven at vedkommende bryr seg. En god lærer-elev-relasjon er som nevnt viktig for elevenes mestringsforventninger.

Innenfor temaet kommunikasjon er oppmuntringer/positive tilbakemeldinger noe som dukker opp i informant 3 og 4 sine svar. Grainger (2017) vektlegger positive tilbakemeldinger for å styrke elevers forventning om mestring. Det kan tenkes at dersom elevene opplever motgang, og ikke mestrer aktiviteten de gjennomfører, kan det påvirke deres motivasjon negativt til å fortsette arbeidet med aktiviteten. Informant 4 forteller om hvordan hun oppmuntrer elevene sine om de ikke mestrer aktiviteten de holder på med, og viser til at denne oppmuntringen har en god effekt på elevene. Som Grainger (2017) påpeker, foretrakk elevene i hans studie positive fremfor negative tilbakemeldinger. Om elevene ikke mestrer en aktivitet, kan det tenkes at negative tilbakemeldinger kan ha en negativ effekt på elevenes motivasjon til å arbeide videre med aktiviteten. Dersom elevene heller får positive tilbakemeldinger eller oppmuntringer, kan det tenkes at dette vil motivere elevene til å prøve mer og ikke miste troen på seg selv. Om elevene prøver mer, altså at de ikke gir opp, kan mestring oppnås. Det å bruke oppmuntringer som et grep for å styrke elevers tro på seg selv, er noe Bandura (1986) også nevner. En lærer kan ses på som en signifikant person av elever, og dermed fungere som en kilde til motivasjon og mestring. Informant 3 sier at hun kommer med oppmuntringer dersom innsatsen til elevene burde bli bedre. Dette samsvarer med Bandura (1986). Informant 4 nevner hvordan positive tilbakemeldinger kan brukes for å styrke elevenes mestringsforventninger. En kan her se hvordan Banduras (1986) teori om mestringsforventninger som vektlegger oppmuntringer fra signifikante andre som en kilde til mestringsforventninger, korrelerer med informant 3 og 4 sine svar.

Det finnes også en praktisk implikasjon ved å bruke oppmuntringer for å motivere elevene og styrke deres mestringsforventninger. Bandura (1986) forteller om en balanse når det kommer til oppmuntringer og tillit fra læreren. Om oppmuntringene/tilliten fra læreren ikke fører til mestring, kan det gjøre vondt verre for elevene. En burde kun bruke oppmuntringer/tilbakemeldinger dersom læreren tror det vil føre til økt innsats og mestring, som Bandura (1986) og informant 3 påpeker. Derfor er det hensiktsmessig å være noe forsiktig med å skape forventninger om å mestre en oppgave som er urealistisk å mestre for en elev. Videre kan tilbakemeldinger også brukes for å styrke elevenes kompetanse (Niemic & Ryan, 2009). Som lærer kan en heller gi konkrete tilbakemeldinger, fremfor å ha ulike tester for å måle elevenes kompetanse. Om elevene heller får positive tilbakemeldinger på

arbeidet de gjør, er det på bakgrunn av det informantene våre sier og Bandura (1986), grunn til å tro at dette vil styrke deres motivasjon og mestringsforventninger.

Kommunikasjon med elevene for å aktualisere læringsstoffet er også noe som nevnes av en av våre informanter. Informant 4 bruker i sin undervisningspraksis å aktualisere det elevene skal lære og forsøker dermed å få elevene til å forstå nytteverdien. Hun drar frem et konkret eksempel i denne sammenheng som sammenlikner det å komme seg opp på bassengkanten, med å skulle komme seg opp i en båt man har falt ut av. Læreren opplever at å kommunisere hvorfor elevene skal lære noe, er et viktig grep for å fremme motivasjon og mestring. Ved at elevene forstår hvorfor de skal gjennomføre de ulike aktivitetene de møter i kroppsøvningsfaget, vil de også kunne internalisere verdien av disse, slik som i eksempelet fra informant 4 med svømmeundervisningen. De vil da kunne utvikle en autonom ytre motivasjon (Ryan & Deci, 2009). Læreren hevder også ut ifra sine egne erfaringer med å benytte dette i sin undervisningspraksis at det kan føre med seg økt mestring for elevene. En slik tankegang kan også tenkes å være sann med bakgrunn i at motivasjon og mestring henger så tett sammen slik som vi har begrunnet tidligere i oppgaven. Dersom læreren klarer å aktualisere innholdet i kroppsøvingen for elevene kan det også tenkes å stemme overens med prinsippet om kompetanse, der aktiviteter som oppleves som meningsfulle for elevene, kan gi økt motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Læreren nevner også hvordan hun bruker de tidligere positive mestringserfaringene til elevene gjennom å minne elevene på disse erfaringene dersom de møter en aktivitet de finner utfordrende. Her kan tråder trekkes til autentiske mestringsopplevelser (Bandura, 1997). Informanten har i tillegg nevnt bruk av loggbok som kommunikasjonsmiddel mellom lærer og elev, der elevene kan fortelle om hvilke aktiviteter de likte og følte de mestret. Gjennom å bruke en slik loggbok kan læreren holde en oversikt over mestringserfaringene elevene har i faget, og dermed også bruke dette til å tilrettelegge for bedre mestringsforventninger til elevene. På en annen side vil loggboken gi innblikk i elevenes interesser i form av aktiviteter de liker. Dermed kan en se på prinsippet om kompetanse, i form av aktiviteter elevene finner meningsfulle (Deci & Ryan, 2000). Læreren kan på en annen side bruke loggboken til å gi tilbakemeldinger til elevene, og på grunn av dette innblikket i elevenes mestring, gi elevene overkommelige utfordringer (Bandura, 1997; Deci & Ryan, 2000). I kombinasjon med tilbakemeldinger (Bandura, 1986; Grainger, 2017), kan dette være med på å styrke elevens mestringsforventninger (Gao et al., 2008a).

6.7 Veiledning

Denne tematikken vil nok gå noe over i temaet om kommunikasjon, som omhandler flere måter lærerne kommuniserer med sine elever. Men her ligger fokuset heller på veiledning av elever som gjennomfører aktiviteter, samt modellering fra lærerens side. Funn i vår studie viser hvordan veiledning av elevene i en undervisningssituasjon er sentralt i kroppsøvingsfaget. Flere av lærerne bruker veiledning som en metode for å motivere elevene når de holder på med aktiviteter, for å unngå at enkelte elever melder seg ut av undervisningen. Vi mener at slik veiledning fra lærerens side kan være et pedagogisk grep som er ment for å sikre at flest mulig elever får oppleve mestring i kroppsøvingundervisningen. Dersom læreren får veiledet elever i aktiviteter, slik at de får opplevd mestring, kan deres mestringsforventninger til liknende aktiviteter også bli bedre (Bandura, 1997). Om elevene har behov for veiledning innad i en aktivitet, foregår det sannsynligvis i deres utviklingssone, noe som ofte må til for at de skal utvikle seg videre (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Men slik som Bandura (1997) påpeker, vil ikke opplevelsen av mestring kun omhandle reell mestring. Det vil også omfatte en form for anerkjennelse fra lærerens side. Derfor kan læreren gjennom veiledning i aktivitet gi elevene anerkjennelse for den innsatsen de legger ned i aktiviteten. En annen positiv faktor som ikke direkte nevnes av lærerne, men som kan tenkes å være en konsekvens av at de veileder elever tilbake i aktivitet dersom de melder seg ut, er at elevene kan få en økt følelse av tilhørighet (Deci & Ryan, 2000). Det er en viktig forutsetning for motivasjon for deltakelse i skolearbeid at elevene opplever gode relasjoner til hverandre. Dersom de opplever at det er en god relasjon til sine medelever og til læreren, vil de kunne oppleve tilhørighet (Deci & Ryan, 2000). Økt læringsfokus kan være en følge av en styrket følelse av tilhørighet (Uthus, 2017). Aktivitetsnivået kan økes blant elevene som en konsekvens av et godt klassemiljø og læringsklima (Gao et al., 2011).

Modellering fra lærerens side blir brukt i kombinasjon med annen form for veiledning. Modellering i form av at læreren selv er deltakende i aktiviteten, fremtrer gjennom funn i svarene fra informant 2 og 3. Deltakelse i aktiviteten fra lærerens side er en metode for å både kunne vise hvordan aktiviteten skal gjennomføres noen ekstra ganger, men også for å ufarliggjøre det som skal foregå for elevene. Slik som det poengteres av flere av lærerne i denne studien, kan det at læreren deltar være med på å bidra til et trygt klassemiljø der elevene føler seg komfortable til å prøve ut de ulike aktivitetene i

kroppsøvningsundervisningen. Utsagnene fra lærerne kan tyde på at de vektlegger litt ulike ting når de selv deltar i undervisningen. En av lærerne nevner at hun vektlegger å delta i aktiviteter som hun selv ikke er så flink i, noe som kan være med på å ufarliggjøre utprøvingen av aktiviteter for elever. En annen av informantene vektlegger å vise at hun gjør en innsats når hun deltar for å modellere overfor elevene at dette kan være lurt. Innsats er en del av kompetansen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2020). Gjennom modellering av hva innsats kan bety for å oppnå mål, kan det også tenkes at læreren vil være med på å fremme dette hos sine elever. Gao et al. (2009) kom frem til at høy grad av mestringsforventninger, vil kunne føre til økt innsats. Med bakgrunn i dette vil det kunne argumenteres for at tilnærmingen denne læreren nevner kan være hensiktsmessig dersom elevene allerede opplever å ha gode mestringsforventninger. Oppmuntringer fra signifikante andre, slik som en lærer, vil potensielt ha en påvirkning på elevers innsats og kan igjen føre til mestring (Bandura, 1986). Vi tenker at grepet som nevnes av læreren vil kunne være hensiktsmessig dersom det kombineres med oppmuntringer fra lærerens side. Det kan på en annen side slå negativt ut om eleven ikke føler at en klarer å leve opp til tilliten (Bandura, 1986). Vi anser veiledning fra lærernes side som et godt grep med tanke på elevers mestringsforventninger og motivasjon i kroppsøvningsfaget. Veiledning som grep er nevnt i teorien gjennom blant annet oppmuntring fra signifikante andre i Banduras (1986) teori, men slik som utsagnene fra våre informanter antyder, er det mange ulike måter å anvende veiledning i praksis.

6.8 Tilpasninger og variasjon i aktivitet

Gjennom våre informanter sine svar, fremkom det funn som viste at tilpasninger og variasjon i aktiviteter er et bevisst valg lærerne bruker for styrke elevers mestringsforventninger og motivasjon. Som informant 1 påpeker, dreier det seg om å finne aktiviteter som elevene mestrer. I sammenheng med dette kan det tenkes at en god lærer-elev-relasjon er viktig. Dette har blitt poengtert i de foregående avsnittene. Om læreren kjenner elevene, og deres forutsetninger kan det være enklere å gjøre hensiktsmessig tilpasninger som er gunstig for elevenes mestringsforventninger og motivasjon. En god relasjon mellom lærer og elev er som nevnt viktig for elevers mestring (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Informant 1 er også innom aktiviteter som han betegner som "lavterskel", og informant 3 nevner lekpregede aktiviteter.

Vi oppfatter at disse typene aktiviteter omhandler mye av det samme, og vil derfor se på de likt når vi skal drøfte utsagnene til informantene opp mot teori og forskning.

Vi har oppfattet lekpregede- og lavterskelaktiviteter som veldig oppnåelig å mestre ut ifra elevenes forutsetninger. Det handler om å gjøre aktivitetene så enkle som mulig, slik at elevene opplever mestring, ifølge informant 1. Slike aktiviteter kan knyttes opp mot autentiske mestringserfaringer (Bandura, 1997). Om læreren kjenner elevene gjennom en god lærer-elev-relasjon, har læreren kunnskaper om deres interesser og forutsetninger. Videre, om en elev ikke mestrer aktivitetene som læreren har planlagt for undervisningen, men har kjennskap til elevens interesser, kan læreren tilpasse eller komme med en helt ny aktivitet som eleven har gode erfaringer med fra før. Denne tilpasningen av gjeldende aktivitet, eller en tilføring av en helt ny aktivitet, kan stå i stil til elevens interesser og forutsetninger. Dette kan styrke elevens motivasjon, ettersom vedkommende kan oppfatte aktiviteten som meningsfull (Deci & Ryan, 2000). Eleven kan oppfatte at læreren tar hensyn til hans/hennes forutsetninger, som også er positivt for motivasjonen til å gjennomføre aktiviteten (Vaconcellos et al., 2020). Dersom læreren gjør det som er nevnt over, kan en si at læreren har tilrettelagt for et læringsklima som vektlegger opplevelsen av mestring. Et læringsklima som tilrettelegger for mestring, kan styrke elevens aktivitetsnivå (Gao et al., 2011). En kan gjennom dette avsnittet se hvordan en lærer kan tilrettelegge for gode mestringsforventninger ved å gjøre tilpasninger av aktiviteter og ha variasjon, som igjen kan påvirke motivasjonen til elever positivt.

Videre tyder funn i vår studie på at tilpasninger innad i aktiviteter er et grep flere av lærerne benytter seg av og er noe vi ser på som hensiktsmessig. Her vektlegger vi at tilpasningene skal skje innad i selve aktiviteten, men det blir også nevnt her hvordan variasjon i aktiviteter generelt kan ha en positiv effekt på mestringen til elevene i faget. Dersom tilpasninger innad i aktivitetene gjøres, slik som å justere vanskelighetsgraden, mener vi at dette er et solid pedagogisk grep for å tilpasse opplæringen for elever, i tråd med opplæringslova § 1-3. Det vil være umulig for en lærer å planlegge undervisningen på en måte som gjør at absolutt alle opplever mestring til enhver tid, og det er nettopp her tilpasninger kan være et godt grep. Det vil kunne føre til at elever får autentiske mestringserfaringer (Bandura, 1997). Det kan også være med på å gi elever realistiske utfordringer, noe som muligens vil være gunstig i henhold til prinsippet i SDT om kompetanse og tidligere forskning (Deci & Ryan, 2000; Gao et al., 2008a). Noe som samsvarer med det som påpekes av informant 4. På en annen side kan

tilpasninger innad i aktiviteter være noe som gjør at en elev ikke melder seg ut og på grunn av dette, får deltatt sammen med sine medelever. Dermed kan dette også ses i sammenheng med prinsippet om tilhørighet (Deci & Ryan, 2000). Et annet aspekt som funn i denne studien tyder på er vektleggingen av elevmedvirkning, også når det kommer til tilpasninger i aktivitetene. Flere av lærerne forteller om hvordan de pleier å legge opp til valg for elevene innad i sine aktiviteter, der elevene selv får mulighet til å tilpasse vanskelighetsgraden. Vi betrakter dette som et veldig godt grep fra lærerens side, ettersom det samsvarer med store deler av det som vektlegges i SDT og i teori om mestringsforventninger (Bandura, 1986, 1997; Deci & Ryan, 1985, 2000). Det en som lærer kan være oppmerksom på i denne sammenheng, er å sørge for at elevene fremdeles opplever utfordringer. Valgmuligheter kan gjøre at elevene opplever at deres forutsetninger blir tatt hensyn til, og dermed øke deres motivasjon for deltakelse (Vaconcellos et al., 2020). Hvis elevene får være med på å påvirke hvordan undervisningen foregår i faget, anser vi dette som gunstig i forhold til deres mestringsforventninger og motivasjon. Det kan derimot være slik som en av lærerne uttrykker, ofte være enkelte elever som er mer fremtredende enn andre. Dette vil kunne bli problematisk. Variasjon i hvilke aktiviteter som bedrives har også blitt nevnt i forbindelse med dette temaet, men vi har allerede vært innom og drøftet dette i temaet tilpasset opplæring. På bakgrunn av dette anser vi det ikke som hensiktsmessig å drøfte det flere ganger i denne oppgaven.

7.0 Konklusjon

Dersom vi ser tilbake til hensikten med denne studien, ønsket vi å få et dypere innblikk i og forståelse for hvilke elementer noen kroppsøvingslærere ser på som viktig i arbeidet med mestringsforventninger og motivasjon i faget, samt hvilke grep de benytter i sin undervisningspraksis. Gjennom drøftingen av datamaterialet har temaene våre informanter finner sentrale i arbeidet med mestringsforventninger og motivasjon, blitt trukket frem og navngitt. Dette gjelder både viktige elementer og grep de benytter i praksis. Som følge av at dette er en kvalitativ studie vil de funn vi har gjort, basere seg på våre egne tolkninger av datamaterialet. I drøftingen av temaene har vi sett på utsagnene fra lærerne i lys av både motivasjonsteori og tidligere forskning på området. Vi har gjort dette for å se hvordan tidligere forskning og teori kan samsvare eller eventuelt skille seg fra våre funn i denne studien. Vi har på denne måten fått et innblikk i om utsagnene fra informantene kan være underbygd av teori om mestringsforventninger og selvbestemmelsesteorien.

Det virket å være enighet blant våre informanter om at mestring var et viktig element når det kommer til mestringsforventninger og motivasjon. Innenfor dette temaet kommer det frem gjennom svar fra informantene at de vektlegger å tilpasse med utgangspunkt i elevenes forutsetninger, bygge gode relasjoner mellom lærer og elev og veilede elevene på en hensiktsmessig måte. Vi anser dette som en god tilnærming da læreren bør identifisere elevens forutsetninger. For å kunne identifisere disse forutsetningene er en god lærer-elev-relasjon essensielt, ettersom læreren må kjenne elevene for å vite hva de behersker eller eventuelt ikke behersker. For å legge til rette for mestring fant flere av informantene at elevmedvirkning var et viktig element. Vektleggingen av elevmedvirkning fra lærernes side mener vi er viktig da det kan lage spillerom for elever til å velge aktiviteter de ser på som meningsfulle og som kan gi dem en opplevelse av mestring. Elevmedvirkning er dessuten en fastsatt bestemmelse i forskrift til opplæringsloven § 1-4a, slik at det kan være en av grunnene til at våre informanter vektlegger det i sin undervisning. Som tidligere nevnt fant informantene våre at mestring var et viktig element. En faktor som kan føre til mestring blant elever og som informantene også fremhever som viktig er tilpasset opplæring. Variasjon i hvilke aktiviteter som lærerne benytter i sin undervisning ble nevnt av flertallet av våre informanter som en måte å treffe alle elevene på, og dermed en måte de tilpasser undervisningen på. Lærerne er opptatt av at elevene skal få oppleve nye aktiviteter i kroppsøving, og ikke bare møte de samme aktivitetene de bedriver på fritiden. I tillegg

nevnes en gradvis progresjon eller tilvenning som et verktøy for å tilpasse ytterligere. Vektleggingen av tilpasset opplæring fra lærernes side samsvarer med både opplæringslova § 1-3 og overordnet del av læreplanen, og vil i tillegg ut ifra teori være med på å legge til rette for elevenes mestringsforventninger og motivasjon. Videre kom det frem at motivasjon var noe lærerne vektla. Dette kan tenkes å være på grunn av at flere av våre informanter mente at motivasjonen til elever korrelerer sterkt med mestringsforventningene elevene opplever. Disse to begrepene påvirker hverandre gjensidig, og det kan derfor være nødvendig med motivasjon for å oppleve mestring og vice versa. Et annet viktig aspekt i forhold til elevers motivasjon, er betydningen av å se medelever mestre en gitt aktivitet. Når elevene ser medelever få til en oppgave, kan deres egen motivasjon bli styrket. Et trygt klassemiljø ble poengtert av lærerne fordi det muligens vil påvirke elevenes motivasjon til deltakelse i gjennomføringen av oppgaver og deres opplevelse av mestring, og i utvidelsen av dette også påvirke deres mestringsforventninger positivt. Her kan både elev-elev-relasjon og lærer-elev-relasjon være essensielt for å skape et trygt og godt klassemiljø. En faktor som kan være med på å påvirke lærernes vektlegging av dette er at kroppsøving som fag er veldig åpent og synlig. Det vil si at elevene blir eksponert for hverandre i mye større grad enn i vanlig undervisning.

Når det kommer til hvilke grep lærerne benytter i sin undervisningspraksis fremheves kommunikasjon. Her inngår kommunikasjonen læreren bruker i samhandling med elevene i undervisningen. Lærerne nevner dette som et grep for å utvikle både motivasjon og mestringsforventninger hos elevene positivt, og det nevnes i tillegg ulike metoder for kommunikasjon. Flere av lærerne ser på veiledning som en hensiktsmessig metode for å styrke elevers mestringsforventninger og motivasjon. De benytter denne metoden for å veilede elever tilbake i aktiviteter og motivere elever underveis i aktiviteter. Dette brukes i kombinasjon med modellering fra lærernes side for å forsøke å sikre at elevene er motiverte og får oppleve mestring i kroppsøving. Et annet grep de benytter i denne sammenhengen er tilpasninger og variasjoner i aktiviteter. Lavterskelaktiviteter og aktiviteter som bærer preg av lek fremheves. I tillegg er tilpasninger innad i en aktivitet et viktig grep lærerne tar i bruk for å forenkle en aktivitet, slik at de elevene som har behov for dette også får en følelse av mestring. Her er også relasjonen mellom lærer og elev sentral.

Vi opplever at lærerne som deltok i studien er enige om temaene som gjenspeiles av datamaterialet, de er altså enige om hva som vektlegges. Men det kan på en annen side også virke som at det er en del individuelle forskjeller mellom hvordan våre informanter

implementerer dette i praksis. Vi ser for eksempel at noen nevner bruk av loggbok som kommunikasjonsmiddel, mens andre kun nevner samtaler med elevene. I forhold til hvordan en som lærer kan arbeide med elevers mestringsforventninger og motivasjon kan våre informanter sine svar være veiledende, men de er ingen fasit. Vi tenker at elevgruppen læreren har, vil i stor grad være avgjørende for hvilke metoder som fungerer. Muligens det viktigste man som lærer kan gjøre er å bli kjent med elevene, og dermed få kjennskap til hvordan de er som personer. På denne måten vil det være enklere å tilrettelegge for en læringsprosess som tilfredsstillere elevenes ulike behov, som følge av deres forutsetninger til læring. Om læreren klarer å tilrettelegge undervisningen etter elevenes behov er det nærliggende å tro at et solid fundament er lagt for å skape et læringsmiljø som tilrettelegger for positive mestringsforventninger, som igjen kan styrke elevenes motivasjon, og som kan føre til mestring. Overførbarhet i kvalitativ kontekst vil ifølge Postholm og Jacobsen (2018) knytte seg til om en beskrivelse er gjenkjennbar for andre, altså om de kjenner seg igjen. Det vi har kommet frem til i denne studien vil nok ikke kunne direkte overføres til andre skoler i ulike deler av landet, da det kan være så store individuelle forskjeller mellom disse. Dersom en lærer opplever at det er utfordrende å arbeide med elevers mestringsforventninger og motivasjon i kroppsøving, kan det tenkes at denne studien kan benyttes som en pekepinn på hva andre lærere har vektlagt og hvorfor de har gjort det slik.

8.0 Avsluttende tanker og veien videre

Slik som det ble nevnt i innledningen av denne oppgaven er kroppsøvingssfaget sentralt for å stimulere til livslang bevegelsesglede. Faget skal bidra til en fysisk aktiv livsstil ut ifra egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det vi merket oss både i praksis gjennom lærerutdanningen, og i arbeid som vikar, var at vi opplevde at en del elever ikke hadde troen på egne ferdigheter. De ville ikke delta i enkelte aktiviteter på grunn av det vi antar å være en lav forventning om å mestre aktivitetene. Vi opplevde at dette videre førte til lav motivasjon for å delta i undervisningen. Utdanningsdirektoratet (2020) vektlegger som nevnt innsats som et av de mest sentrale verdiene, og vi kunne se at de lave mestringsforventningene flere elever hadde, påvirket et av fagets mest sentrale verdier negativt. På bakgrunn av dette ønsket vi å se nærmere på begrepene mestringsforventning og motivasjon, nærmere bestemt, hvilke elementer kroppsøvingslærere ser på som sentralt i arbeidet med elevers mestringsforventninger og motivasjon, og hvilke grep de gjør i praksis. Tidligere forskning på området mestringsforventninger i kroppsøving underbygger hvor sentralt det er for flere faktorer som blant annet motivasjon, utholdenhet i møtet med nye oppgaver, innsats generelt og se verdien og nytten i arbeid med skoleoppgavene (Bong & Skaalvik, 2003; Gao, Lee & Harrison, 2008a; Gao, Lee, Kosma & Solmon, 2008b; Gao, Newton & Carson, 2008c; Gao, Xiang, Harrison, Guan & Rao, 2008d; Gao et al., 2009).

Vi har gjennom denne oppgaven sett en korrelasjon mellom tidligere forskning, teori om mestringsforventninger og motivasjon og svarene vi har fått fra våre informanter. Vi opplever at mye av det lærerne beskriver stemmer overens med hvordan det er hensiktsmessig å arbeide med mestringsforventninger og motivasjon, basert på teorien og de grep vi plukket ut fra tidligere forskning om hva læreren bør gjøre. Selv om det er likheter her, finner vi at det er en del individuelle forskjeller mellom lærerne og hvordan de implementerer ting i sin praksis. Vi kan derfor tenke oss at denne studien kan være nyttig i form av at en får innblikk i ulike måter å implementere arbeidsmåter som stemmer overens med teorien og tidligere forskning på dette området. Selv om det alltid vil være eleven som er det viktigste i sammenheng med skoleforskning, mener vi at det fortsatt er behov for ytterligere forskning på kroppsøvingslærere arbeid med elevers mestringsforventninger i kroppsøving. Det kunne vært hensiktsmessig å gjennomføre en triangulering av metode der en benytter både observasjon og intervju i kombinasjon. Disse metodene vil kunne virke utfyllende for hverandre, og vil ifølge Postholm og Jacobsen (2018) kunne gi hverandre en kontekst. På

denne måten får man sett hvordan lærerne arbeider i praksis på forhånd og kan deretter få et innblikk i tankegangen og vurderingene lærerne gjør seg. I tillegg vil en som forsker se om det som blir sagt i et intervju faktisk stemmer med hvordan det blir praktisert. En annen tilnærming som vi ser at kunne ha vært nyttig er en longitudinell studie for å se hvordan de tiltak eller grep en lærer gjør i forbindelse med mestringsforventninger påvirker elevene i faget. Opplevelsen vår i sluttfasen av dette prosjektet stemmer overens med Postholm og Jacobsens (2018) utsagn om masteroppgaver, at det man sitter igjen med ofte vil være flere nye spørsmål enn svar.

Referanseliste

- Armour, K. M., & MacDonald, D. (Red.). (2012). *Research Methods in Physical Education and Youth Sport* (1. utgave). Routledge.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. Freeman.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Bong, M. & Skaalvik, E.M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15,1-40.
<https://doi.org/10.1023/A:1021302408382>
- 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. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328-352.
<https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, Y., & Lee, J.-W. (2018). Why autonomy-supportive interventions work: Explaining the professional development of teachers' motivating style. *Teaching and Teacher Education*, 69, 43-51. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.022>
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene* (1. utgave). Abstrakt.
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 4, 227- 268). Routledge.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior* (1. utg.). Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Selfdetermination in personality. *Journal of research in personality*, 2, 109-134. Sciencedirect. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)

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>

Eggebø, H. (2020) Kollektiv kvalitativ analyse, *Norsk sosiologisk tidsskrift*. 4 (2). 106–122.

<https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-02-03>

Fjær, E. G. (2018). Til forsvar for kvalitative intervju. *Dansk sociologi*, 29 (3), 27-43. Hentet fra [https://www.proquest.com/scholarly-journals/til-forsvar-kvalitative-](https://www.proquest.com/scholarly-journals/til-forsvar-kvalitative-intervju/docview/2371591922/se-2)

[intervju/docview/2371591922/se-2](https://www.proquest.com/scholarly-journals/til-forsvar-kvalitative-intervju/docview/2371591922/se-2)

Gao, Z., Lee, A.M., & Harrison, L. (2008a). Understanding Students' Motivation in Sport and Physical Education: From the Expectancy-Value Model and Self-Efficacy Theory

Perspectives. *Quest*, 60 (2), 236-254. <https://doi.org/10.1080/00336297.2008.10483579>

Gao, Z., Lee, A. M., Kosma, M., & Solmon, M. A. (2008b). Understanding students' motivation in middle school physical education: examining the mediating role of self-efficacy on physical activity. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 40, 250- 251.

<https://doi.org/10.1249/01.mss.0000322567.83444.3f>

Gao, Z., Lochbaum, M., & Podlog, L. (2011). Self-efficacy as a mediator of childrens` achievement motivation and in-class physical activity. *Perceptual and Motor Skills*, 113 (3),

969-981. <https://doi.org/10.2466/06.11.25.PMS.113.6.969-981>

Gao, Z., Lodewyk, K., & Zhang, T. (2009). The role of ability beliefs and incentives in middle school students' intentions, cardiovascular fitness, and effort. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28, 3-20.

Gao, Z., Newton, M., & Carson, R. L. (2008c). Students' Motivation, Physical Activity Levels, & Health-Related Physical Fitness in Middle School Physical Education. *Middle Grades Research Journal*, 3, 21- 39.

Gao, Z., Xiang, P., Harrison, L., Jr., Guan, J., & Rao, Y. (2008d). A cross-cultural analysis of self-efficacy and achievement goals between American and Chinese college students in physical education. *International Journal of Sport Psychology*, 39, 1-18. Hentet fra

https://www.researchgate.net/profile/Zan-Gao-2/publication/235965931_A_cross-

[cultural analysis of achievement goals and self-efficacy between American and Chinese College students in Physical Education/links/02e7e51530a019c987000000/A-cross-cultural-analysis-of-achievement-goals-and-self-efficacy-between-American-and-Chinese-College-students-in-Physical-Education.pdf](https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1319590)

Gleiss, S. M. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter: Å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademiske.

Grainger, S. N. (2017). "It's just PE' till 'it felt like a computer game: using technology to improve motivation in physical education. *Research papers in education*. 32(4), 463-480.
<https://doi.org/10.1080/02671522.2017.1319590>

Gray, S., Sproule, J. & Morgan, K. (2009). Teaching team invasion games and motivational climate. *European Physical Education Review*, 15 (1), 65-89.
<https://doi.org/10.1177/1356336X09105212>

Hastie, P. & Hay, P. (2012). Qualitative approaches. I K. Armour & D. Macdonald (Red.), *Research Methods in Physical Education and Youth Sport* (1. utg., s. 189-203). Routledge

Hovdal, D.O. (2015). Sosiale interaksjoner i kroppsøvningsfaget. Hvordan påvirker elevenes mestringstro, målorientering og selvoppfattelse de sosiale interaksjonene i en klasse, og hvordan kan man øke de positive sosiale interaksjonene i en klasse? (Masteroppgave). Universitetet i Agder. [Dag Ove Hovdal.pdf \(unit.no\)](https://www.unit.no)

How, Y. M., & Wang, J. C. K. (2016). Creating an Autonomy-Supportive Physical Education (PE) Learning Environment. *Building Autonomous Learners*, 207-225.
https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_11

Jakobsen, A. M. (2012). Motivasjonsteori som utgangspunkt for å skape et best mulig læringsmiljø i kroppsøving. *Idrottsforum. org*, 16.

Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018) *Hvordan bruke teori? : nyttige verktøy i kvalitativ analyse*, Universitetsforlaget.

Kirk, D. (2005). Physical education, youth sport and lifelong participation: the importance of early learning experiences. *European Physical Education Review*, 11(3), 239-255.
<https://doi.org/10.1177/1356336X05056649>

Kunnskapsdepartementet (2017). Overordnet del – *verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Kunnskapssektorens tenesteleverandør. (u.å.). *Sjekkliste for utfylling av meldeskjema*. Hentet 4. Mai 2023 fra <https://sikt.no/sjekkliste-innsending-av-meldeskjema>

Maxwell, J. A. (2012). *Qualitative research design: An interactive approach* (3.utg.). Sage Publications.

Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 2, 133-144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>

Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International journal of qualitative methods*, 1, 1-13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>

Olsen, H. (2003). Veje til kvalitativ kvalitet? Om kvalitetssikring af kvalitativ interviewforskning. *Nordic Studies in Education*, 23(1), 1-20. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2003-01-01>

Ommundsen, Y. (1995). Kroppsøving og læringsutbytte. *Bedre skole: Tidsskrift for lærere og skoleledere*, (4), 107-114.

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen (opplæringslova) [§1-3 Tilpassa opplæring]. Lovdata. Hentet 10. mai 2023, fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

Postholm, M.B. & Jacobsen, D.I. (2018). *Forskningsmetode for lærerstudenter i lærerutdanning*. Cappelen Damm Akademisk.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2009). Promoting self-determined school engagement. Motivation, learning, and well-being, K. R. Wentzel & A. Wigfield (red.), *Handbook of Motivation at School* (s. 171-195). Routledge

Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2014). 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>

Schunk, D.H. & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory, K.R. Wentzel & A. Wigfield (red.), *Handbook of Motivation at School* (s. 35-53). Routledge.

Skaalvik, E. M & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: teori og praksis*. Universitetsforlaget.

Sæle, O. O. & Hallås, B. O. (2020) *Kroppsøving i femårig lærerutdanning*. Gyldendal Norsk Forlag.

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. (2020). *Fagets relevans og sentrale verdier*. Fagets relevans og sentrale verdier - Læreplan i kroppsøving (KRO01-05). Hentet 4. Mai 2023 fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>

Uthus, M. (Red.) (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen: utdanning til å mestre egne liv*. Gyldendal akademisk.

Urduan, T., Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of school psychology*, 44 (5), 331-349. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.003>

Van den Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D., & Haerens, L. (2014, 1 1). Research on self-determination in physical education: key findings and proposals for future research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1, 97-121. Routledge. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.732563>

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>

Vedlegg 1: Informasjonsskriv/samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet: «Mestringsforventninger i kroppsøving»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få et innblikk i hvordan kroppsøvingslærere på grunnskolen arbeider med elevenes motivasjon og mestringsforventning. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vårt mål med dette prosjektet er å forske på hvordan kroppsøvingslærere arbeider med elevenes motivasjon og mestringsforventninger i kroppsøvingsundervisningen. Dette er tenkt gjort gjennom et personlig intervju med 3-6 lærere som jobber i grunnskolen og underviser i kroppsøving. Dette blir gjort i forbindelse med vårt masterprosjekt. Problemstillingen for masteroppgaven lyder som følger: “Hvordan arbeider kroppsøvingslærere med mestringsforventninger og motivasjon i kroppsøving?”

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Ansvarlige for prosjektet Anders Mæhlum & Jørgen Holthe som er studenter ved NTNU, og veileder Ellen Beate Hansen Sandseter, Institutt for lærerutdanning, NTNU.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Grunnen til at du får spørsmål om å delta i dette prosjektet er at du underviser i kroppsøving i grunnskolen. 3-6 lærere deltar i dette prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du ønsker å delta i dette masterprosjektet, innebærer det for din del å delta på et intervju. Lengden på intervjuet vil bli på ca. 1 time. Det vil ikke være behov for noe forberedelse fra din side i forkant av intervjuet. Temaet for samtalen vil være motivasjon og mestringsforventninger i kroppsøving. Ulike tema som vi kommer til å spørre om i intervjuet kan sendes til deg i forkant. Intervjuet i sin helhet kommer det til å bli gjort lydopptak av i

tillegg til at vi kommer til å ta noen notater underveis. Prosjektet er meldt inn til norsk senter for forskningsdata (NSD), vurdert av dem og følger deres forskningsetiske retningslinjer.

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. De eneste som vil ha tilgang til opplysninger om deg i forbindelse med dette prosjektet er Anders Mæhlum, Jørgen Holthe og veileder Ellen Beate Hansen Sandseter. Deltakerne i prosjektet vil bli anonymisert og vil dermed ikke kunne gjenkjennes i publikasjoner. Dataene som samles inn ved lydopptak slettes fortløpende etter transkribering.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes i mai 2023 og personopplysninger og eventuelle opptak vil da slettes.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra NTNU har NSD (Norsk senter for forskningsdata AS) vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Kontaktopplysninger: Studenter: Anders Mæhlum, Jørgen Holthe. Institutt for lærerutdanningen, NTNU. andersmae@stud.ntnu.no, jorgholt@stud.ntnu.no
- Veileder: ellen.b.sandseter@ntnu.no
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen. Mail: Thomas.Helgesen@ntnu.no 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) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Ellen Beate Hansen Sandseter

Anders Mæhlum & Jørgen Holthe (Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring


Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [Masterprosjekt kroppsøving], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

“ å delta i intervju

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



----- (Signert av
prosjektdeltaker, dato


Vedlegg 2: Vurdering av Sikt

 Norsk ▾ Jørgen Holthe ▾

[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave i kroppsøving](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 510998	Vurderingstype Automatisk 	Dato 06.12.2022
----------------------------------	---	---------------------------

Prosjektittel
Masteroppgave i kroppsøving

Behandlingsansvarlig institusjon
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

Prosjektansvarlig
Ellen Beate Hansen Sandseter

Student
Anders Mæhlum & Jørgen Holthe

Prosjektperiode
01.11.2022 - 10.07.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 10.07.2023.

.....

Vedlegg 3: Intervjuguide

Problemstilling for prosjektet: *“Hvilke elementer ser kroppsøvlingslærere på som viktig i arbeidet med elevers mestringsforventninger og motivasjon i kroppsøving, og hvilke grep gjør de i praksis?”*

Starter intervjuet med en innledende spørsmålsrunde som omhandler deltakerens utdanning, stilling i skolen og generelle erfaring.

- Hvilken utdanningsbakgrunn har du?
- Hvor lenge har du jobbet som lærer?
- Har du jobbet på flere ulike skoler?
- Hvor lenge har du jobbet med disse elevene?
- Hva er ditt fokus for kroppsøvingstimene?
- Hvorfor ville du bli kroppsøvlingslærer?
- Hva er det mest utfordrende med yrket?
- Hva er det mest givende med yrket?

Mestringsforventninger:

- Hvordan tror du klassemiljøet er i din klasse?
- Hvilken innvirkning tenker du at klassemiljøet kan ha på kroppsøvingstimene?
- Hvordan jobber du med å tilpasse opplæringen på best mulig måte for elevene dine?
- Opplever du at det er store nivåforskjeller mellom elevene i klassen din?
- Hvordan arbeider du for å tilpasse undervisningen på en slik måte at man “treffer/fenger” alle?
- Tror du dine elever opplever mestring i kroppsøvingstimene?
- Hvordan tenker du at man som lærer kan sørge for at alle elever får oppleve mestring?
- Hvordan tenker du at forventningen om å mestre ulike aktiviteter er blant elevene i din klasse?
- Er dette noe du vektlegger og arbeider med?
- Benytter du deg av tilbakemeldinger i form av kommentarer eller oppmuntringer?

Elevmedvirkning:

- Hvilke tanker har du om elevmedvirkning i kroppsøving?
- Hvordan implementerer du elevmedvirkning i din undervisning?
- Følger all undervisning en fast plan over hva som skal skje i timene eller har elevene noe innvirkning på hva som skal foregå?
- Opplever du elevene dine som selvstendige?
- Har elevene noen gang ansvaret for egen læring?
- Har elevene noen gang ansvaret for å lære bort til andre elever?
- Har du sett en sammenheng mellom å la elevene selv stå ansvarlig for egen læring og hvordan det påvirker motivasjonen/mestringen i kroppsøving?

Motivasjon:

- Hvordan opplever du elevene dine med tanke på motivasjon?
- Hvordan jobber du som lærer for å motivere umotiverte elever?
- Tenker du at det er viktig at elevene er motiverte i faget?
- Hva kan motiverte elever føre til i kroppsøving, sammenliknet med umotiverte elever?
- Tror du det kan være en sammenheng mellom motivasjon og mestring i kroppsøving?
- Velger du læringsaktiviteter ut ifra hvordan motivasjonen til elevene er til å gjennomføre dem?
- Kommuniserer du med andre kroppsøvingslærere angående hvordan en kan motivere elevene?
- I hvilke aktiviteter opplever du som lærer størst motivasjon blant elevene i kroppsøving?

Prosessdokument

I dette dokumentet skal vårt samarbeid i arbeidet med denne masteroppgaven dokumenteres. Vi har benyttet Google docs for å skrive oppgaven sammen, noe som har fungert godt da vi stort sett har benyttet oss av møter i digital form i skriveprosessen. Gjennom hele arbeidet med oppgaven har vi vært opptatt av å avtale tidspunkt der vi skulle arbeide sammen, noe begge har overholdt. En viktig faktor i dette var kommunikasjonen oss imellom som har fungert godt. I forarbeidet til masteroppgaven høsten 2022 ble vi ikke bevisste på at vi ville skrive sammen før det nærmet seg slutten av semesteret, men vi opplevde å tilpasse seg dette som problemfritt og vi ble raskt enige om hvilken retning vi ville at vårt prosjekt skulle ta. Begge hadde vært innom mestringsforventninger i tidligere FOU-prosjekt, og dette ble et naturlig fokus for oss. I gjennomgangen av forskningen på området merket vi oss at det meste av det hadde elever som deltakere. I tillegg så hadde erfaringer fra praksis på lærerstudiet gjort oss enda mer nysgjerrig på hvordan man som lærer kan arbeide med elevers mestringsforventninger. Vi så for oss at forskning på dette kunne tilføre noe til både fagfeltet, men også oss som snart ferdigutdannede kroppsøvingslærere. Den foreløpige problemstillingen for vårt prosjekt kom ut av dette, men den har endret seg noe i samråd med veileder underveis i prosjektet. I samråd med veileder begynte vi før julen 2022 med kartleggingen av hvordan prosjektet skulle gjennomføres. Vi fant raskt ut at med tanke på vår tenkte problemstilling, måtte vi lande på å intervju kroppsøvingslærere som metode for datainnsamling. Med bakgrunn i tidligere forskningsprosjekt med likt omfang, samt råd fra veileder, endte vi opp med at vi ønsket å intervju fire lærere. I forbindelse med dette lagde vi en intervjuguide og meldte prosjektet til Sikt i slutten av høstsemesteret 2022. Hele intervjuprosessen ble gjennomført sammen, mens transkriberingen ble fordelt mellom oss. Analysen i oppgaven ble gjennomført sammen som en kollektiv kvalitativ analyse. Baktanken med dette var å styrke oppgaven gjennom at begge deltok i hele prosessen, og dermed kunne vi diskutere og drøfte med hverandre underveis i prosessen. Presentasjon av sammendrag fra intervju ble også fordelt mellom oss, men dette var en del av den kollektive kvalitative analysen. Ved å benytte denne analysemetoden fikk vi begge gått gjennom datamaterialet flere ganger. Når det gjelder teori og tidligere forskning til oppgaven har vi begge lest fagstoff hver for oss for å mest effektivt finne artikler og bøker. Sentrale artikler eller bøker for vår oppgave ble gjennomgått i fellesskap som et redskap mot mistolkninger eller utydelighet. Videre ble drøftingen i sin helhet skrevet sammen slik at vi begge kunne

utfordre hverandre, både faglig og språklig. På denne måten håper vi å ha fått til en best mulig oppgave med et godt og variert språk. Vi har fått veiledning fortløpende når vi har ytret et ønske om dette. Der har vi fått god hjelp fra veileder i form av tilbakemeldinger og andre tips til oppgaven. Begge har deltatt på alle veiledninger og vært aktive på møtene med veileder. Vi har i fellesskap gått gjennom hele oppgaven som en del av arbeidet i innspurten i arbeidet med masteroppgaven, i et ønske om å unngå språklige utydeligheter og feiltolkninger fra vår side. Vi anser at begge har vært like delaktige i alle de ulike delene av masteroppgaven, og vi er enige om at vi står for at begge studentene er av lik betydning for oppgaven som helhet.

