



Høgskulen
på Vestlandet

BACHELOROPPGÅVE

Tilrettelegging for meistring i kroppsøving

Teachers strategies to facilitate mastery in physical education

Pedagogikk og elevkunnskap 2B 1-7

Emnekode: LU1 – PEL415

Høgskulen på Vestlandet, avdeling Stord

Innleveringsdato: 23.mai 2018

Antal ord: 9655

Namn: Tonje Strøm Langørgen

Rettleiarar: Kirsti Angvik Frugård og Trond Egil

Arnesen

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. *Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10*

Samandrag

Dette prosjektet er eit studie på kva strategiar læraren brukar for å legge til rette for meistring i kroppsøving. Fysisk aktivitet er eit aktuelt tema, og spørsmålet er om barn og unge er i nok fysisk aktivitet i laupet av ein dag. Kroppsøving er eit fag der kroppsleg læring står i fokus. Faget skal bidra til at elevane opplev meistring og glede ut i frå sine føresetnadar. På denne måten skal faget inspirere til ein aktiv livsstil og livslang rørsleglede. Kroppsøving er eit fag som eg opplev at elevar ofte likar i skulen. Rørsle er grunnleggande hos menneske, og det er viktig med fysisk aktivitet for å fremja god helse hos den enkelte (Utdanningsdirektoratet, 2006). Ut i frå dette ynskja eg å fordjupe meg i korleis læraren kan legge til rette for meistring i kroppsøving med eit mål om å forbetra eigen praksis. Problemstillinga mi er som følgjer:

Korleis legg lærarar til rette for meistringsopplevingar i kroppsøving?

I teoridelen startar eg med å gjera reie for relevante omgrep som meistring og motivasjon. Her har eg også trekt inn Albert Bandura sin teori om meistringsforventingar som baserer seg på korleis personar vurderer eiga kompetanse før ein skal utføre ein aktivitet. Vidare vert det presentert relevante styringsdokument, forskning og teori på området. Eg har sett på kva læreplanen i kroppsøving og opplæring seier om meistring, samt korleis lærarrolla og læringsklima kan verka inn på elevane sine meistringsopplevingar.

Til å innhente empiri som kan belyse problemstillinga mi har eg brukt kvalitativ forskingsmetode der eg har gjennomført to individuelle intervju. I denne oppgåva vert resultat og drøfting presentert undervegs i kapitel 4. Hovudfunna er kategorisert inn i tre delar: læraren si tilrettelegging og tilpassa opplæring, lærarrolla og læringsklima, og vil bli presentert og drøfta undervegs.

Innholdsfortegnelse

1	Innleing og problemstilling.....	4
2	Teori.....	5
2.1	Tidlegare forskning.....	5
2.2	Meistring og motivasjon.....	6
2.2.1	Meistringsforventningar	7
2.3	Føremål med faget	9
2.4	Læraren si rolle	9
2.5	Tilpassa opplæring	11
2.6	Læringsklima	12
3	Metode	14
3.1	Val av metode.....	14
3.2	Utval.....	15
3.3	Gjennomføring.....	15
3.4	Validitet, reliabilitet, etikk og feilkjelder	16
3.5	Analyse og tolking	17
4	Resultat og drøfting	18
4.1	Læraren si tilrettelegging og tilpassa opplæring.....	18
4.2	Lærarrolla	21
4.3	Læringsklima	24
5	Avslutning.....	27
6	Kjeldeliste	28
7	Vedlegg.....	32
7.1	Vedlegg 1	32
7.2	Vedlegg 2.....	33

1 Innleiing og problemstilling

Rørsle er grunnleggande hos menneske, og det er viktig med fysisk aktivitet for å fremja god helse hos den enkelte (Utdanningsdirektoratet, 2006). Ei undersøking gjennomført av helsedirektoratet viser at 6-åringen sitt i ro omlag halvparten av dagen, 9-åringen omlag 60% av dagen og 15-åringar sitt i ro 70% av dagen (Helsedirektoratet, 2011). Fysisk aktivitet blant barn og unge er eit aktuelt tema, og spørsmålet er om barna får nok fysisk aktivitet i laupet av dagen. Helsedirektoratet (2016) anbefalar at barn og unge er fysisk aktive i minimum 60 minuttar kvar dag.

I læreplanen for kroppsøving står det: «Kroppsøving er et allmenndannende fag som skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Bevegelse er grunnleggende hos mennesket, og fysisk aktivitet er viktig for å fremme god helse» (Utdanningsdirektoratet, 2012, s.1). Når ein skal legge til rette for livslang rørsleglede i eit helseperspektiv, må ein ta omsyn til at elevane har ulike føresetnadar (Meld. St. 19 (2014-2015)). Kroppsøving skal inspirere elevane til å vera i fysisk aktivitet og gi elevane eit utgangspunkt for livslang rørsleglede og meistring ut i frå eigne føresetnadar (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 1). Elevar kjem til skulen med ulike interesser, erfaringar, evner, kunnskapar og ferdigheiter, også i kroppsøving (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s.87). Føremålet med denne oppgåva er å sjå nærare på kva strategiar lærarar i barneskulen brukar for å legge til rette for meistringsopplevingar i kroppsøving. Meistring viser til ein person som handterer ei oppgåve eller ei utfordring (Svartdal, 2017). Dersom faget skal gi utgangspunkt for livslang rørsleglede, er det avgjerande at elevane opplever meistring ut i frå sine føresetnadar for å ville fortsetja med å halde på med fysisk aktivitet. På bakgrunn av dette vert problemstillinga mi: *Korleis legg lærarar til rette for meistringsopplevingar i kroppsøvingfaget?*

Eg vil starte med å presentere tidlegare forskning innanfor temaet meistring i kroppsøving. Vidare vil eg presentere teori knytt til meistring og motivasjon, samt teori knytt til korleis lærarrolla og læringsklima spelar inn på elevane sine meistringsopplevingar. Deretter vil eg presentere den kvalitative forskingsmetoden eg har brukt for å innhente empirien til oppgåva gjennom semistrukturerte intervju. Her vil eg sei noko om utvalet, gyldigheit, pålitelegheit, etikk og feilkjelder, samt korleis gjennomføringa av intervjuet føregjekk og til slutt beskrive korleis eg har tolka og analysert datamaterialet. Funna vert lagt fram og drøfta undervegs i

kapitel 5. Dei vert drøfta basert på tidlegare forskning og teorien som er presentert i teorikapitelet. Til slutt vil eg kome med ein oppsummerande avslutning

2 Teori

I dette kapitelet vil eg gjera reie for relevante styringsdokument og teori som kan hjelpe meg med å få svar på problemstillinga mi «*Korleis legg lærarar opp til meistringsopplevingar i kroppsøving?*»

2.1 Tidlegare forskning

I si masteroppgåve i idrettsvitenskap skriver Jon S. Hansen om utvikling av motivasjonsmønstre i kroppsøving (Hansen, 2015). I si oppgåve har Hansen valt ei kvalitativ tilnærming med intervju av elever i barneskulen, ungdomsskulen og i vidaregåande skule. I teoridelen har Hansen brukt teoriar om målperspektiv og korleis det psykologiske læringsklima ser kva meistring er. Under sin konklusjon beskriver Hansen at somme elevar ser på meistring som det å vera betre enn andre, medan andre opplev meistring gjennom å bli betre og kunne samarbeida med medelevane sine (Hansen, 2015, s. 63). Hansen peikar på at det psykologiske læringsklimaet spelar ei viktig rolle ut frå om elevane er oppgåve- eller prestasjonsorienterte i læringssituasjonen. Elevane i ungdomsskulen viste eit større fokus reglering av innsats avhengig av aktivitetar, medan elevane på vidaregåande var meir oppgåveorienterte med fokus på samarbeid og eiga utvikling (Hansen, s. 63).

Ingrid Raage har i si masteroppgåve forska på inkludering og tilpassa opplæring for elevar med nedsett funksjonsevne (Raage, 2011). Raage har brukt ei kvalitativ tilnærming med intervju og observasjon. I analysearbeidet kjem det fram at omgrepa inkludering og tilpassa opplæring vert sett på som noko lærarane overordna må forholde seg til i sin undervisning. Lærarane i denne studien ser på det som sin plikt å tilpasse undervisninga til alle elevar, fordi dei opplever at elevar utan funksjonsnedsettingar kan ha like store utfordringar i møte med kroppsøving som elevar med nedsett funksjonsevne (Raage, 2011, s.91). Samtidig peikar Raage på at lærarane har ulike erfaringar og synspunkt på omgrepa inkludering og tilpassa opplæring. Det kjem også fram at lærarane si forståing av funksjonshemming gjerne er meir avgjerande enn dei avgrensingane lærarane sjølv beskriver om rammefaktorar som tidsknapphet og avgrensa tilgang til assistentar (Raage, 2011, s. 94).

2.2 Meistring og motivasjon

Meistring viser til at ein person handterer oppgåver og utfordringar som ein vert utsatt for. Dette kan vera utfordringar ein møter i livsløpet, eller meir konkrete oppgåver som kan knytast til skulegang og faga (Svartdal, 2017). I prestasjonssituasjonar er trua på egne evner og ressursar viktig dersom ein ynskjer å lukkast. Nokon har gjerne stor tru på akademiske evner, medan andre har større meistringstru i idrett (Svartdal, 2017). Ei oppleving er i følge Kennair (2016) ein persons subjektive erfaring og kan henge saman med motivasjon. Meistringsopplevingar tolkast i lys av dette som opplevingar der ein elev subjektivt opplever meistring i læringsaktiviteten.

Motivasjon er eit omgrep som vert brukt til å forklare kva som forårsakar aktivitet hos individet, kva som held denne aktiviteten ved like og kor mykje innsats som vert sett inn, og kva som gir den retning, mål og meining (Imsen, 2005, s.375). Omgrepet kjem frå psykologien, og fortel oss noko om ein tilstand hjå menneske i henhold til ei åtferd eller aktivitet (Lillemyr, 2007, s.15). I skulen er motivasjon ein sentral faktor for all læring, og det er difor viktig at undervisninga opnar for å motivere elevane ved å vekke nysgjerrigheita, interessa og spaning i skulekvardagen for elevane (Imsen, 2005, s.356). I følge utdanningsdirektoratet (2015) er det avgjerande for læringspotensialet til elevane at læraren har tydelege forventingar til dei, samt at læraren kan motivere dei til arbeidsinnsats.

Det er vanleg å skilje mellom indre og ytre motivasjon. Dersom eit barn til dømes sett i gong leik ut i frå eigeninteresse og nysgjerrigheit seier ein at dette er indre motivert. Aktiviteten, læringa eller arbeidsprosessen haldast ved like fordi ein er interessert i det ein gjer og fordi dei opplevast meningsfylt å halde på med det (Imsen, 2014, s.295). Ytre motivasjon vil sei at aktiviteten eller læringa haldast ved like ved at individet ynskjer å oppnå til dømes ei belønning, tidsfrist eller eit mål. Elevmotivasjon omhandlar kor mykje merksemd og anstrenging eleven investerer i ulike aktivitetar, både ynskelege og ikkje-ynskelege frå læraren si side. Mykje elevmotivasjon heng i følge Brophy (2010, referert i Imsen (2014), s.294) saman med tidlegare erfaringar med skulearbeidet. Eleven sin motivasjon er difor ein viktig faktor for å oppnå høgt aktivitetsnivå i kroppsøvingstimane, samt for å oppnå ein god læringsprosess. Manglande motivasjon påverkar aktiviteten direkte, og dersom vilja til å øve ikkje er til stades, vil også meistringsopplevingane utebli. Læraren kan gjennom val av aktivitetar og sin framtoning i lærarrolla skape nysgjerrigheit, merksemd, konsentrasjon og

motivasjon slik at elevane utfører arbeidsoppgåvene (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 106).

2.2.1 Meistringsforventningar

Før me som menneske går laus på ei oppgåve vil me kanskje gjera ei vurdering om me meistrar oppgåva eller ei. Albert Bandura utvikla teorien «self-efficacy» som oversett til norsk omhandlar «forventningar om meistring» (Lillemyr, 2007, s.114). I sin teori legg Bandura vekt på personar si vurdering av eiga kompetanse til å utføre ein aktivitet ved god utføring (Bandura, 1986, referert i Lillemyr, 2007, s.114). Bandura hevdar at forventningar om å lukkast påverkar korleis me handlar, men også kva innsats me legg ned og kor lenge me held ut i aktiviteten. Dersom ein har ei låg forventning om å lukkast, vil ein gjerne prøve å unngå aktiviteten, medan ein gjerne vil delta i aktiviteten dersom ein har høge forventningar om å lukkast. Det er difor viktig for kroppsøvingslæraren å kjenna elevgruppa si og kunne tilpasse læringsaktivitetane ut i frå elevane sine ulike føresetnadar slik at alle opplever meistring (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Våre forventningar om å lukkast tek utspring i det Bandura kallar *autentiske meistringserfaringar*. Dette er erfaringar ein har gjort seg ved observasjon av andre, eller eigen utføring (Lillemyr, 2007, s.115). Albert Bandura var oppteken av å forklare korleis me lærer av å etterlikne eller imitere andre si åtferd. Han meiner at i ein læringsprosess omfattar både kognitive, kjenslemessige og åtferdsmessige komponentar. Denne forma for læring skjer ved at ein er i eit sosialt samspel med andre menneske i miljøet (Imsen, 2014, s.105-107). Bandura (1997, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 20) peikar på fire kjelder kvar læraren kan vera med på å fremja meistringsforventningar hos eleven:

1. Bandura peikar på at elevane sine erfaringar med meistring og erfaringar med å mislukkast er særleg viktige tidleg i læringsprosessen. Når elevar skal lære nye ferdigheiter, er det viktig å starte på nivået der eleven er og gå fram i eit tempo som gjer at eleven opplever meistring av oppgåvene eleven står ovanfor. Dersom eleven ikkje opplever meistring tidleg i læringsprosessen kan miste forventningane om å lære det læringsaktiviteten omhandlar og såleis miste motivasjonen og uthaldet i læringsaktiviteten (Bandura 1986, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 93). Bandura påpeiker samstundes viktigheita av å utfordre elevane fordi det ikkje opplevast som meistring å mestre oppgåver som er blitt ei rutine og som ikkje krev

anstrenging frå eleven. Dette er fordi meistringsforventingar aukar etter å klart oppgåver som ein har tatt seg ut for å klare (Bandura 1986, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 21).

2. Observasjon av at medelevar greier oppgåvene kan også vera med på å påverke om elevar trur dei greier ei oppgåve eller ikkje. Dersom ein elev ser ein annan som eleven anser som lik seg sjølv klare ei oppgåve kan dette auka meistringsforventingane om å klare oppgåva hos eleven (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.22).
3. Oppmuntringar og tillit frå signifikante andre kan hjelpa eleven til å tru at dette er noko eg kan meistre. Som lærar kjem ein ofte med oppmuntringar dersom elevar er usikre eller treng hjelp til å utføre ei oppgåve. «Dette greier du! Prøv å gjera....» Læraren prøver gjerne å forklare kva eleven kan gjera for å meistre oppgåva. Eleven kan oppleve at slike oppmuntringar som signal om at læraren har tiltru til kva dei vil klare, noko som kan bidra til å styrke tiltrua til seg sjølv. Ei slik oppmuntring kan føre til auka innsats der og då, og dersom eleven meistrar oppgåva vil elevens meistringsforventingar bli styrka. I det lange laup vil oppmuntringar ha positive verknadar dersom det brukast saman med tilpassa opplæring i aktivitetane (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 23).
4. Ein bestemt situasjon eller utføring kan til dømes vekke tidlegare ubehagelige erfaringar i tidlegare situasjonar som liknar. Dette kan føre til fysiologiske reaksjonar hos eleven som kaldsvetting, prikking i huda og hjertebank. Slike reaksjonar signal om at ein ikkje beherskar situasjonen, og forventinga om å lukkast vert minka (Bandura, 1986, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.24). Imsen (2005, s. 377) bedømmer kjensler som grunnlaget for all motivasjon. Nokre kjensler er gode, og nokre kjensler er vonde. Ein elev som opplever at situasjonen er vanskeleg å handtere vil kunne oppleve situasjonen som trugande. Dette kan føre til at eleven minskar innsatsen sin for å unngå nederlag, eller brukar energien på å tenkje korleis ein kan unngå situasjonen.

Forventningar om å lukkast omhandlar forventningar om å vera i stand til å utføre ei bestemt oppgåve (Bandura, 1986, referert til i Lillemyr, 2007, s.115). Elevar med høge forventningar om å lukkast vil i stor grad gå laus på oppgåva og leggje ned ein større innsats og uthald til å arbeide med oppgåva enn elevar med låge forventningar om å lukkast. Dersom målet med oppgåva er å læra meir framfor å tenkje kva ein kan oppnå med aktiviteten, vil desse to faktorane i stor grad flyte saman (Lillemyr, 2007, s.116).

2.3 Føremål med faget

Kroppsøving er eit fag som skal inspirere elevar til ein fysisk og aktiv livsstil og livslag rørsleglede. Rørsle er grunnleggande hos menneske, og det er viktig med fysisk aktivitet for å fremja god helse hos den enkelte. I form av leik, idrett, dans, symjing og friluftsliv skal faget skal bidra til at elevane sansar, opplever, lærar og skapar med kroppane sine (Utdanningsdirektoratet, 2006). Ved å vera med i ulike aktivitetar og i aktivitet saman med andre skal faget bidra til at elevane opplever glede, meistring og inspirasjon. Kroppsøving skal legge til rette for at barn og unge utviklar positiv sjølvkjensle og sjølvforståing. Faget skal inspirere til ein aktiv livsstil, og elevane skal læra kva eiga innsats har å seie for å oppnå mål. Elevane skal få utfordre eigne grenser i både spontan og organisert aktivitet. Opplæringa skal gi elevane utgangspunkt for livslang rørsleglede og meistring ut i frå eigne føresetnadar (Utdanningsdirektoratet, 2006).

2.4 Læraren si rolle

Ein lærar er leiari for klassen han underviser. I ein kvar klasse vert det utvikla normer for kva som er viktig, korleis ein skal oppføre seg mot medelevar og tilsette på skulen og forventningar om arbeidsinnsats i undervisningstimane (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Læringskulturen i eit klasserom kan ha stor innverknad på elevar si oppleving av meistring, merksemd, deltaking og konsentrasjon. Læraren si oppgåve er å legge til rette for ein god læringskultur både i og utanfor klasserommet. Vidare skal læraren styre det sosiale systemet slik at det fremjar læring, meistring, helse og trivsel, og på ein måte som bidrar til at elevane skal oppleve sosial tilhøyrse og tryggleik (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

Å leia ein læringsaktivitet inneber at læraren skal legge til rette for meistringsopplevingar for alle elevar i og utanfor klasserommet. Ei slik tilrettelegging krev kompetanse om fag og elevgruppa. Dersom ein elev oppheld seg i ein situasjon som eleven ikkje meistrar, vil dette

kunne vera med på å svekke eleven sine forventningar om læring og lite motivasjon for læringsarbeidet vidare (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Viktige føresetnadar for læring er merksemd, vakne og motiverte elevar som er aktive i si eiga læringsprosess (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 98). Det er eleven sitt eiga ansvar å vera motivert og gjera ein innsats i undervisninga. Læraren har på si side ansvar for undervisninga. Undervisninga bør bli gjennomført på ein slik måte at elevane vert stimulert til å bli motiverte til innsats (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 106)

Utdanningsdirektoratet (2015) løftar fram den «autoritative læraren» som ein lærar som har nødvendig kontroll, men samtidig utviklar gode og støttande relasjonar til elevane sine. Autorative lærarar ser, rettleiar og verdsetjar eleven i og utanfor undervisning. Læraren har læring og undervisning som mål og leiar klassen gjennom støttande relasjonar og kontroll. Ein autorativ lærar vil kunne tilpasse graden av kontroll ut i frå situasjonane som oppstår. Nordahl (2012, s. 17) hevdar at kompetanse i faget ein underviser i ikkje er tilstrekkeleg aleine for elevane sitt læringsutbytte. Læraren må kunne leia undervisning på ein strukturert og tydeleg måte, samtidig som gode og støttande relasjonar fremjar læringsbytte til elevane. Lærarar som er tydelege vaksne i klasserommet vil skape tryggleik i undervisninga. Gjennom tryggleik vil læraren ha større moglegheit til å vise engasjement ovanfor elevane og det faglege innhaldet (Nordahl, 2012, s.20). Skaalvik & Skaalvik (2015, s.18) påstår at alle elevar i utgangspunktet kan ha positive meistringsforventningar i skulen, men konstaterer at dette krev at undervisninga og arbeidsoppgåvene er tilpassa den enkelte elev sine føresetnadar.

Kroppsøvningsfaget stillar som andre fag på skulen krav til planlegging og organisering. Brattenborg & Engebretsen (2013, s.47) peikar på ei beskriving av læraren sitt arbeid som ein produsent av eit undervisningsår, ein undervisningsperiode, eit undervisningsemne og ei undervisningsøkt. Planlegging av undervisning er ein stor del av læraryrket. Viktige føresetnadar for læring er konsentrerte, aktive og motiverte elevar som er aktive i si eiga læringsprosess. Læringsaktivitetar og oppgåver bør vera motiverande, aktiviserande, konkrete, varierte og tilpassa elevane sine føresetnadar (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 98). Brattenborg & Engebretsen (2013, s. 98) understrekar at det er eleven sitt eiga ansvar å vera merksam, motivert og aktiv fordi det ikkje skjer læring utan innsats. Undervisninga som læraren har ansvar for skal kan på si side bli gjennomført på ein slik måte at elevane vert stimulert til å bli meir konsentrerte, aktive og motiverte. Kroppsøvningslæraren kan sikre dette

ved å konkretisere læringsaktivitetar, motivere gjennom tryggleik og meistring, samt progresjon i undervisninga.

Konkretisering vil sei at læringsaktiviteten vert presentert konkret ved til dømes illustrasjon og/eller forklaring av aktiviteten. Konkretisering er viktig fordi mål, arbeidsoppgåver, øvingar, teknikkar, taktiske moment eller lærestoff skal vera enklare å forstå for elevane, samt læraren. Komptansemåla i læreplanen er overordna målsettingar, og det er opp til læraren å dele opp og konkretisere desse måla (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s.100). Nokre teknikkar kan også vera nokså kompliserte for elevar, og difor kan det vera hensiktsmessig å dela opp øvinga i fleire delmoment, for deretter å setje det saman att. Brattenborg & Engebretsen (2013, s. 100) trekk fram «HEL – DEL – HEL» som ein metode for å konkretisere. Metoden går ut på at eleven først forsøker å gjennomføre heile øvinga, der eleven gjerne må få tips og rettleiing frå læraren undervegs i gjennomføringa. Deretter vert øvinga delt opp i deløvingar som elevane kan øve på før det vert sett saman att.

Progresjon tyder «jamm utvikling» i den forstand at utviklinga skjer i eit naturleg tempo utan store sprik. Brattenborg & Engebretsen peikar på to grunnar til at progresjon er nødvendig i kroppsøvningsfaget. Det eine er progresjon i den forstand at elevane startar på skulen og utviklar seg gjennom heile skulegangen både motorisk, fysisk, psykisk og sosialt. For å få til dette fastslår dei prinsippet om tilpassa opplæring som høgst nødvendig. Den andre måten å sjå progresjon på er ved innlæring av til dømes ein idrett eller ein teknikk. Då delar ein opp teknikkar eller ferdigheiter innanfor til dømes idretten i fleire moment, desse vert sett saman til slutt og utgjer då heile ferdigheita (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 114). Eit døme på slik progresjon kan vera at dersom ein skal utføre rulle i turn. Då kan ein starte med at elevane får utføre rulle i slak nedoverbakke på ein tjukkas, vidare til ei matte oppå eit springbrett og deretter på ei matte som ligg flat på golvet. Vidare kan ein bygge på ferdigheita «rulle» ved at elevane rullar etter kvarandre eller prøver tomannsrulle (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s.114).

2.5 Tilpassa opplæring

Opplæringslova §1-3 (Utdanningsdirektoratet, 2008) omhandlar «Tilpassa opplæring og tidleg innsats» og der står det: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadane hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten eller lære kandidaten.» I læreplanen for

kroppøving står det at elevane skal oppleve meistring ut i frå egne føresetnadar. Tilpassa opplæring inneber val av metodar, lærestoff og organisering som sikrar at den enkelte utviklar sine ferdigheitar og kompetansemåla (NOU 2009:18). Ein føresetnad for at elevane skal utvikle sine ferdigheiter er at opplærings situasjonen vert tilrettelagt på individ- og gruppenivå slik at elevane skal oppleve meistring. Kunnskapsdepartementet peikar på at tilpassa opplæring ikkje handlar om at all opplæring skal individualiserast, men at alle sider av læringsmiljøet skal ta omsyn til variasjonar til dei ulike elevane. Brattenborg & Engebretsen (2013, s. 167) peikar på at differensiering kan vera eit reiskap til å nå den enkelte elev utifrå deira føresetnadar. Ein skil mellom organisatorisk differensiering og pedagogisk differensiering (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s.168). Pedagogisk differensiering handlar om at læraren tilpassar innhald og arbeidsmetodar til eleven sine føresetnadar, motivasjon, kunnskapsnivå og måte å lære på. Å tilpasse på denne måten skal bidra til å støtte eleven sin motivasjon og faglege utvikling (NOU, 2016:14, s. 62). Organisatorisk differensiering er å dele inn i ulike klassar eller grupper basert på alder, fag eller faglege føresetnadar (NOU, 2016:14, s.65). Begge formane krev at læraren kjenner elevgruppa si (NOU, 2016:14, s.65). «Me er alle forskjellige, og det finnes ikkje ein løysing som passa for alle» (sitert i NOU:14, s.65).

2.6 Læringsklima

I opplæringslova §9A-2 står det «Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 2017). I alle klasserom føregår det kontinuerlege interaksjonar etablerer eit læringsmiljø som både elevar og lærar må forholde seg til (Nordahl, 2012, s. 22). Eit godt og inkluderande læringsmiljø bidrar til at elevane lærer, vert motiverte og bidrar til eit godt læringsmiljø (Nordahl, 2012, s. 23). Fleire år med forskning på motivasjon har bidrege til ei forståing om viktigheta til å utvikle barn og unge si kjensle av å mestre. Meistring gir grunnlag for motivasjon, læringsberedskap og positive kjensler kring lærings situasjonar. Opplevinga av læringsklimaet har stor påverknad på korleis barn og unge oppfattar seg sjølve og meistring (Sigmundsson & Ingebrigtsen, 2006, s. 47). Læringsklimaet kroppøvingslæraren legg opp til kan ha stor betydning for om elevane tileignar seg hensiktsmessige læringsstrategiar eller uhensiktsmessige læringsstrategiar. Å søke hjelp dersom ein er usikker eller ikkje meistrar ei oppgåve vert sett på som hensiktsmessig læringsstrategi. Ein uhensiktsmessig læringsstrategi kan vera at eleven unngår aktivitetar dei ikkje meistrar eller kroppøvingstimate for å unngå nederlag (Ommundsen, 2006, s 281). Kroppøvingslærarar skapar ulike formar for læringsatmosfære saman med elevane. Dette

skjer gjennom kommunikasjon og samhandling med elevane. Læringsklimaet kan verka inn på dei unge sine tankar, kjensler og handlingar i arbeidet med ulike fysiske oppgåver (Sigmundsson & Ingebrigtsen, 2006, s. 49). Det vert referert til to ulike typar læringsklima; oppgåveklima og prestasjonsklima.

I eit oppgåveklima er læraren oppteken av framgang og innsats som viktige kriterier for å oppleve meistring. Læraren i eit oppgåveklima vil gi alle elevane påskjøning og merksemd, uavhengig av ferdigheiter og prestasjonar. Elevane i eit slikt læringsklima vil oppleve val og autonomi (sjølvbestemming) i kroppsøvingstimane, og at læraren aksepterer utprøving og feiling i arbeidet med ein aktivitet. Når meistring er basert på framgang og innsats, vert det noko personleg kontrollerbart for elevane. Ved å gi like mykje merksemd til alle elevane vil det fremje motivasjon og vilje til å gjennomføre i læringsarbeidet hos elevane. Ved å få autonomi i eiga læring utviklar elevane evne til å stå i motgang og utfordringar ved at dei må konsentrere seg og finne løysingar på eiga hand. I eit oppgåveklima arbeidar ein mot eit mål, og for å nå det måle må ein prøve og feile, det er ikkje noko ein kan før ein har øvd (Sigmundsson & Ingebrigtsen, 2006, s. 48).

Lærarar som vektlegg prestasjonsklima er opptekne av å vinne. I eit prestasjonsklima vert det lagt vekt på samanlikning mellom elevane på ferdigheiter og prestasjonar, og meistring vert basert på ei slik sosial samanlikning. Læraren gir typisk mest merksemd og påskjøning til dei elevane som meistrar oppgåvene best, og elevane har i liten grad autonomi i kroppsøvingstimane. Det er lite rom for utprøving og feiling i eit prestasjonsklima, dette er fordi læraren ser på feiling som mangel på ferdigheit, og læraren evaluerer gjerne elevane medan andre elevar får høyre på. Grupperingsformar i slike kroppsøvingstimar vert gjerne ferdigheitsbaserte, og samarbeid under øvingane vert oppfatta som lite hensiktsmessig eller galt (Sigmundsson & Ingebrigtsen, 2006, s. 48). Når meistring vert basert på sosial samanlikning, vert det å meistre mindre personleg kontrollerbart. Elevane kan bli bekymra for å ikkje få til oppgåvene dei står ovanfor, også for dei som meistrer kroppsøvingfaget godt. Dette er fordi elevane vert utsatt for press om å gjera det godt nok i henhald til andre. I eit slikt læringsklima brukar elevane energi og konsentrasjon på det å vera engsteleg framfor det å ha fokus på arbeidsoppgåvene (Sigmundsson & Ingebrigtsen, 2006, s. 49)

3 Metode

I dette kapitlet vil eg presentera den kvalitative forskingsmetoden som eg har brukt for å innsamle datamaterial i henhold til problemstillinga mi: «Korleis legg lærarar til rette for meistringsopplevingar i kroppsøving?» Eg startar med å presentera val av metode og utval av informantar. Vidare vil eg forklare korleis eg gjekk fram i gjennomføringa, før eg kommenterer validitet, reliabilitet, etikk og feilkjelder. Til slutt vil eg legge fram korleis eg har arbeidd med tolking analyse av datamaterialet.

3.1 Val av metode

«Metoden forteler oss noe om hvordan vi bør gå til verks for framskaffelse eller å etterprøve kunnskap» (sitert i Dalland, 2012, s. 111). Metode er ein måte å gå fram på og eit reiskap til å løyse problem på som kan kome fram til ny kunnskap (Dalland, 2012, s.111). Me delar ofte metode i to kategoriar; kvalitativ og kvantitativ forskingsmetode. På bakgrunn av problemstillinga mi «Korleis legg lærarar opp til meistringsopplevingar i kroppsøving?» har eg valt å bruka kvalitativ forskingsmetode. Kvalitativ forskingsmetode er hensiktsmessig å nytta når ein skal undersøke eit fenomen der ein ynskjer å fange opp meningar eller opplevingar som ein ikkje kan talfesta eller måle (Dalland, 2012, s.112). Hovudfokuset mitt i denne oppgåva er å finne ut kva strategiar lærarar brukar for å gi elevar meistringsopplevingar i kroppsøving, og for å innhente empiri har eg gjennomført to intervju.

Gjennom intervju kan ein innhente empiri frå informantene sine opplevingar kring eit tema (Kvale & Brinkmann, 2015, s.141). Metoden er fleksibel, noko som gjer at den kan brukast nærast overalt og gjer det mogleg å få fylldige og detaljerte skildringar (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.77). I kvalitative intervju vert informantene bedt om å rekonstruere hendingar som har skjedd, noko som ikkje vil vera mogleg å gjera ved observasjon eller eit strukturert spørjeskjema (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.78). Samtalar i intervju gjev difor eit godt utgangspunkt for å få kunnskap om korleis enkeltpersonar opplever og reflekterer kring si eiga situasjon (Thagaard, 2013, s.13). Eit semistrukturert intervju gir større openheit til å kunne endre på spørsmåla ut i frå kva informantene fortel. I eit semistrukturert intervju vil spørsmåla vera meint å oppmuntre informantene til å kome med erfaringar og utdjupande informasjon (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.79-80). Eg gjennomførte eit

semistrukturert intervju der eg hadde ein intervjuguide som var planlagt på førehand. Ein intervjuguide viser kva spørsmål og tema ein skal gjennomgå under intervjuet, men eit semistrukturert intervju opnar for at intervjuar kan stilla utdjupande spørsmål ut i frå det informantane fortel undervegs i intervjuet (Postholm & Jacobsen, 2011, s.75).

3.2 Utval

Eg ynskjer å vita noko om er korleis lærarar legg til rette for meistringsopplevingar i kroppsøvingfaget. Som følgje av dette valte eg å intervju to lærarar som begge undervisar i kroppsøving. Eg ynskja å intervju to til tre lærarar som underviser i kroppsøving på barnetrinnet (1-4.trinn) og mellomtrinnet (5-7.trinn). Eg var oppteken av dette fordi eg ville sjå om det eventuelt var forskjellar mellom barnetrinn og mellomtrinnet i henhold til kva fokuset til lærarane er. Dette vil derimot ikkje spela ei rolle i mi oppgåve fordi det ikkje kom fram forskjellar mellom lærarane på barne- og mellomtrinnet.

Informantane er to lærarar som underviser i grunnskulen. Lærarane er valt på bakgrunn av kva trinn dei underviser på, om dei underviser i kroppsøving og om dei var villege til å stilla opp til intervju i forskingsprosjektet. Eg vil omtale informantane som Lærer 1 og Lærer 2 for å tilsløre deira identitet. *Lærer 1* er kontaktlærer og underviser i kroppsøving. Ho har for det meiste arbeida på barnetrinnet gjennom sine 25 år som lærar. *Lærer 2* er også kontaktlærer, undervisar i kroppsøving og har arbeida i skulen i 30 år, men stort sett på mellomtrinnet.

3.3 Gjennomføring

Eg valte som nemnd å gjennomføre kvalitative intervju i for å samle inn data på bakgrunn av problemstillinga mi. I ein forskingsprosess er det nødvendig å følgje etiske retningslinjer. På førehand av intervjuet informerte eg informantane om teieplikt og anonymisering av personopplysningar, samt at lydopptak vert makulert etter transkribering. Det er viktig at informanten kjenner seg trygg på at du som forskar vernar om deira identitet i form av fiktive namn og sensitive opplysningar. Dette gjorde eg på bakgrunn av at informanten har rett til å verna om sitt privatliv, og det er såleis viktig at informantane sin identitet tilslørast (Thagaard, 2009). Eg sikra meg også at spørsmåla eg stilte skulle vera relevante i henhold til tema ved å få godkjenning av rettleiarar før intervju starta.

Eg valte å intervjuja informantane kvar for seg. Dette gjorde eg fordi når ein vert intervjuja individuelt kan ein gjerne i større grad svara openhjarta og ærleg (Postholm & Jacobsen, 2011, s.65). Eg fann eit grupperom på skulen kvar lærarane arbeida på som eg brukte under intervjuja. Ved intervju av Lærer 1 vart me avbroten før intervjuet starta, og me fann difor eit anna rom. Det finnes ulike måtar å dokumentere eit intervju på (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.84). Eg valte å bruke ein digital lydopptakar. Under intervjuja heldt eg meg stort sett til intervjuguiden, og spurte spørsmåla som stod i den i same rekkefølge til dei begge. Begge informantane kom innpå nokon tema som eg ikkje hadde i intervjuguiden min, og då stilte eg spørsmål til det utanom.

3.4 Validitet, reliabilitet, etikk og feilkjelder

I ein forskingsprosess kvar man samlar empiri ved intervju av informantar er det viktig å behandle informasjonen med forsiktighet både under datainnsamlinga, og ved presentasjon for andre, anten i form av skrift eller munnleg (Postholm & Jacobsen, 2011, s.125). Validitet handlar om gyldighet av dei tolkingane forskaren har komen fram til. Ein kan vurdere validiteten ved spørsmål om resultat av undersøkinga viser verkelegheita som er studert (Silverman, 2007, referert i Thaagard, 2009, s.201). Reliabilitet handlar om forskinga gjev inntrykk av at undersøkinga er utført på ein påliteleg og tillitsfull måte. Spørsmålet om reliabilitet spring ut i om ein annan forskar kan bruke same metode, og kome fram til same resultat (Thaagard, 2009, s.198). Ein måte å styrke reliabiliteten på er å gjera forskingsprosessen «transparent», det vil sei å gi ein detaljert beskriving av gjennomføringa og arbeidet med analyse og tolking av datamaterialet (Thaagard, 2009, s.199).

Ei mogleg feilkjelde i henhold til reliabilitet er at spørsmåla kan ha blitt feiltolka av informantane, samt at deira tolking om meistring er subjektivt. Eg kan heller ikkje vita om informantane har svart ut i frå den informasjonen dei trur eg var ute etter. Bruken av lydopptakar er med på å styrke gyldigheita i forskinga mi. Dette gjer at empirien i forskinga mi vert meir påliteleg fordi eg har skreve ordrett ned kva informantane sa under intervjuja, utan eigne tolkingar. Kvale & Brinkmann (2015, s.208) peikar på at ein må ta eit val om å anten transkribere ordrett, eller omskrive det informantane seier utan tilleggsord som «eh» og «liksom». Eg valte å transkribere ordrett, og har i ettertid tatt vekk tilleggsord for å få ein meir presis tekst.

Dersom resultatene i ei undersøking vert vurdert som rimelig pålitelege og gyldige, kan ein stille spørsmål om dei er overførbare (Kvale & Brinkmann, 2015, s.289). Utvalet mitt er på to informantar, og eg kan ikkje på bakgrunn av dette sei at mine funn i denne undersøkinga gjeld generelt for lærarar i fylket eller på landsbasis. Det som derimot er ein styrke med mi undersøking er at tidlegare forskning og teori samstemmer resultatene mine. Dette gjer undersøkinga mi overførbar fordi den kan vera relevant i andre samanhengar (Thagaard, 2009, s. 208).

3.5 Analyse og tolking

«Analysen skal hjelpe oss til å finne ut hva intervjuet har å fortelle. I tolkningen søker vi meningen i det vi har fått vite» (sitert i Dalland, 2012, s.178). Ein sentral faktor i kvalitativ forskning er å utvikle ei forståing av fenomenet som vert studert. Hermeneutikken er læra om fortolking av tekstar. I hermeneutikken spelar samtale og tekst ei sentral rolle, og det vert lagt vekt på tolkaren sine kunnskapar om temaet i ein tekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s.73). Ofte skjønar me det me les eller det andre fortel oss utan å tenkje over kva samanheng det har (Brodersen, Bråten, Reiersgaard, Slethei & Ågotnes, 2007, s.77). Dalland (2012, s. 119) peikar på at det vil vera vanskeleg for ein forskar å vera objektiv, fordi det ein har med seg av historie, kunnskapar og haldningar verkar inn på korleis me tolkar og analyserer datamaterialet. På bakgrunn av dette hevdar han at ein må tenkje over kva verdiar ein har som menneske, politisk og fagleg (Dalland, 2012, s. 121). I tolkinga av datamaterialet gjekk eg ut i frå mi eiga forståing for tema ut i frå teori og egne erfaringar. Undervegs i tolkinga har eg også tileigna meg ny kunnskap om emnet.

I prosessen med å analysere data transkriberte eg lydopptaka frå intervjuet. Ved å transkribere innhaldet sikrar ein at informasjonen blir så presis som mogleg (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.84). Dalland (2012, s.178) peikar på å kategorisere ulike tema som gunstig for å få ei gyldig framstilling av funna. Under kodinga brukte eg ulike fargar for å markere ulike tema informantane tok opp. Til dømes blå for utsagn om tilpassa opplæring og orange for utsagn om læringsklima. Ved å kategorisere på denne måten fekk eg ei oversikt over datamaterialet mitt, og kunne velje ut det eg ser på som dei mest relevante funna for belyse mi problemstilling.

4 Resultat og drøfting

Drøftinga vert delt inn i tre underkapitel som viser dei viktigaste funna.

4.1 Læraren si tilrettelegging og tilpassa opplæring

Barn i Noreg har både ein rett og plikt til skulegang. Elevane startar i 1.klasse det året dei fyller 6 år. Elevar kjem til skulen med ulike erfaringar, interesser, evner, kunnskapar og ferdigheiter (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s.87). Informantane mine er opptekne av å få fram at elevane har ulike føresetnadar, også når det gjeld kroppsøvingsfaget. Lærer 1 seier «(...) Elevane har jo eit veldig forskjellig utgangspunkt (...)» Lærer 2 uttalar at elevane er forskjellige og har ulike føresetnadar: «Elevane har jo ulike føresetnadar. For så vidt i alle fag, men også i gymnastikk. Og då tenkjer eg at det er utruleg viktig at dei får gode opplevingar i kroppsøvingstimane (...)»

Mine informantar svarar at det er viktig å legge til rette for meistring ut i frå elevane sine ulike føresetnadar. Begge informantane trekk linjer til prinsippet om tilpassa opplæring som ein strategi for å klare dette. Opplæringslova §1-3 viser til at opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadane til den enkelte elev (Utdanningsdirektoratet, 2008). Lærer 2 fortel blant anna at han brukar å differensiere. Å differensiere kan vera eit reiskap for å tilpasse til den enkelte elev sine føresetnadar (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s.167). Måten han differensierer på kan vera at han nivådelar ut i frå meistring, plasserer elevar som meistrar ulikt på same lag eller delar elevane etter kjønn. Lærer 2 seier at han somme gonger deler elevane etter kjønn fordi han opplev det som hensiktsmessig at jentene og gutane somme gonger får driva med aktivitetar kvar for seg.

(...) Ikkje fordi jentene er dårlegare, men fordi dei gjer dei aktivitetane eller den idretten på sin måte og som gjer at dei faktisk får ein mykje betre meistringskjensle.
(...) Til dømes i fotball så er det ofte mykje betre fotballspel som føregår når jentene spelar enn når gutane spelar, fordi dei tørr gjerna meir og vert meir ordentlig når dei driv med ball. (...) Nokon gonger seier også jentene at dei vil vera berre jentene, då kan dei og få lov til det (...)

Lærer 2 differensierer både pedagogisk og organisatorisk fordi han somme gonger delar elevane inn etter meistringsnivå og andre gonger delar dei inn grupper basert på medverknad frå elevane. I dette tilfellet vert opplevinga av meistring for jentene forsterka i og med at Lærer 2 fortel at han opplever at jentene spelar betre fotball når dei får spela saman. Lærer 2 seier også at jentene somme gongar spør om å få spela saman berre dei, og å gi elevane autonomi i kroppsøving vil kunna fremja opplevinga av glede og meistring slik det vert beskriven at kroppsøvingfaget skal bidra til. Tilpassa opplæring handlar ikkje om å tilpasse individuelt til kvar eleven, men at metodar, lærestoff og organisering skal sikre at eleven utviklar sine ferdigheiter (NOU 2009:18). Informantane sine refleksjonar kring at elevane er ulike viser at dei er opptekne av å legge til rette for at alle elevane meistrar. Nivådeling ut i frå kjønn eller meistringsnivå kan somme gonger vera naudsynt for at faget skal vera med å bidra til meistringsglede og livslang rørsleglede. Ein føresetnad for at elevane skal vera motiverte til å fortsette med ein læringsaktivitet er at dei opplever meistring ut i frå sine føresetnadar (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Meistring er avgjerande for om eleven trur at han vil greie ei øving eller ikkje fordi meistringsforventingar spring ut autentiske meistringserfaringar eleven har med læringsaktivitetane frå før (Bandura, 1986, referert i Lillemyr, 2007, s.114). Jentene Lærer 2 beskriv opplev kanskje at dei meistrar betre når dei får spele saman, og det kan vera difor dei spør om dei får spela saman.

På den andre sida bør ein ikkje alltid nivådele. Dette er fordi elevane kan legge merke til det. Dersom det vert kjend for alle elevane at til dømes gruppe 1 er elevane som treng ekstra støtte kan desse elevane sine forventingar til eiga meistring minske fordi det vert tydeleg for alle at desse elevane ikkje meistrar det same som dei andre. Elevar har godt av å sjå at dei er ulike og meistrar ulikt ut i frå kva aktivitetar dei driv med på fritida. Lærer 2 understrekar dette: «(...) Det er viktig å motivera ungene til å vera i aktivitet utan dei nødvendigvis må prestera store ting, men og at dei må kunna sjå at nokon meistrar vanskelegare ting, og at det er heilt okei å meistra sine ting.» Nokre vil gjerne meistre ulike ballspel godt fordi dei driv med det på fritida, medan andre kanskje meistrar turn eller symjing betre. I kroppsøving vert det viktig at kroppsøvingslærarar legg til rette for eit læringsmiljø kvar elevane respekterer at dei meistrar ulike aktivitetar ulikt, og at dei kan både be om hjelp og hjelpe andre. Lærer 1 støttar opp om dette: «(...) Sjølv om nokon klatrar opp «der» så er det heilt i orden om du klatrar opp der.»

Under intervjuet understrekar både Lærer 1 og Lærer 2 dei planlegg ut i frå læreplanen ved spørsmål om kva fokus dei har når dei legg opp undervisning i kroppsøving. Lærer 2 beskriv ein del av planlegginga innanfor lærarrolla slik:

Fokuserer.. Ja, du må jo på ein måte forholde deg til det alderstrinnet du har og leggja opp deretter. (...)Men det som eigentleg alltid er fokuset er jo at når du lagar ein årsplan skal du jo innom ein del idrettar og aktivitetar, men du skal også skapa glede med denne aktiviteten og du skal eigentleg (...) Sjølv sagt kan du jo lære dei grunnleggande ting innanfor handball, fotball, basket og turn, og då må du jo byrja på eit visst nivå der dei er.

Lærer 2 byrjar med å forklare at kroppsøvingslærarar må forholde seg til det alderstrinnet ein har, for så å planleggje deretter. Bandura (1986, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 93) peikar på at erfaringar med meistring er særleg viktig tidleg i læreprosessen. Gjennom kunnskap om alderstrinnet til elevane kan kroppsøvingslæraren tilpasse aktivitetar slik at elevane får meistringsopplevingar tidleg i læreprosessen. Manglande kunnskap om alderstrinnet kan føre til læringsaktivitetar som går for fort fram. Elevar som gjentekne gongar ikkje opplever meistring i kroppsøving vil kunne miste forventingane om å lære i faget. Lærer 1 seier at det er viktig å leggja til rette for meistring, særleg dersom elevane er usikre: «(...) Og dersom dei er veldig utrygge får dei alternative oppgåver.» Lærer 2 uttalar at anten du driv med hopp, turn eller styrkeøvinga «så er det mogleg å leggje til rette for at du kan differensiera slik at elevane kan gjera det ut i frå det nivået som dei meistrar.» Gjennom tilrettelegging og tilpassa opplæring kan kroppsøvingslæraren styrka eleven sitt sjølvbilete og meistringstru. Når elevane har høge forventingar om å lukkast vil dei vera motiverte og klare til å gjera ein innsats i kroppsøvingstimate (Lillemyr, 2007, s.116). Lærer 2 seier at «kroppsøvingfaget inneheld så mange aktivitetar at du skal kunne klara å finne ting der du kan gi dei positive erfaringar.» Brattenborg & Engebretsen (2013, s. 111) løftar fram at det står eksplisitt (klart og tydeleg) i læreplanen at elevane skal oppleve meistring og meistringsglede i kroppsøving. For å kunna gi elevane meistringsopplevingar i kroppsøving er det difor avgjerande at læraren legg opp undervisninga på eit nivå som eleven meistrar (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Tilpassa opplæring er ein sentral faktor for at elevane skal oppleve meistring i kroppsøving. Det er meistring som gjer at me ynskjer å fortsette med ein aktivitet. For å kunne tilpasse opplæringa må læraren kunne faget sitt, elevane sine og elevgruppa. Dette kan vera

tidkrevjande i ein travel lærarkvardag. Brattenborg & Engebretsen (2013, s.167) hevdar det vil vera vanskeleg å tilpassa undervisninga til kva ein skilde elev fordi alle elevar er ulike og vil meistre ulikt ut i frå ulike kontekstar. Lærarar bør difor legge til rette for eit læringsklima med gode relasjonar slik at elevane. Begge informantane nemnde ordet tryggleik fleire stader under intervjuet. Lærar 2 uttalar blant anna «trygge barn lærar jo.»

4.2 Lærarrolla

Å planlegge undervisning er ein stor del av læraryrket. Gjennom planlegging kan ein sikre at læringsaktivitetane ein legg opp til skal gjera elevane interesserte og motiverte til innsats (Imsen, 2014, s.295). Motivasjon er ein sentral faktor for læring, og å motivera elevane er ein stor del lærarkvardagen. Mykje elevmotivasjon i kroppsøving heng saman med tidlegare erfaringar med kroppsøvingstimar (Brophy, 2010, referert i Imsen, 2014, s. 294). Elevar sine forventningar om meistring spring ut i egne erfaringar eller gjennom observasjon av andre (Bandura, 1986, referert i Lillemyr, 2007, s. 115), og det er difor viktig at læraren legg til rette for meistringsopplevingar. Lærar 1 uttalar: «(...) Dette med å vise og la elevane få prøva ting før du sett i gong ein aktivitet for å øve på ein måte, øving gjer meister».

Utdanningsdirektoratet (2015) hevdar at læraren si oppgåve er å legge til rette for meistringsopplevingar hos elevane. Å la elevane prøve ut læringsaktivitetar for å gjera seg erfaringar tenkjer eg er ein god måte å legge til rette for meistringsopplevingar, særleg når elevane skal prøvast nye aktivitetar. Dersom ein legg opp til at elevane får prøve ut aktiviteten før den startar på «ordentleg» kan elevane lære av egne erfaringar, samt av å sjå på korleis andre utfører aktiviteten. Slike tankar står i tråd med eit oppgåveklima fordi prøving og feiling vert ein naturleg del av læringa. Ved å prøve og feile lærer elevane at dei spelar ei rolle i eiga læringsprosess, og at det krev innsats dersom dei ynskjer å bli betre.

Lærar 2 fortel at ein viktig del av kroppsøvingfaget er å gi elevane positive erfaringar med det å vera i aktivitet, samt fange opp dei elevane som er usikre. «(...) Det viktigaste er jo at du faktisk ser at dei har negative opplevingar». Lærar 1 seier: «(...) Dersom elevane er veldig usikre får dei sjølvstilt alternative oppgåver». Slike utsagn tolkar eg hen at informantane bryr seg om elevane sine og er opptekne av dei skal ha det godt i undervisninga deira. Ein autorativ lærar utviklar støttande relasjonar til elevane sine, samt «ser» elevane sine (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Nordahl (2012, s.17) hevdar at tydelege vaksne som leiar undervisninga basert på relasjonar fremjar elevane sitt læringsutbytte. Både Lærar 1 og Lærar

2 peikar på at det er viktig å sjå elevane og legge til rette for at dei skal ha det godt i kroppøvingstimane. Det er læraren sitt ansvar å legge til rette for eit godt læringsmiljø i følge Utdanningsdirektoratet (2015). Om ein elev til dømes ikkje meistrar å hoppe over den høgaste bukken seier Lærer 1 at ein må legge til rette for at eleven likevel får ei oppleving av meistring: «(...) Og så er det å leggja til rette, altså alle må ikkje oppå «den» sant, men det held å nå opp til «den»» Eleven vil då oppleve meistring ut i frå sine føresetnadar, samt oppleve at kroppøvingslæraren viser at det er lov å vera usikker. Når tryggleik ligg i botn tenkjer eg at det kan bidra til å motivere elevane til å prøve meir og difor ville meistra meir avanserte ferdigheiter. Lærer 2 fortel at: «(...) det er viktig å motivera ungane til å vera i aktivitet utan at dei nødvendigvis må prestera store ting (...)». I kroppøving skal elevane bli inspirert til ein aktiv livstil og bli kjend med ulike leikar, idrettar og friluftslivet (Utdanningsdirektoratet, 2006). Elevar skal til dømes ikkje bli ekspertar i korleis ein driv med friluftsliv. Målet er gjerne at elevane skal bli kjend med kart og kompass og korleis ferdast i naturen på ein god måte. Det vert difor viktig, som Lærer 2 seier, å motivera elevane utan eit press om at dei skal bli ekspertar i dei ulike idrettane. Å legge opp til eit prestasjonsklima i kroppøving kan verka motsett av det læreplanen i kroppøving viser til som føremålet med eit fag som kroppøving. Læreplanen seier blant anna at elevane skal læra kva eiga innsats har å seia for å oppnå eigne mål, medan eit prestasjonsklima fokuserer på å vera betre enn medelevane. Elevane vil tidleg oppleve at dei ikkje kan vera best i alt og då utstår meistringsopplevingane. Som følge av dette fell også motivasjonen for innsats i kroppøvingstimane og då vert det ikkje opplevd som meningsfylt for eleven å driva med fysisk aktivitet.

Ein lærar er leiar for klassen han undervisar (Utdanningsdirektoratet, 2015b), og det er difor viktig at læraren viser engasjement for undervisninga og for elevane (Nordahl, 2012, s.20). Alle elevar er har i utgangspunktet positive meistringsforventingar til læring (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s.20). Gjennom progresjon i undervisninga kan læraren sikre at elevane får positive meistringsopplevingar tidleg i læringsarbeidet. Begge informantane vart spurt om dei har endra måten dei undervisar i kroppøving gjennom åra som kroppøvingslærer. Lærer 1 svarar:

Eg har nok større medvit på dette med progresjon, læring og å byrje på grunnplanet. (...) Dersom me skal læra basketball så sett eg ikkje elevane i gong med å spela ein kamp med ein gong. Eller så gjer eg det for å visa dei at «Oi, her må me læra oss saker og ting».

Lærer 1 konkretiserer gjennom å bruke «HEL – DEL – HEL» metoden og viser at det finnes regler og ferdigheter som må til for at ein skal klare å spela ein basketballkamp. I basketball vert det brukt store ballar samanlikna med til dømes handball. Ved å starte på grunnplanet får elevane bli kjend med ballen, og Lærer 1 fortel at då fokuserer dei på «Korleis kastar me, korleis sentrar me her, korleis er reglane (...)». I følgje Skaalvik & Skaalvik (2015, s.18) vil elevane utvikle positive meistringsforventingar når undervisninga er tilpassa deira føresetnader. Læraren kan gjennom konkretisering av undervisninga medverke til at elevane utviklar positive meistringsforventingar til seg sjølve. Bandura (1986, referert i Lillemyr, 2007, s.114) hevdar at elevar som trur at dei vil meistre, meistrer. Og omvendt. Når elevar på førehand tenkjer at dei vil meistre oppgåva vil dei legge ned meir innsats i aktiviteten, men dei vil også halde ut lenger sjølv om dei møter utfordringar. Lærarar kan bidra til at elevar får større tru på seg sjølv og sin faglege kompetanse. Lærer 1 fortel blant anna at dersom det er elevar som trur at dei ikkje vil få det til prøver å ho framheva det ekstra når dei klarar det: «Då seier eg «jammen klarte du det» og det er litt kjekt å sjå fordi det vert så tydeleg, det skjer der og då, sant». Gjennom oppmuntringar og ros kan kroppsøvlingslæraren hjelpe elevane til å tru på seg sjølv og eiga kompetanse. Positive oppmuntringar kombinert med tilpassa opplæring vil gi positive verknadar i følgje Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.23).

Lærer 2 svarar at han reknar seg sjølv som meir fleksibel i måten han undervisar på no enn tidlegare. Han fortel om sine første år som lærar der han hovudsakleg var kroppsøvlingslærar for fleire klassar:

Og når du har nokon som kvar gong det er ballspel, uansett ballspel, då stod og gøymte seg inntil ein ribbevegg sant. Og du ser skrekken i dei og at dei eigentleg berre var glad når timen var over. Eg ser enda for meg dei timane der som eit slikt skrekkdøme på at ja, dei elevane burde fått gjort noko heilt anna.

I kroppsøvingstimane som Lærer 2 fortel om kan det tenkjast at elevane det gjaldt ikkje opplevde mykje meistring då det var ballspel. Han seier vidare: «Slike opplevingar har gjort at du blir meir vaken (...) og at elevane ikkje skal ha slike opplevingar i kroppsøving. (...) Du må på ein måte vera litt fleksibel i det du driv med.» Refleksjonane til Lærer 2 tyder på at han er oppteken av at elevane skal vera trygge i kroppsøvingstimane, og at ein må kunne løyse opp på opplegget utan at det nødvendigvis er negativt. Autorative lærar ser, rettleiar og

verdsett eleven. Lærer 2 uttalar at elevane ikkje skal oppleve situasjonar kvar dei føler seg redde i hans timar. Gjennom progresjon kunne gjerne også elevane som Lærer 2 beskriv blitt trygge med ball. Å gi elevane gode meistringsopplevingar tidleg i læringsprosessen er viktig for å auke meistringsforventingane til elevane (Bandura, 1986, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2005, s.93). Kroppsøving skal bidra til at elevane utfordrar egne grenser (Utdanningsdirektoratet, 2006), men progresjonen bør kome inn som ei naturleg utfordring av egne grenser. Elevane vil meistra ulikt ut i frå kva aktivitet dei held på med, og eg seier meg einig i at du må kunna vera fleksibel i undervisninga di for at alle elevane skal oppleve meistring. Ein kan til dømes bruke differensiering som eit reiskap for å sikre at alle elevane opplever meistring i undervisninga. Gjennom variasjon av aktivitetar, gruppeinndelingar og arbeidsmetodar vil ein kunne tilpasse til elevane sine føresetnadar. NOU (2016:14, s.62) meiner dette vil utvikle eleven sin motivasjon og faglege utvikling. Det vert viktig å vera fleksibel i måten ein undervisar fordi «me er alle forskjellige, og det finnes ikkje ein løysing som passa for alle» (sitert i NOU:14, s.65).

4.3 Læringsklima

Eit særegen teikn ved kroppsøvinga er at det er kroppsleg læring som står i fokus (Utdanningsdirektoratet, 2006). Kroppsøving er eit fag kvar det kan bli svært synleg for andre dersom ein sjølv ikkje meistarar ei gitt oppgåve, og difor er det viktig å vera medviten på kva type læringsklima ein legg opp til i ei elevgruppe. Lærarar kan ha stor innverknad på korleis barn og unge oppfattar seg sjølve og meistring (Nordahl, 2012, s. 23). Gjennom samtalar og samhandling med elevane legg ein føringar for læringsklimaet i ein klasse (Utdanningsdirektoratet, 2015b). God fagleg kompetanse samt god klasseleiing legg føringar for eit godt læringsutbytte i følgje Nordahl. Gjennom strukturert undervisning og gode relasjonar kan kroppsøvingslæraren motivere elevane til innsats og engasjement. Lærarar som får til dette vil skape trygge rammer for elevane rundt si undervisning (Nordahl, 2012, s.20). Under intervju av informantane gjekk ordet tryggleik om at fleire gonger. Lærer 1 uttalar blant anna at «(...) tryggleik er viktig (...)» og «(...) så lenge elevane veit forventingane våre, og at det er heilt greit dersom du ikkje klarar det som dei andre klarar. Og det trur eg skapar ein tryggleik for dei (...)». Utdanningsdirektoratet (2015) peikar på at tydelege forventingar er avgjerande for elevane sitt læringspotensial. Lærer 2 fortel også at han synes det er viktig at elevane skal føle seg trygg i kroppsøving fordi «har du ikkje trygge ungar så har du eit dårleg

utgangspunkt for læring, (...) og det gjeld jo i læring generelt». Lærer 2 seier at han difor er oppteken av å ufarleggjera aktivitetane:

Og då kan ein også legg opp til aktivitetar med stafettar der det nødvendigvis ikkje er om å springa fortast, men at det gjerne er meir tilfeldig kven som vinn. Og det betyr at dei som vanlegvis spring forbi alle... det vert ikkje det viktigaste då, det vert meir tilfeldig som med kortspel eller terningspel eller yatzi, eller andre ting som du kan bruka for å gjera, ja gjera det, ja, det vert ikkje så mykje fokus på at ein er så veldig godt. Men at ein føler meistring dei som ikkje er så veldig fysisk tilrettelagt.

Lærer 1 kommuniserer verbalt gjennom tydelege forventingar at det skal vera trygt i kroppøvingstimane for elevane. Lærer 2 kommuniserer at det skal vera trygt, men gjer det på måten han legg opp undervisninga. I eit oppgåveorientert læringsklima legg læraren til rette for at elevane skal vera trygge i læringssituasjonen. I eit trygt læringsklima lærer elevane gjennom prøving og feiling at dei spelar ei rolle i eiga læring. Det er tross alt eleven som skal lære noko, og då er det også viktig at eleven gjer ein innsats. Lærarar i eit oppgåveorientert læringsklima ser på prøving og feiling som ein del av læringa. Lærer 1 seier at det er viktig at «elevane prøver så godt dei kan, det er liksom det eg synes er viktigast». I hennar kroppøvingstimar tørr gjerne elevane å prøve aktivitetar dei ikkje har mykje erfaring med frå før fordi dei kjenner seg trygge i læringssituasjonen. I eit prestasjonsklima kan det tenkast at fokuset på å vinne og å vise at du presterer godt overgår sjølv læringarbeidet. Lærarar som legg opp til eit slik læringsmiljø risikerer elevar som nyttar uhensiktsmessige læringsstrategiar for å unngå opplevinga av å ikkje meistre. Informantane mine ligg nært opp til eit oppgåveorientert læringsklima der det å vinne ikkje vert sett på som meistring. Dersom ein ofte legg opp til konkurransar i kroppøving kan fokuset på læringa falle bort. Elevar som vert motivert av å vinne vil gjerne gjera alt i si makt for å vinne. For desse elevane kan gjerne utføringa og haldningar som «fair-play» falle bort fordi fokuset på å vinne vert så stort. Om ein til dømes har handball i kroppøving og målet er at elevane skal klare å halde overblikk medan dei dabbar, kan dette falle heilt vekk dersom ein legg opp til stafettar.

Eit prestasjonsklima kan verka negativt ved at elevane vurderer si eiga meistring ulikt i ulike aktivitetar. Skaalvik & Skaalvik (2015, s.18) bekreftar dette ved at dei beskriver at elevar vurderer seg sjølv ut i frå kva oppgåver som vert gitt og kva arbeidsforhold dei er i. Lærer 1 seier: «(...) Det er nok ein del som sikkert ikkje trur at detta her får eg til(...)». Nokre elevar

kan unngå kroppøvingstimane for å ikkje bli utsett for situasjonar dei ikkje meistrar. Eit prestasjonsklima kan på denne måten bidra negativt i henhald til beskrivinga av føremålet til faget. Under føremålet står det blant anna at faget skal bidra til at elevane skal tøyje egne fysiske grenser (Utdanningsdirektoratet, 2006), men då må det også vera tilrettelagt for at elevane gradvis skal meistra. Meistringforventingar aukar etter kvart som me klarar vanskelegare og vanskelegare oppgåver (Bandura, 1986, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 21). Lærar 2 seier: «(...) Det er viktig å motivera ungane til å vera i aktivitet utan at dei nødvendigvis må prestera store ting.» Gjenteke negative opplevingar i kroppøving kan derimot gi elevane lite meistringsopplevingar. Dersom ein elev opplever ubehag i kroppøvingstimane gjenteke gongar kan det føre til fysiologiske reaksjonar (Bandura, 1986, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s.24). Slike reaksjonar er i følgjer Bandura eit teikn på at ein ikkje føler at ein beherskar situasjonen. Imsen (2005, s. 377) peikar på kjensler som grunnlaget for all motivasjon. Elevar som opplever læringsmiljøet som trugande vil kunne bruke uhensiktsmessige læringsstrategiar for å unngå opplevinga av nederlag. Lærar 1 fortel: «Du har jo gjerne dei som gløymer gymklede fordi då slepp dei kanskje å ha gym». Somme elevar vil kanskje finne det hensiktsmessig å gløyme gymklede slik at læraren ikkje skal sjå at dei ikkje meistrar. I eit oppgåveklimate vil innsats bli verdsett både hos elevane og lærar, medan i eit prestasjonsklima har det liten verdi. Det kan tenkast at elevar vil prøve å unngå aktivitetane for å ikkje kjenne på kjensla av å ikkje meistre, men kan på denne måten gå glipp mange meistringsopplevingar. Lærar 1 seier at det er kjekt når elevar som har lite meistringstru klarar oppgåver «(...) og det prøver eg å framheva litt.» Gjennom støttande relasjonar, tydelege forventingar og tilrettelegging vil elevane kunne oppleve læringsmiljøet som ein trygg stad å vera. Me lærar best når me føler oss trygge, og tryggleik er ein føresetnad for læring. Hansen (2015) beskriv blant anna i si masteroppgåve at læringsklima spelar ei viktig rolle for korleis elevane oppfattar kva meistring er. Trygge vaksne som legg til rette for eit læringsklima kvar elevane respekterer kvarandre er ein viktig føresetnad for læring (Nordahl, 2012, s.20).

5 Avslutning

Etter å ha gjennomført dette forskingsprosjektet som tek utgangspunkt i problemstillinga «Korleis legg lærarar til rette for meistringsopplevingar i kroppsøving?», har eg har tileigna meg mykje ny kunnskap og erfaringar som eg vil ta med meg ut i arbeidslivet. Sjølv om utvalet mitt er på to informantar, er funna i undersøkinga mi er i tråd med tidlegare forskning på området. Funna fordelte seg i tre hovudkategoriar som også glir over i kvarandre; lærarens tilrettelegging og tilpassa opplæring, lærarrolla og læringsklima. Informantane mine legg vekt på at elevane har ulike føresetnadar og at ein må difor tilpasse opplæringa slik at alle elevane opplev meistring og glede i kroppsøving. Informantane snakkar i tråd med offentlege styringsdokument og teori innanfor meistring. Bandura (1986, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 21) peikar på at det er viktig å gi elevane meistringsopplevingar tidleg i læreprosessen for å styrka meistringstrua deira. Dette er fordi elevar si meistringstru i spring ut i autentiske meistringserfaringar dei har med læringsaktivitetane frå før. Gjennom bruk av tilpassa opplæring i form av metodebruk og variert innhald, kan kroppsøvingslæraren sikra at alle elevane får positive meistringserfaringar i kroppsøvingsfaget. Trygge vaksne og eit trygt læringsklima er viktige føresetnadar for læringsutbytte til elevane (Nordahl, 2012, s.23). Opplæringslova §9A-2 slår fast at alle elevar har rett til eit godt og trygt skulemiljø som fremjar trivsel, helse og læring (Opplæringslova, 2017). Trygge vaksne leiar klassen gjennom relasjonar til elevane og ser på prøving og feiling som ein del av vegen til meistring (Utdanningsdirektoratet, 2006). I eit trygt læringsklima vil elevane utvikle hensiktsmessige læringsstrategiar og be om hjelp om naudsynt. Elevar i eit oppgåveklime vil ha respekt for at dei meistrar ulikt, og kroppsøvingslæraren oppmodar elevane til å hjelpe kvarandre. Kroppsøving er eit fag som skal inspirere elevane til livslang rørsleglede og ein aktiv livstil og for å sikre dette må opplæringa legge til rette for at elevane meistrar læringsaktivitetane. Dette krev at kroppsøvingslæraren har kompetanse i faget og om elevgruppa.

6 Kjeldeliste

Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk*. (3.utgave) Oslo: HøyskoleForlaget

Brodersen, R., B., Bråten, F., J., Reiersgaard, A., Slethei, K., & Ågotnes, K. (2007). *Tekstens autoritet. Tekstanalyse og skrivning i akademia*. Oslo: Universitetsforlaget.

Christoffersen, L., & Johannesen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt.

Dalland, O. (2012). *Metode- og oppgaveskriving for studenter*. (5.utg.). Oslo: Gyldendal Akademia.

Hansen, J., S. (2015). *Utvikling av motivasjonsmønstre i kroppsøving. En kvalitativ studie av elevenes opplevelser for å forstå ulik motivasjon på tvers av alder*. (Masteroppgåve, NTNU). Henta 10.april.2018 frå:

<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2449621/Halvorsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Helsedirektoratet. (2016). *Anbefalinger fysisk aktivitet*. Henta 25.april.2018 frå:

<https://helsedirektoratet.no/folkehelse/fysisk-aktivitet/anbefalinger-fysisk-aktivitet>

Helsedirektoratet. (2011). *Fysisk aktivitet blant 6-, 9- og 15-åringer i Norge – Resultater fra en kartlegging i 2011*. Henta 25.april.2018 frå:

<https://helsedirektoratet.no/publikasjoner/fysisk-aktivitet-blant-6-9-og-15-aringer-i-norge-resultater-fra-en-kartlegging-i-2011>

Imsen, G. (2005). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Kennair, O., E., L. *Opplevelse*. Henta 26.april.2018 frå:

<https://snl.no/opplevelse>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lillemyr, O., F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.

Meld. St. 19 (2014-2015). Mestring og muligheter. Henta frå:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/7fe0d990020b4e0fb61f35e1e05c84fe/no/pdfs/stm201420150019000dddpdfs.pdf>

Nordahl, T (2012). *Dette vet vi om klasseledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

NOU 2016:14. *Mer å hente*. Henta 14.mai.2018 frå:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-14/id2511246/sec6>

NOU 2009:18. *Rett til læring*. Henta 24.april.2018 frå:

https://www.regjeringen.no/contentassets/4797c40751334fb2b06592a22925c487/nou_2009_18_rett_til_laering.pdf

Ommundsen, Y. (2006a). Pupils' self-regulation in physical education: the role of motivational climates and differential achievement goals. *European Physical Education Review*, 289-315. doi: 10.1177/1356336X06069275.

Ommundsen, Y. (2006). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett, kap i Sigmundsson, H. & Ingebrigtsen, J., E. (red.) *Idrettspedagogikk*. (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.

Opplæringslova. (2017). *Elevane sitt skolemiljø*. Henta 18.mai.2018 frå:

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#§9a-3

Opplæringslova. (2008). *Tilpassa opplæring og tidleg innsats*. Henta 5.april.2018 frå:

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-1

Postholm, M., B. & Jacobsen, D., I. (2011). *Læreren med forskerblick. En innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter.*

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Skaalvik, M.E. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring.* Universitetsforlaget.

Skaalvik, M.E. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring. Teori + praksis.* Universitetsforlaget.

Svartdal, F. (2017, 04.07). *Mestring.* Henta 5.april.2018 frå:
<https://snl.no/mestring>

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanen i kroppsøving: KRO1-4.* Henta 25.februar.2018 frå:

<https://www.udir.no/k106/KRO1-04/Hele/Formaal?lplang=http://data.udir.no/k106/nob>

Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Motivere og ha positive forventninger.* Henta 5.april.2018 frå:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/motivasjon-og-forventninger/>

Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Skape en god læringskultur.* Henta 5.april.2018 frå:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/laringskultur/>

Raage, I. (2011). *"Disse to har tilpasset opplæring som alle andre barn" En kvalitativ studie av inkludering og tilpasset opplæring i kroppsøving.* (Masteroppgåve, Norges idrettshøgskole). Henta 9.april.2018 frå:

<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/171766/Rage%20v2011.pdf?sequence=>

1

7 Vedlegg

7.1 Vedlegg 1

Informasjonsskriv til skulen

Tonje Strøm Langørgen
HVL, Campus Stord

Stord/24.01.18

Tlf: [REDACTED]

Til [REDACTED], rektor, v/ [REDACTED]

Førespurnad om deltaking på undersøking.

Eg er 3. års lærarstudent ved Høgskulen på Vestlandet. Denne våren skal eg gjennomføre ei undersøking i forbindelse med mi bacheloroppgåve i pedagogikk og elevkunnskap.

Eg sender deg difor en førespurnad om å få lov til å gjennomføre ei undersøking blant lærarane v/ [REDACTED]

Temaet for oppgåva er «Korleis legg lærarar til rette for meistringsopplevingar i kroppsøving?» Eg vil be om samtykke til å gjennomføre intervju med to lærarar som undervisar i kroppsøving.

Eg er gjennom høgskulen underlagt teieplikt og all informasjon som vert samla inn gjennom denne undersøkinga vil bli behandla konfidensielt, og vil bli makulert etter at materialet er analysert og oppgåva er levert.

Om du har noen spørsmål om undersøkinga, kan du ta kontakt med underteikna på e-post:

[REDACTED] eller mobil: [REDACTED]

Mvh

Tonje Strøm Langørgen

7.2 Vedlegg 2

Intervjuguide

Fase 1 Rammesetjing	1. Informasjon (5 min) <ul style="list-style-type: none">• Samtale med informanten• Informere om tematikk og formål med oppgåva.<ul style="list-style-type: none">➢ Teieplikt og anonymisering av personopplysningar.➢ All opptak vil bli makulert etter transkribering.➢ Lengde på intervju.• Eventuelle spørsmål frå informant, samt informere om start av opptak.
Fase 2 Erfaringar	2. Overgangsspørsmål (5 min) <ul style="list-style-type: none">• Kor mange år har du arbeida i skulen?• Har du arbeida mest på småtrinnet eller stortrinnet?• Kva utdanning har du?• Kva utdanning har du innanfor faget kroppsøving/idrett?• Kor lenge har undervist i faget kroppsøving?
Fase 3 Fokusering	3. Nøkkelspørsmål (15 min) <ul style="list-style-type: none">• Kva legg du i ordet «meistringsopplevingar»?• Korleis legg du til rette for at elevar skal oppleve meistring i kroppsøving?• Kva fokus har du når du legg opp undervisning i kroppsøving?• Kva gjer du som lærar for å snu negative opplevingar i kroppsøving hos elevar?<ul style="list-style-type: none">➢ Døme?➢ Årsak? Ikkje meistrar? Ikkje få det til?• Har du endra på måten du underviser på i kroppsøvingsfaget?<ul style="list-style-type: none">> Dersom ja: Kva gjer du annleis no?
Fase 4 Tilbakeblikk	4. Oppsummering <ul style="list-style-type: none">• Oppsummerer funna• Har eg forstått deg riktig angående.....?• Er det noko du vil leggje til?