

Malin Norheim

Elevmedverknad på idrettsfag

Ei kvalitativ undersøking med åtte elevar på idrettsfag

Masteroppgave i idrettsvitenskap

Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2013

Samandrag

Forsking gjort på elevmedverknad i norsk skule indikerer at statusen ikkje er tilfredsstillande. Elevmedverknad kan vere eit middel for å oppnå betre motivasjon og læring i skulen. I masteroppgåva som utgjer forskingsdelen av oppgåva har elevane skildra ulike opplevingar og erfaringar dei har med elevmedverknad på idrettsfag. Problemstillinga i undersøkinga er: *Kva oppfatningar og erfaringar har elevar på idrettsfag med elevmedverknad?* For å dekkje problemstillinga har elevane blant anna skildra kva dei legg i omgrepet elevmedverknad, kva erfaringar og opplevingar dei har med elevmedverknad i opplæringa, verdien dei ser av denne og kome med forslag til forbetring på området.

Kvalitativ metode er nytta grunna fleksibiliteten ved metoden, og fordi metoden gjev eit godt utgangspunkt for den type problemstilling oppgåva søker svar på. Semistrukturerte intervju var med på å auke forståinga for elevane sine ytringar som gjaldt elevmedverknad.

Informantane har nokså lik oppfatning av kva elevmedverknad tyder. Dei har erfaringar med denne både i planleggingsarbeidet, gjennomføringa og vurderingsarbeidet. Elevane ser verdien med elevmedverknad, og ynskjer meir av det generelt, men ikkje i vurderinga. Dei åtte informantane kjem med tips til korleis læraren kan betre situasjonen kring elevmedverknad, noko som kan tyde på eit forbettringspotensiale.

Resultata i studien er diskutert i høve til relevant litteratur. Avslutningsvis i oppgåva kjem nokre forslag til måtar å betre praksisen rundt elevmedverknad. Føremålet med det er å gje lærarar inspirasjon og nye idear som kan lette vegen med elevmedverknad vidare.

Nøkkelord: Elevmedverknad, idrettsfag, elevar, læreplanar, Self-Determination Theory.

Innhald

Samandrag	3
Innhald	4
Forord	6
1. Innleiing	8
1.1 Bakgrunn og føremål for studien	9
1.2 Problemstilling	10
2. Teoretisk forankring	11
2.1 Læreplanar og elevmedverknad	11
2.2 Idrettsfag	14
2.3 Kunnskapsløftet og elevmedverknad	14
2.4 Elevmedverknad i eit pedagogisk-teoretisk landskap	16
2.4.1 Motivasjon: Deci og Ryan sin Self-Determination Theory	20
2.5 Forsking på elevmedverknad i Noreg	23
3. Metode	29
3.1 Val av metode	29
3.2 Det kvalitative intervju	30
3.2.1 Styrkar og veikskapar ved det kvalitative intervju	31
3.3 Intervjuguide	32
3.4 Utval	34
3.5 Gjennomføring	35
3.6 Kvalitative analysar	37
3.7 Vurdering av ei kvalitativ studie	37
3.7.1 Reliabilitet	38
3.7.2 Validitet	40
3.7.3 Overføringsverdi	40
3.8 Etiske vurderingar	40
4. Presentasjon av informantar	42
5. Resultat og drøfting	44

5.1	Kva legg elevane i omgrepet elevmedverknad?	44
5.2	I kva grad erfarer og opplever elevar på idrettsfag elevmedverknad i planleggingsarbeidet?	46
5.2.1	Læringsmål	47
5.2.2	Val av idrettar	48
5.2.3	Eigentrening	50
5.2.4	Val av undervisningsmetode	51
5.3	I kva grad erfarer og opplever elevar på idrettsfag elevmedverknad i gjennomføringa?	54
5.3.1	Praktiske fag	54
5.3.2	Teoretiske fag	58
5.4	I kva grad erfarer og opplever elevar på idrettsfag elevmedverknad i vurderingsarbeidet?	60
5.4.1	Eigenvurdering	60
5.4.2	Vurdering av medelevar	64
5.5	Korleis vurderer elevane verdien av elevmedverknad?	66
5.5.1	Formulering av læringsmål	67
5.5.2	Påverknad i undervisninga	69
5.5.3	Eigenvurdering og fordel ved deltaking i vurderinga	70
5.5.4	Vurdering av medelevar	72
5.5.5	Elevane sine ynskjer om auke av elevmedverknad	75
5.6	Kva forslag har elevane om korleis elevmedverknaden eventuelt kan bli betre?	78
6.	Oppsummering og konklusjon	80
6.1.1	Resultata av undersøkinga i lys av Kunnskapsløftet si satsing	81
6.1.2	Resultata av undersøkinga i lys av Deci og Ryan sin Self-Determination Theory	82
6.1.3	Resultata av undersøkinga samanlikna med tidlegare forskning	82
6.2	Praktiske implikasjonar i form av tips	83
6.3	Vidare forskning på feltet	84
6.4	Konklusjon	84
	Referansar	86
	Vedlegg	95
	Vedlegg 1	95
	Vedlegg 2	96
	Vedlegg 3	97
	Vedlegg 4	102

Forord

Eg var ikkje særleg høg i hatten då eg som 19 år spente på meg joggeskoa og vart med på opptaksprøven på Norges Idrettshøgskole. Det viste seg snart at å søkje meg inn her er av dei beste vala eg har gjort i livet. Ser eg tilbake på åra som student her, har det verkeleg vore verdt det. Det å studere innanfor sitt største interessefelt med likesinna medstudentar, omringa av drivne lærarar med ypparste kompetanse, har vore ei fantastisk reise.

Elevmedverknad er noko som tidleg opptok meg, spesielt då eg arbeidde som lærar på ein ungdomskule. Her fekk eg ha ei lita samansett gruppe der kvar elev hadde ulike behov. Elevmedverknad blei flittig brukt med håp om å finne gnisten i kvar enkelt elev. Eg sat igjen med ei kjensle av suksess, og at alle elevane hadde utvikla seg.

I samanheng med prosessen rundt skriving av ei masteroppgåve er det på sin plass å takke fleire aktørar.

Takk til Linda Kleppe, Hilde Rørvik Nordstrand og Linda Sletengen Jacobsen som har sett farge på kvardagen. De har bidrege med faglege diskusjonar, herlege lunsjstunder og for ikkje å gløyme dei små, men verdifulle massasjepausane på kontoret.

Ein stor takk vil eg rette til vegleiaren min Petter Erik Leirhaug. Trass i at du har ein travel kvardag har du alltid vore rask med tilbakemeldingar som har vore til stor hjelp. Du har sett av mykje tid til vegleiing, samtalar og diskusjon. Gjennom heile prosjektet har du vist interesse, støtte og engasjement. Ditt faglege nivå er heilt uvurderleg.

Eg vil også takke sambuaren min, Henning Larsen, som alltid er så snill, tolmodig og omtenkjam. Du har diska opp med ferdig middag fleire gonger når eg har kome seint heim etter ein lang dag på kontoret. Tusen takk for at du alltid stiller opp.

Sist, men ikkje minst, ynskjer eg å takke familien min Mammo, Pappen, Tonje og Camilla for at de alltid er her for meg. De har kome med oppmuntrande og støttande meldingar heile vegen. Det set eg pris på.

Mamma og Tonje, de fortener ei spesiell takk for alle dei seine kveldane de har lese korrektur og attpåtil kome med faglege tilbakemeldingar. De er proppfulle av kompetanse. De er fabelaktige.

Oslo, Mai 2013

Malin Norheim

1. Innleiing

Elevmedverknad har gradvis fått større plass i læreplanane her til lands. Dukkar ein ned i dei eldste læreplanane, finn ein ikkje noko om elevmedverknad. Fokuset tidlegare har vore at læraren skal undervise, medan elevane skal lytte og gjere som dei får beskjed om. Med åra har det vakse fram ein ny måte å tenkje om læring på. Årsaka til det er blant anna kritikk mot den tradisjonelle klasseromundervisninga. Freire (etter Gudem, 1998, s.198 i Engelsen, 2006, s.208) si oppsummering vert her presentert som eit døme på kva som har blitt kritisert:

1. Læraren underviser, og elevane blir undervist. 2. Læraren veit alt, og elevane veit ingenting. 3. Læraren tenker, og elevane er objekt (gjenstand) for tenkinga. 4. Læraren snakkar, og elevane lyttar. 5. Læraren held disiplin, og elevane blir disiplinerte. 6. Læraren vel, og påtving elevane sine val. 7. Læraren er aktiv, og gjev elevane ein illusjon av å vere aktiv gjennom læraren sin aktivitet. 8. Læraren vel innhaldet i undervisninga, og eleven tilpassar seg det. 9. Læraren forvekslar autoritet som skriv seg frå kunnskap, med sin eigen profesjonelle autoritet, som han set i motsetnad til elevane si fridom. 10. Læraren er subjekt i læringsprosessen, og elevane er objekt.

Forsking (Cuban, 1996; Pinal, 1995) frå 1950-1960 talet visar eit slikt kommunikasjonsmønster i klasseromma der læraren forklarar og kjem med spørsmål, medan eleven svarar. Det kjem også fram i undersøkingar gjort etter 2000-talet at det me gjerne omtalar som kateterundervisning dominerer i skulen (Engelsen, 2006). Dette kan tyde på at elevmedverknad ikkje skjer i den grad nyare pedagogisk tenking skulle tilseie. I den noverande læreplanen er den elevaktive undervisninga sentral. Målet med skulereformar og innføring av nye læreplanar er at det skal skje endringar i skulen si verksemd. Med Kunnskapsløftet som kom i 2006 fekk elevmedverknad for fyrste gong sitt eige kapittel i læreplanen. Det fortel at fokuset kring elevmedverknad har blitt større, og at grada av elevmedverknad i skulen bør ha auka.

Under prinsipp for opplæringa i Kunnskapsløftet står det at elevane skal bli førebudd på å delta i demokratiske avgjerdsprosessar og bli stimulert til samfunnsengasjement. Ved å få erfaring med ulike former for deltaking og medverknad skal dei utvikle kunnskapar til å meistre dette (Kunnskapsdepartementet, 2006). Kunnskapsløftet skildrar elevane som aktive deltakarar både i og utanfor fag. Elevmedverknad kan vere både elevråd, allmøte og skuleutval, men denne oppgåva undersøker elevmedverknad med fokus på

det som gjeld planlegging, gjennomføring og vurdering i idrettsfaga i studieprogram for idrettsfag.

1.1 Bakgrunn og føremål for studien

Med bakgrunn i den aukande plassen elevmedverknad har fått i dei norske læreplanane treng me innsikt i korleis dette artar seg i praksis. Sett bort frå kvantitative undersøkingar som til dømes Elevundersøkelsen, er det lite forskning å finne når det gjeld elevmedverknad i Noreg. Det er difor etter mi oppfatning behov for å gå djupare til verks på området, noko ein kvalitativ studie vil gje høve til. Ei interessant vinkling vil vere å høyre kva elevar sjølve har å seie om fenomenet. I fylgje Kunnskapsløftet skal elevane både medverke, og bli medverkande. Går elevmedverknad føre seg i tråd med Kunnskapsløftet sine intensjonar, sett frå elevane sin ståstad?

Spørsmålet om elevmedverknad er sentralt frå ein læringsteoretisk synsvinkel sidan medverknad kan knytast til elevane si motivasjon for læring. Undersøkingar visar at elevar er meir motiverte når dei har valfridom (St.meld. nr. 22. (2010-2011)). For å styrkje forståinga av korleis elevmedverknad kan ha motiverande verdi, vil Deci og Ryan (2002) sin Self-Determination Theory (SDT) fungere som støtte i oppgåva.

Føremålet med oppgåva er å få informasjon om oppfatningar og erfaringar elevar på idrettsfag har med elevmedverknad. Valet om å sjå på idrettsfag har fleire sider. Det er eit studieprogram der ein kan forvente førekomst av elevmedverknad. Det er fleire timar i veka som legg opp til at eleven aktivt involverer seg, noko som talar for eit større utval timar som gjev grunnlag for forskinga. Det kan ein sjå gjennom kompetansemåla i fleire av programfaga på idrettsfag, som til dømes treningsleiing. Samanliknar ein med kroppsoving, og tenkjer spesielt på faga som inkluderer praktisk aktivitet, kan ein forvente meir elevmedverknad på idrettsfag. Dette både på grunn av tidsramma, og at elevane møter fleire lærarar med ulik praksis. Det er altså grunnlag for å tru at ved å studere idrettsfag, vil ein sjå større variasjon i lærarstil, og dermed finne elevar med fleire erfaringar og opplevingar med elevmedverknad.

Det er ynskjeleg at undersøkinga tilfører ny kunnskap på området, samt at den kan setje fokus på det viktige temaet. Vonleg vil oppgåva også bidra til å utvikle elevmedverknad

i skuleverksemda. I denne samanhengen vil det til slutt i oppgåva kome fram nokre tips til korleis læraren kan betre praksisen kring elevmedverknad.

1.2 Problemstilling

Kva oppfatningar og erfaringar har elevar på idrettsfag med elevmedverknad?

For å få svar på hovudproblemstillinga er desse forskingsspørsmåla formulert:

1. Kva legg elevane i omgrepet elevmedverknad?
2. I kva grad erfarer og opplever elevar på idrettsfag elevmedverknad i planleggingsarbeidet?
3. I kva grad erfarer og opplever elevar på idrettsfag elevmedverknad i gjennomføringa?
4. I kva grad erfarer og opplever elevar på idrettsfag elevmedverknad i vurderingsarbeidet?
5. Korleis vurderer elevane verdien av elevmedverknad?
6. Kva forslag har elevane om korleis elevmedverknaden eventuelt kan bli betre?

2. Teoretisk forankring

Kapittelet vil presentere teoretisk bakgrunn og relevant forskning som ligg til grunn for studien. Innleingsvis vil det bli gjeve eit kort historisk overblikk på elevmedverknad si rolle i læreplanane, samt idrettsfag sitt inntog i Noreg. Elevmedverknad sitt innhald i dagens Kunnskapsløfte er omtala. Nokre pedagogar sitt syn på fenomenet og relevant forskning frå det akademiske feltet blir gjort reie for.

2.1 Læreplanar og elevmedverknad

Ein læreplan kan definerast som ”et forsøk på å kommunisere de viktigste prinsipper og egenskaper ved et pedagogisk opplegg på en slik måte at den er åpen for kritisk granskning og mulig å overføre til praksis på en effektiv måte” (Stenhouse, 1975, s.4 i Imsen, 2006). I Noreg er det staten som lagar læreplanane. Desse fungerer som direktiv for skulen og fortel kva som skal gå føre seg der. I det vidare vil det bli gjeve ei kort presentasjon av kva rolle elevmedverknad har spelt i dei norske læreplanane frå 1900 talet og fram til i dag. Læreplanane frå 1800 talet blir ikkje gjort reie for, med grunngjeving i at det ikkje var sterke tradisjonar for sentrale læreplanar her til lands då (Imsen, 2006). Fyrst ein tabelloversikt (Tabell 1) av læreplanane:

Tabell 1: Tabelloversikt av læreplanane

ÅRSTAL	LÆREPLAN
1922	Læreplan for landsfolkeskulen
1925	Læreplan for byfolkeskulen
1939	Normalplanen
1959	Forsøksplan av 1959
1974	Mønsterplanen
1987	Mønsterplanen
1994	Reform for vidaregåande skule (94)
1997	Reform for grunnskulen (L97)
2006	Kunnskapsløftet

I 1922 kom det ein læreplan for landsfolkeskulen, og i 1925 ein for byfolkeskulen. Planane var prega av konservativ pedagogisk tenking med hovudvekt på fagleg innhald. Norske læreplanar la vekt på tradisjonell kateterundervisning i tida før 1939 (Imsen, 2004), og det var truleg ikkje stort rom for elevmedverknad på denne tida.

Normalplanen kom i 1939 og den var påverka av pedagogiske tankar om arbeidsskule og elevaktivitet (Gurholt & Jenssen, 2007; Imsen, 2006). Aktivitetspedagogikken blei dermed ein styringsfaktor for arbeidsmåtene i skulen (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Undervisninga skulle veksle mellom elevaktivitet, individualisering, gruppearbeid og samla undervisning (Imsen, 2006). Kroppsøvingfaget, som skulle setje "barnet i sentrum", blei ikkje mogeleg å gjennomføre grunna sterk motstand til fornying (Gurholt og Jenssen, 2007). Faginnhaldet var farga av kommanderande og militære lærarar, dermed var faget sitt innhald i strid med planen sine overordna mål og intensjonar om arbeidsskuleprinsipp og problemmetode.

Med Læreplan for forsøk med 9-årig skule (Forsøksplan av 1959) kan det sjå ut som undervisningsmetodar og arbeidsmåtar blei meir varierte. Brattenborg og Engebretsen (2007) skriv at i kroppsøvingfaget vart to ulike metodar lagt fram, nemleg instruksjon og sjølvstendig verksemd. Det førte til at den tradisjonelle, autoritære læraren blei tona ned av ein demokratisk tankegang som innebar blick for elevane sine interesser, føresetnadar og oppgåveløysing (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Som det kjem fram i førre avsnitt, fann ein enkelte tilløp til friare arbeidsformer i kroppsøving med Normalplanen, men det var fyrst på 1950- og 60-talet reformpedagogikken hadde sitt innpass i kroppsøvingfaget (Gurholt & Jenssen, 2007). Etter ein lang debatt med både intens begeistring og skarp motstand, blei den tradisjonelle, lærarstyrte undervisninga utfordra av arbeidsskuleprinsipp som fri elevaktivitet og skapande verksemd. Dermed kom nye undervisningsformer og nytt faginnhald til (Ibid., 2007).

Mønsterplanen frå 1974 og 1987 la vekt på både den tradisjonelle undervisninga og den elevaktive undervisninga. I Mønsterplanen i 1987 kom tilpassa opplæring og prosjektarbeid også inn (Imsen, 2004).

Tilskota i mønsterplanen gav truleg grunnlag for at elevmedverknad blei eit kjernepunkt i skulereformane på 1900-talet. Endringane som kom med Reform 94 når det gjaldt innhald og struktur førte til større fokus på elevmedverknad, differensiert - og tilpassa opplæring (Tveit, 2007). Endringane som låg i reforma for vidaregåande skule (R94) vart endå tydelegare ved skulereforma for grunnskulen (L97)

Med læreplanen L97 kom eit nytt pedagogisk grunnlag for skulen som er nært knytt opp til aktivitetspedagogikken. Aktivitetspedagogikk er ikkje eit eintydig omgrep. Elevaktivitet, elevinteresser, elevmedverknad, kreativitet og tilpassa opplæring er blant omgrepa læreplanen tok i bruk om dette (Haug, 2003). Læreplanverket la føringar for at variasjon var naudsynt for å møte den enkelte elev. Prosjektarbeid, som gjerne inneberer elevmedverknad, blei ein sentral arbeidsmåte (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Når det kjem til elevmedverknad i vurderingsarbeidet sa L97 at ”Elevane skal vere aktive deltakarar i arbeidet med vurdering og øve opp evna til å ta medansvar og vurdere sitt eige arbeid” (Broen, s.79 i Hofnes, 2000). I denne samanhengen kom eit rettleiingshefte om vurdering i 1998, og der hadde elevmedverknad eit forsiktig innslag. Medverknaden skulle komme til uttrykk i mappevurdering og loggføring (Engh et al., 2007). Dei skulle fyrst og fremst vurdere eige arbeid, og stundom medelevar sitt (Hofnes, 2000). L97 undersøkingane viste at undervisninga i skulen var både elevaktiviserande og tradisjonell lærarstyrt (Engelsen, 2006), men i fylgje Imsen lukkast heller ikkje L97 med å endre dei tradisjonelle undervisningsformene i skulen (Imsen i Aasen, Foros & Kjøl, 2004).

Med skulereforma Kunnskapsløftet i 2006 fekk skulenoreg ein felles læreplan for grunnskulen og den vidaregåande skulen. Tankesettet frå dei tidlegare læreplanane låg no til grunn for vårt felles Kunnskapsløfte. Elevmedverknad fekk då for fyrste gong sitt eige kapittel i læreplanen. I fylgje Engh og kollegaer (2007) har elevmedverknad fått større fokus etter innføringa av Kunnskapsløftet, samanlikna med tidelegare læreplanar. Der er det lagt vekt på at elevane skal vere aktive i sin eigen læreprosess (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Ein kan seie at Kunnskapsløftet legg opp til ein elevaktiv pedagogikk sidan det framhevar utviklinga av kompetansen til elevane med vekt på læringsstrategiar og elevmedverknad (Dale & Wærness, 2006).

Ein reindyrka ideologi har aldri vore representert i læreplanane. Føremålet med skuleverksemda er at elevane skal lære, og for at det skal bli røyndom er variasjon i undervisninga naudsynt. Lik undervisning passar ikkje for alle og det er truleg viktig å lytte til elevane. Differensieringsprosjektet på vidaregåande skule viste at lærarane si kompetanse, evna til å differensiere og elevane si aktive deltaking i opplæringa, er ein nøkkel til suksess (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Elevane skal vere i fokus, og nettopp difor er elevmedverknad blitt så viktig i pedagogikken.

Grunngjevinga for elevmedverknad kan vere at samfunnslivet verdset kreative, deltakande og ansvarlege medarbeidarar (Dale & Wærness, 2003). Som ein kan sjå ut frå endringane i læreplanane som har kome med åra, har det vakse fram ein ny måte å tenkje om læring på. Før la dei hovudsakleg vekt på lærestoff, medan frå rundt 60-talet og fram til i dag kan det verke som undervisningsmetodar har blitt viktigare (Imsen, 2006). Studiar frå nittitalet og utover viser eit skifte frå lyttande elevrolle til meir arbeidande elevrolle. Lærarstyrte aktivitetar dominerer framleis, men elevaktive arbeidsformer har fått noko større gjennomslag samanlikna med tidelegare studiar (Klette, 2004). Det har vore mange bidragsytarar i pedagogikken på teorisida til det me kallar "den elevaktive skulen". Der er eleven og læringa i sentrum, ikkje lærestoff. Likevel kan utviklinga tyde på at endring av ein tradisjonell pedagogisk kultur tek lengre tid enn ynskjeleg (Imsen i Aasen et al., 2004).

2.2 Idrettsfag

Studieretning for idrettsfag hadde sitt inntog i norsk skulehistorie på slutten av 1960-talet. Steen-komiteen la grunnlaget for at idrettsfag blei ei studieretning i den vidaregåande skulen. Det starta som eit toårig kombinert grunnkurs i 1974, til å bli ein treårig kombinasjon av idrettsfag og allmenne fag som gav generell studiekompetanse i 1984. Studieretning for idrettsfag her til lands er ein sosial- og utdanningspolitisk konstruksjon som skil seg frå "idrettsgymnas" i andre land, der elevane blir valt ut på grunnlag av idrettslege kriterium. Likevel har det vore, og er framleis, private toppidrettsgymnas i Noreg også. Idrettsfag vart ikkje skapt i ein idrettsleg kontekst, men for å bryte ned sosiale skilje på gymnaset og dermed ta hand om større delar av ungdommen (Kårhus, 2001). I tillegg var målet å fremje interessa for kombinasjonen av allmenne- og praktiske fag. Utdanningspolitisk vart idrettsfag også plassert i ein helsekontekst. Interessa for idrettsfag auka då det gjekk frå ei usikker forsøkslinje ved to skular, til å bli eit klarare alternativ med treårig skulgang. 70 skular kunne tilby idrett som studieretning ved inngangen av Reform 94, og i skuleåret 1999-2000 var det åtti skular (Ibid., 2001). I dag tilbyr 107 vidaregåande skular idrettsfag (utdanning.no).

2.3 Kunnskapsløftet og elevmedverknad

Kunnskapsløftet blei den nye sentrale læreplanen den norske skule skulle rette seg etter når det kom. Det dekkjer heile opplæringsgangen til elevane både i grunnskulen og i den vidaregåande skulen.

Under Læring og læringsstrategiar i prinsipp for opplæringa heiter det at fagleg trygge, engasjerte og inspirerande lærarar som tek i bruk varierte, tilpassa arbeidsmåtar og gjev høve til aktiv medverknad, kan bidra til å gje lærelyst og ei positiv og realistisk oppfatning av eige talent og framtidsutsikter (Kunnskapsdepartementet, 2006). Elevane blir meir medvitne eigne læringsprosessar ved aktiv medverknad.

Elevmedverknad er forskriftsbestemt sidan ”Alle elevar skal ha moglegheit til å arbeide med saker knytt til elevdemokrati og medverknad i opplæringa” (§1-4a) i fylgje forskrift til opplæringslova. Elevmedverknad utgjer eit eige kapittel under prinsipp for opplæringa. Elevmedverknad inneberer deltaking i avgjerder omhandla læring for kvar einskild og for gruppa. Det er sentralt i eit inkluderande læringsmiljø og positivt for utviklinga av sosiale relasjonar.

Elevane skal kunne delta i både planlegging, gjennomføring og vurdering i opplæringa. Alder og utviklingsnivå vil vere styrande for kor omfattande medverknaden er, og korleis den vert utøvd (Ibid., 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Elevmedverknaden må skje gradvis (Hofnes, 2000; Illeris, 1974). Ein føresetnad for elevmedverknad er at elevane har kjennskap til ulike valalternativ, samt moglege konsekvensar av dei (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Eigenvurderinga til eleven er omtala som ein del av undervegsvurderinga i forskrift til opplæringslova (§2-3 og §3-4). Eleven skal delta aktivt i vurderinga av eige arbeid, eigen kompetanse og eiga fagleg utvikling (§3-12). Eleven har rett på samtale med læraren minst ein gong i halvåret om utvikling i forhold til kompetansemåla i faga (§4-7).

Introduksjonen til denne oppgåva påpeikar at ein kan forvente meir elevmedverknad på idrettsfag samanlikna med andre fag. Dersom ein les læreplanmåla for idrettsfaga idrett og samfunn, treningslære, aktivitetsslære, treningsleiing, breidde- og toppidrett og friluftsliv, ser ein at alle gjev rom for elevmedverknad. Læreplanen for både breiddeidrett og aktivitetsslære har fokus på brei- og allsidig idrettserfaring i føremåla for faga (Ibid., 2006). I breiddeidrett 3 skal til dømes elevane meistre ferdigheiter i to valte idrettar, medan eleven skal meistre ferdigheiter i ein valt idrett i aktivitetsslære 3 (Ibid., 2006). Dei skal også lage og gjennomføre kortsiktige og langsiktige planar for

allsidig og variert trening av basiseigenskapar i aktivitetsslære 3 (Ibid., 2006). Valfaget friluftsliv viser seg også som eit fag med elevmedverknad. Elevane skal her planleggje, gjennomføre og vurdere turar i eit valt naturmiljø (Ibid., 2006). Treningsleiing er gjerne idrettsfaget med størst innslag av elevmedverknad. Føremålet med faget er å gje elevane føresetnadar for å planleggje, leie og vurdere idrettsaktivitet for enkeltindivid, grupper eller enkeltindivid med ulike føresetnadar. I tillegg skal dei lære å ta ansvar for planlegging, gjennomføring og evaluering av idrettsarrangement (Ibid., 2006). Dette høyrer svært kjent ut i forhold til kjenneteikna for elevmedverknad, difor kan treningsleiing seiast å vere eit elevmedverkande fag.

2.4 Elevmedverknad i eit pedagogisk-teoretisk landskap

Elevmedverknad er forankra i nasjonale - og internasjonale regleverk som blant anna FNs konvensjon om barn sine rettar og opplæringslova. Departementet ynskjer å heve elevane si demokratiforståing og positive syn på medverknad (St.meld. nr. 22 (2010 – 2011)). Forskarar med ulik teoretisk bakgrunn hevdar elevane bør ha medbestemming i skulen. Årsaker til det er blant anna at sjølvbestemming er eit grunnleggjande behov og at motivasjonen kan auke (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Myndighetene har i årrekkjer brukt omgrepet elevmedverknad om satsinga på ein elevaktiv skule. Tilpassa opplæring er eit sentralt mål i skulen, og i den samanhengen er elevmedverknad ein sentral faktor (Dale, 2004 på udir.no). Systematisk elevmedverknad er naudsynt for tilpassa opplæring (Manger, Lillejord & Nordahl, 2010), som vidare fører til betre læring (Dysthe i Tveit, 2007). Lærar kan ikkje vite behova kvar enkelt elev har til ei kvar tid, og difor er det viktig å spørje dei og gje høve til elevmedverknad (Tveit, 2007). Dersom læraren er open for innspel frå elevane, vil dei truleg oppleve ytringane sine av verdi og motivasjonen kan dermed auke. Elevmedverknad bør vere gjennomtenkt dersom den skal vere vellykka. Læraren må difor setje av nok tid til hjelp og støtte (Rønning, 2003).

Eit slagord i samband med elevmedverknad er ”ansvar for eiga læring”. I 1987 skisserte Kunnskapsdepartementet til RVO at i vidaregåande opplæring var målet større elevdeltaking og ansvar for eiga læring, og dei ytra behov for styrking på området i åra framover (Bjørngen, 1991). Dersom ansvar for eiga læring skal gje resultat, er det behov for forståing av at det vesentlege i læringsprosessen er kva ein sjølv gjer, samt lære om

eige læring (Bjørgen, 1991; Bjørgen & Naper, 1988). Sjølvinitiert læring er viktig for at det skal skje læring (Bjørgen, 1991; Bjørgen i Tveit, 2007). Eleven må sjølv ha interesse av å lære då motivasjonen ikkje vil vere spesielt høg dersom det hovudsakleg er læraren som har interessa (Ibid., 1991; Ibid., 2007). Motivasjon er avhengig av elevmedverknad og at elevane utviklar eigne læringsstrategiar (Dale & Wærness, 2006). Ivar A. Bjørgen meiner elevmedverknad er ein føresetnad for læring og når elevane tek ansvar for eiga læring vil det føre til større tru på seg sjølv og eiga tenking. Ansvar for eiga læring har positiv effekt på eleven si læring dersom læraren opptrer som leiar saman med eleven.

Forskarar poengterer at elevmedverknad må vere lærarstyrt, og det er ikkje ei ansvarsfråskrivning for skulen (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Avgjerdene om elevmedverknad i opplæringslova gjev elevane i hovudsak rett til å uttale seg, ikkje bestemme (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Elevane skal ikkje ha meir medansvar enn dei er i stand til å handtere. Medansvar siktar ikkje til total elevstyring (Illeris, 1974). Elevane skal dermed ikkje bestemme og ta alle val på eiga hand, men læraren må også vere aktiv og deltakande (Dale & Wærness, 2003; Kunnskapsdepartementet, 2006). Skulen må likevel vise at dei tek eleven på alvor og at deltakinga inneberer reel innverknad (Dale & Wærness, 2003). Dersom elevane opplever dette, vil det bidra til å utvikle evna til sjølvrefleksjon og betre læring. Dale og Wærness (2003) meiner, med støtte av fleire forskarar, at dersom skulen satsar på elevmedverknad vil sannsynligvis motivasjonen til elevane auke og resultatata bli betre.

Manger og kollegaer (2010) seier det kan vere ei pedagogisk utfordring å balansere mellom læraren sin kontroll i undervisninga og eleven sin kontroll på læringa. Læraren prøver ofte å påverke, ha kontroll eller styre eleven si læring. Problemet med sterk lærardominans er hemma engasjement og motivasjon hjå eleven, og læringsutbyttet kan bli redusert. Balansepunktet mellom lærar- og elevkontroll varierer med kva elev det er snakk om og kva situasjon læraren har ansvar for. Gjennom aktiv deltaking vil eleven oppleve inkludering der han utviklar tilhøyrsløse og ansvar (Manger et al, 2010). Læraren kan ofte ha problem med å la eleven ha kontroll fordi det kan vere lettare å formidle enn å organisere lærings situasjonar der han ikkje sjølv har kontroll (Dyste i Fuglestad & Lillejord, 1997). Dette kan vere på grunn av at det er tidkrevjande, samt det tradisjonelle synet på at det er mindre effektivt (Dyste i Fuglestad & Lillejord, 1997; Selberg, 2001 i Rønning, 2003). Lærarane i prosjektet "Klasseledelse i Nordland" seier den historiske

bagasjen kan vere årsaka til at det er vanskeleg å leggje bort gamle vanar med ny, utrygg praksis (Rønning, 2003). Kleiberg (2002) fann i sin studie at lærarane var redde for å miste kontrollen over situasjonen. Illeris (1974) forklarar at læraren er vane med å ha ansvaret aleine. Det kan tenkjast at læraren ikkje er komfortabel med å la eleven trå inn i "sitt" territorium eller manglande tiltru til eleven.

Elevmedverknad kan skape betre kommunikasjon mellom læraren og eleven. I fylgje Dale, Wærness og Lindvig (2005) kan elevmedverknad og differensiering bidra til å skape ein kultur prega av omsorg og gjensidig respekt (laeringslaben.no).

Demokrati handlar om reell deltaking i kollektive avgjerdsprosessar (Manger et al., 2010). Aktiv deltaking og elevinnverknad bidreg til oppseding i demokrati (Engh et al., 2007). Påverknad på perifere aktivitetar som skiturar og elevkveldar får elevane gjere (Helle, 2007), men dette skal skje på alle plan, ikkje berre i til dømes elevråd (Engh et al., 2007). Elevane si rett til medverknad må skje i alle fag (St.meld. nr. 22 (2010 – 2011)). Elevane si innverknad på didaktiske prioriteringar er ikkje særleg bra i skulen (Helle, 2007). Det er synd sidan motivasjonen deira kan auke dersom dei får ta val og somme gongar ha kontroll over aktivitetar som vert gjennomført (Dale, 2010). "Kultur for læring" (St.meld. nr. 30 (2003-2004)) skildrar også elevmedverknad som eit middel for å oppnå motivasjon. Sidan elevmedverknad kan føre til auka motivasjon, kan elevane deretter oppnå betre læringsresultat (Deci & Ryan, 2002; St.meld. nr. 30 (2003-2004)) og læringsmiljø (Deci & Ryan, 2002; Helland & Næss, 2005). Dersom grad av opplevd elevmedverknad er høg, vil læringsmiljøet gjerne vere betre samanlikna med om den er låg. Ei viktig side ved elevane si oppfatning av læringsmiljøet er trivsel, og trivselen vil vere betre ved auka kjensle av elevmedverknad (Bru & Thuen, 1999; Deci & Ryan, 1985; Selberg, 2001 i Rønning, 2003). Elevmedverknad er eit behov som må bli tilfredsstilt slik at eleven tek vare på interessa og motivasjonen for det faglege arbeidet (Furre, Danielsen, Siberg-Jamt & Skaalvik, 2006 på udir.no).

I pedagogisk teori kan ein lese om elevmedverknad i vurderingsarbeidet. Det ser ut som mange stiller seg positive til å ta elevane med i dette arbeidet. Linda B. Bruce meiner "Elevenes medvirkning i vurderingen er den mest oversette, men likevel kanskje den mest betydningsfulle faktoren i vurderingsarbeidet for alle elever på alle årstrinn" (Engh et al., 2007, s.53).

Å setje eleven i stand til å vurdere seg sjølv er eit sentralt mål i skulen (Tveit, 2007). Eigenvurdering er ein kompetanse som krev systematisk trening over tid (Engh et al., 2007; Tveit, 2007). Dei flinkaste elevane vurderer seg ofte sjølv uavhengig av om læraren legg opp til det (Hartberg et al., 2012). Respons og vurdering frå andre dannar basis for å øve opp evna til eigenvurdering (Tveit, 2007). Det er viktig at det som blir lagt vekt på i vurderinga er kjent og tilgjengeleg for eleven (Dale & Wærness, 2003; Hartberg, Dobson & Gran, 2012; St.meld. nr. 22 (2010 – 2011)). Eleven vil då få betre oversikt og kontroll over kva som skal lærast, og kvaliteten på læringsprosessen blir betre (Hartberg et al., 2012). Læraren og elevane må diskutere kriteria for karaktersetjinga saman (Fuglestad, Lillejord & Tobiassen, 1999). Når eleven er kjent med måla for arbeidet sitt kan han vurdere seg sjølv og andre opp mot kriteriegrunnlag. Kriteria er konkrete retningslinjer eleven skal bruke for å vurdere eige arbeid (Helle, 2007). Når kriteria er kjent for eleven er det også lettare for han å vurdere kvar han er i prosessen for å nå måla (Black & Dylan, 2001 i Tveit, 2007), og dermed ta i bruk eigen lærestrategi (Hartberg et al., 2012). Eleven bør trenast i eigenvurdering for å forstå hovudmåla med opplæringa, og dermed vite krava for å oppnå måla (Tveit, 2007; Engh et al., 2007; Sadler, 1998 i Slemmen, 2006).

Dale og Wærness (2006) og Hartberg med kollegaer (2012) trekk fram elevmedverknad i vurderingsarbeidet som ein positiv faktor for læring. Dersom eleven lærer å vurdere eigen kompetanseutvikling vil det føre til betre sjølvinnstikk, samt forståing for tilbakemeldingar han får. Elevmedverknad er naudsynt for å oppleve læringsmåla som relevante og personlege (Dale, 2010). Eleven fastlegg ikkje kompetansemåla, men er med å utforme læringsmåla (Ibid., 2010). Får dei vere med å formulere læringsmåla, vil truleg forståinga for kva som krevjast av dei auke (Gregory, Cameron & Davies, 2002, Sadler, 1998 i Slemmen, 2006). Ved å setje kriteria i fellesskap vil eleven få eigarskap til det han lærer (Gregory et al., 2002 i Slemmen, 2006).

Vurdering av medelevar kan også vere nyttig i vurderingsprosessen. Tilbakemeldingar frå medelevane kan kommunisere betre på grunn av meir like referanserammer, samanlikna med vurdering frå læraren. I tillegg vil eleven lære av å gi vurdering då han blir medviten eigne prestasjonar (Hartberg et al., 2012). Det er viktig å utvikle eit godt læringsmiljø for å unngå at elevane blir usikre når dei skal vurdere medelevane sine

(Ibid., 2012). Vurdering av kvarandre kan auke samhaldet mellom elevane (William, 2011, i Hartberg et al., 2012).

Motivasjonen aukar ved at eleven vurderer seg sjølv og andre, det kjem blant anna av at han blir oppteken av eige arbeid (Dale, 2010). Medverknad i vurderinga kan dermed føre til forbetring av arbeidsvanar (Ibid., 2010). Gode arbeidsvanar vil gjerne føre til betre læring. Det er rikeleg med dokumentasjon på at elevmedverknad i den formative vurderinga fører til auka læringsutbytte (Black & William, 1998 i Eriksen, Dobson, Nes & Sand, 2011). Elevar som har blitt oppmuntra til å vurdere eige arbeid og som har utvikla kompetansen til å gjere det, aukar sin sjanse til å regulere læringsarbeidet (Black & William, 2004, s. 52-53 i Dale, 2010). Eleven må vere bevisst og planleggje sin eigen kompetanseutvikling saman med læraren (Hartberg et al., 2012).

Motivasjon er ein tilstand som fører til aktivitet hjå individet, styrer den ein bestemt retning og held den ved like. Motiverte menneske er engasjerte, målretta og uthaldne. Skuleelevar som er motiverte gjer skulearbeidet sjølv om dei ikkje treng det. Den motiverte eleven trivst med faget og det skapar vidare gode føresetnadar for læring (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2009). Ein elev som hovudsakeleg er motivert til å lære på grunnlag av eigne interesser og entusiasme for faget tek lettare initiativ til å lære uavhengig av oppmuntring (Ibid., 2009). Når eleven opplev sjølvbestemming i opplæringa vil motivasjonen auke.

2.4.1 Motivasjon: Deci og Ryan sin Self-Determination Theory

SDT er eit teoretisk konsept. Det er ein metateori som består av ei rekkje underteoriar som har vokse fram med åra, men denne oppgåva ynskjer å gje eit overordna blick på teorien sitt budskap. Deci og Ryan sin teori om sjølvbestemming er blant fleire teoriar om indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Teorien forklarar eksempelvis kvifor sjølvstendige, motiverte elevar trivst, og kvifor dei har ein fordel når læraren gjev mogelegheit til fridom (Reeve i Deci & Ryan, 2002).

Motivasjon er naudsynt for at ein elev skal delta aktivt i ein skuletime. Eleven kan eksempelvis delta fordi han synest det er kjekt, eller for å få god karakter. Læresituasjonar der eleven har optimal struktur og stor mogelegheit til sjølvstende legg til rette for autonome former for motivasjon (Deci & Ryan, 2002). Auka

sjølvbestemming omfattar større valfridom, personleg ansvar (bid., 2002), samt at det kan gje auka kreativitet (Illeris, 1974), fleksibilitet og sjølvaktualisering (Deci & Ryan, 2002).

Med bakgrunn i SDT er det gjort noko forskning kroppsøving i Noreg. Bagøien og Halvari (2005) gjennomførte ein studie der dei såg på studentar si involvering i kroppsøving på vidaregåande skule. Dei såg ein positiv samanheng mellom involvering, motivasjon og oppfatta kompetanse i kroppsøving. Saman med Nesheim (2010), gjennomførte dei to nemnte forskarane ein anna studie. Ein modell basert på SDT blei testa i forhold til motivasjon i kroppsøving, motivasjon i fysisk aktivitet på fritida og psykisk velvære hjå elevar i vidaregåande skule. Dei såg blant anna ein positiv samanheng mellom autonomistøttande lærarar, sjølvbestemmande motivasjon i kroppsøving, fysisk aktivitet i fritida og psykisk tilfredsheit. Forskingsarbeida deira støttar at Deci og Ryan sin teori fungerer i norsk idrettsleg skulekontekst.

Eit av forskingsspørsmåla i denne undersøkinga er korleis elevane vurderer verdien av elevmedverknad. Sidan SDT meiner læringsklima der eleven har medbestemming fremjar autonom motivasjon, kan ein anta at elevane vil inkludere motivasjon som ei positiv vurdering med elevmedverknad.

Motivasjon er den krafta som set handlinga i gang (Deci & Ryan, 1985). Ulike former for motivasjon driv oss til handling, og SDT er delt inn frå høg til låg sjølvbestemming gjennom indre motivasjon, ulike former for ytre motivasjon og amotivasjon (Deci & Ryan, 1985; Deci og Ryan i Hagger og Chatzisarantis, 2007).

Minst grad av sjølvbestemming er hjå elevar som ikkje ser noko grunn til å delta i faget. Dei manglar motivasjon og er amotiverte (Deci & Ryan, 1985). Ytre motivasjon har ulike former som enten er prega av kontroll eller er meir autonome. Ytre motivasjon er karakterisert av aktivitet driven av instrumentelle årsakar (Vallerand & Ratelle i Deci & Ryan, 2002). Ytre stimuli som påskjøning, akseptering, press, tvang, straff (Boggiano & Pittman, 1992; Reeve i Deci & Ryan, 2002), overdriven lærarstyring, kjensla av å bli vurdert, pålagte tidsfristar og mål driv gjerne handlinga og påverkar menneske si kjensle av autonomi (Deci & Ryan, 2002). Dersom handlinga er prega av læraren som seier ”du skal”, kan det assosierast med mindre engasjement og overflatisk læring (Deci & Ryan,

2000). Åtferd som spring ut frå indre motivasjon er basert på autonomi. Ved indre motivasjon deltek eleven i aktiviteten for aktiviteten si skuld. Individet har då interesse for åtferda, finn den lystprega (Skaalvik & Skaalvik, 2005), driv den av glede og av å vere nyfiken (Deci & Ryan, 1985; Vallerand & Ratelle i Deci & Ryan, 2002; Boggiano & Pittman, 1992). Dersom elevane får vere med å bestemme, kan læringsaktiviteten auke då den blir oppfatta som meir spanande og meiningsfull (Deci & Ryan i Boggiano & Pittman, 1992; Bru & Thuen, 1999). Elevar kan då vise meir indre motivasjon i form av preferanse for utfordringar og sjølvstendige meistreforsøk, samanlikna med elevar som har kontrollerande lærar (Grolnick & Ryan, 1987 i Bru & Thuen, 1999). I tillegg vil truleg engasjementet, trivselen og arbeidslysta også auke (Deci & Ryan, 1985; Bru & Thuen, 1999).

I skulen treng ein truleg både indre og ytre motivasjon. Det er urealistisk at alle elevane gjer alt skulearbeid med indre motivasjon. Reeve (i Deci & Ryan, 2002) har snakka med fleire lærarar om dette og dei meiner ytre motivasjon er viktig. Manger og kollegaer (2009) meiner også ytre motivasjon bør blir brukt i skulen. Dersom eleven til dømes ikkje likar eit fag, og dermed ikkje har indre motivasjon til å jobbe med faget, er det positivt dersom ein ytre motivasjon kan føre til arbeidsinnsats. Alternativet kan vere amotiverte elevar utan arbeidsinnsats, og dermed ingen læring.

SDT inneberer dei psykologiske behova kompetanse, sjølvbestemming og tilhøyrsløse som er menneskelege behov som ligg til grunn for åtferd (Reeve i Deci & Ryan, 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Behov for kompetanse gjer at individet ynskjer å søkje utfordringar som er optimale for kapasiteten deira (Deci & Ryan, 2002).

Sjølvbestemming er knytt til menneske sitt behov for å velje ut frå eigne ynskjer (Ibid., 2002). Behov for tilhøyrsløse er nyttig for å føle tilknyting og omsorg til andre. Det er viktig å føle aksept og integrering til omgjevnadane (Ibid., 2002). Desse behova er sentrale for at menneske skal utvikle indre motivasjon, og for at aktiviteten held fram eller blir gjenteken (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Trekkjer ein parallell frå SDT til eleven og skulen, vil indre motivasjon bli fremja ved at eleven har kjensle av kompetanse, han føler sjølvbestemming i opplæringa samt tilhøyrsløse i klassen. Dette fører til at læraren bør gje oppgåver så nært opp mot eleven sitt faglege nivå som mogeleg. I denne samanheng vil tilpassa opplæring vere ein

nøkkel (Furre et al., 2006 på udir.no). Dersom undervisninga er tilpassa eleven sine føresetnadar, vil han føle auka kompetanse og utføringa av skularbeidet vil gjerne vere innanfor autonome former for ytre motivasjon eller indre motivasjon. Læraren bør også leggje til rette for autonomi. Val, godkjenning og sjølvbestemming kan fremje indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000a). Dersom eleven får velje oppgåver som er innanfor vedkomande sitt meistring - og interessefelt, kan det føre til høgare kompetansekjensle. I tillegg bør læringsmiljøet vere inkluderande og trygt for at elevane skal kunne oppnå indre motivasjon.

2.5 Forsking på elevmedverknad i Noreg

Det er store manglar på forskning knytt til elevperspektivet på elevmedverknad i skulen i områda utanom Norden. Frøyland (2011) seier at litteraturen som finst for det meste handlar om skulen si rolle i å lære opp demokratiske, engasjerte og politiske individ, synet på eiga rolle i skulen er bortimot fråverande. Vidare vil undersøkingar på elevmedverknad avgrensa til Noreg bli omhandla.

Evalueringa av reform 97 synte auka grad av elevmedverknad, men situasjonen har likevel eit forbettringspotensial (Haug, 2003 i Helle, 2007). Solstad og Rønning (2003) registrerer også ei auke i høve til elevmedverknad ute på skulane. Forskarane i evalueringa av reform 97 meiner det vert lagt for lite vekt på elevmedverknad i kroppsøvingsfaget enn kva planen føreset (Haug, 2003 på forskningsradet.no). Vestfoldundersøkinga gav dårlege resultat når det gjaldt vurdering av eige og andre sitt arbeid. Det kan tyde på at lærarane si kompetanse på vurdering og elevane si medverknad bør bli styrka (Engh et al., 2007).

Under Stortingsmelding nr. 30 "Kultur for læring" (2003-2004) skriv forfattarane om CIVIC-undersøkinga i 1999. Den er gjennomført på niande trinn på ungdomsskulen, samt andre trinn i vidaregåande opplæring. Elevane skåra godt over middels på kunnskap om og haldningar til demokrati. Skulane har likevel ikkje lukkast like bra i å trekkje elevane med i ein demokratisk praksis gjennom medverknad i planlegging, val av arbeidsmåtar og vurdering. Undersøkinga fant at 68 prosent av elevane ynskjer å påverke arbeidsmetodar i større grad, samt få meir medbestemming i planlegging (Mikkelsen, Buk-Berge, Ellingsen, Fjeldstad & Sund, 2001).

Differensieringsprosjektet blei gjennomført frå 1999-2003 og er den største samla satsinga på pedagogisk utviklingsarbeid som har vore gjennomført på vidaregåande opplæring i Noreg (Dale & Wærness, 2003). Tiltaka som vart sett i gang med prosjektet var svært mange, men denne oppgåva fokuserer på aktiv elevmedverknad. Dei ulike fylka rapporterte at skulane hadde arbeidd med tiltak med omsyn til elevmedverknad i svært ulik grad. Resultata viser at lærarane opplev å gje elevane meir innverknad enn elevane sjølve meiner. Elevane som opplev stor grad av innverknad, har lærarar som får dei til å bli interessert i å lære. Yrkesfaglege studieretningar rapporterer større grad av innverknad enn elevane på allmennfaglege studieretningar. På val av arbeidsformer svara 36 prosent av elevane på yrkesfag at dei hadde mindre eller ingen innverknad, samanlikna med 47 prosent av elevane på allmennfaglege studieretningar. 59 prosent av elevane på yrkesfaglege studieretningar og 79 prosent av elevane på allmennfaglege studieretningar svara dei hadde mindre eller ingen innverknad på korleis dei skal bli vurdert. I elevkulturar som er prega av liten arbeidsinnsats, negativ innstilling til skulen, passivitet og ansvarsfråskrivning, vil elevane ofte sosialisera bort frå aktiv og positiv elevmedverknad, og den vil bli nedvurdert (Ibid., 2003).

Elevinspektørane/Elevundersøkinga er ei nettbasert undersøking der elevar har mogelegheit til å vurdere eige læringsmiljø. Kvart år blir det lagt fram resultat frå denne. Elevar på fleire trinn svarar på undersøkinga, men den er obligatorisk for sjuande og tiande trinn på grunnskulen, samt for grunnkurs i vidaregåande skule. Denne oppgåva vil presentere funna for elevmedverknad som vart gjort av Elevinspektørane i 2004 og 2005 før Kunnskapsløftet tredde i kraft, samt resultata frå Elevundersøkinga i 2011 og 2012. Spørsmåla som dekkjer elevmedverknad var blant anna om dei får vere med å bestemme kva det skal leggjast vekt på i vurderinga, kor mange fag dei får vere med å lage arbeidsplanar i, og kor mange fag dei får vere med å bestemme arbeidsmåtar i (Helland & Næss, 2005 på udir.no).

Eit resultat frå Elevinspektørane gjort tidlegare enn dei ovanfor er nemneverdig, nemleg at vurderinga frå læraren blir oppfatta som endå viktigare enn eigenvurderinga. Likevel seier 61 prosent av elevane at eigenvurdering fører til at dei jobbar betre med faga i noko eller stor grad (Dale & Wærness, 2003).

Eit av hovudfunna Elevinspektørane viste til i 2004 og 2005, var at elevane skåra lågast på læringsdimensjonen elevmedverknad. Elevane opplevde avgrensa medverknad i eige skularbeid. I vidaregåande skule opplevde elevane på studieførebuande retning, derav idrettsfag, mindre elevmedverknad enn dei på yrkesfagleg retning (Helland & Næss, 2005 på udir.no). Denne tendensen viste også analysane frå differensieringsprosjektet. I 2005 rapporterte blant anna rundt halvparten av elevane at dei ikkje har medbestemming i arbeidsplanar i nokon fag og rundt ein tredjedel svara at dei ikkje har mogelegheit til å medverke i vurdering av eige arbeid i nokon fag. Forfattarane peiker på skulen sitt forbettringspotensiale for å auke elevane si motivasjon for skularbeid ved å trekkje dei med i avgjerder om mål, innhald, arbeidsformer og vurdering (Furre et al., 2006 på udir.no).

Sju år seinare, i 2011 og 2012, syner resultata også elevar som svara lågt på alle spørsmåla dei fekk angående elevmedverknad. Hovudvekta av elevane plasserte seg nedst på skalaen, noko som tyder dei opplevde elevmedverknad i nokon fag, i svært få fag eller ikkje i nokon fag. Av totalt tolv studieretningar vart idrettsfag lista på sjuande plass i 2011 og ned på åttande plass året etter når det gjaldt medbestemming (Wandelborg, Røe & Skaalvik, 2011 på udir.no; Wandelborg, Paulsen, Røe, Valenta & Skaalvik, 2012 på udir.no). Idrettsfag er dermed blant dei som skårar dårlegast på elevmedverknad samanlikna med andre studieretningar.

Samanliknar ein rapportane frå Elevinspektørane før kunnskapsløftet med Elevundersøkinga frå dei to siste åra, kan dei gje kjensle av at dei store endringane med elevmedverknad diverre ikkje har skjedd. Det kan sjå ut som elevane både før og no ikkje er spesielt nøgd med grad av medverknad i opplæringa.

For å kort samanfatta, seier Evaluering av L97, CIVIC-undersøkinga, Stortingsmelding nr. 30 "Kultur for læring", evalueringa av Differensieringsprosjektet og rapportane frå Elevinspektørane/Elevundersøkinga, at skulane ikkje har lukkast spesielt godt med å trekkje elevane med i planlegging, val av arbeidsmåtar og vurdering.

Fleire undersøkingar som er gjort viser at elevane ynskjer meir elevmedverknad (Selberg, 2001 i Rønning, 2003; Sletten, 2001; Ødegård, 2001 på nova.no). Bru og Thuens (1999) si undersøking viste at elevane var mindre nøgd med grad av påverknad

over eigen skulesituasjon enn med akademisk og emosjonell støtte frå læraren. 33 prosent av elevane i niande klasse og 24 prosent av elevane i sjette klasse var litt eller heilt ueinig i påstanden ”Jeg føler at jeg har innflytelse på min arbeidssituasjon på skolen”. Forfattarane meiner skulen i for liten grad involverer elevane i utforminga av skulearbeidet. I fylgje dei er nytenking og forbetring på elevmedverknad naudsynt.

Forskning tyder på at høve til å influere eigen arbeidssituasjon er ein viktig indikator på eit godt arbeidsmiljø (Bru & Thuen, 1999; Karasek & Theorell, 1990). Med kjensle av medverknad vil arbeidet ha større verdi og trivselen vil auke (Bru & Thuen, 1999; Deci & Ryan, 1985; Selberg, 2001 i Rønning, 2003). Ein reknar med at produktiviteten og engasjementet for jobben då aukar (Karasek & Theorell, 1990). I skulen vil dette tyde på at læraren bør involvere eleven i å ta avgjerder som gjeld arbeidssituasjonen hans. Ein anna positiv ringverknad kan vere at elevane si konsentrasjon i arbeidet sannsynligvis blir betre (Bru & Thuen, 1999).

Med bakgrunn i krava frå opplæringslova og forskriftene til lova, samt Differensieringsprosjektet, hadde Nordland fylkeskommune ynskje om å auke grad av elevmedverknad. Dei gjorde difor tiltak med prosjektet ”Klasseledelse i vidaregåande opplæring”. I evalueringa av prosjektet kjem det fram at lærarane og elevane er samde om føremålet med medverknad, nemleg auka motivasjon og at eleven tek større del i og ansvar for opplæringa. Dei er ueinige i kva elevmedverknad skal vere og kor mykje dei får medverke. Elevane som uttrykker størst missnøye har den mest utvida forståinga av elevmedverknad. Manglande interesse, modnad, kunnskap og tid legg ofte avgrensingar for medverknaden. Elevmedverknad i planlegginga med grunnlag i læreplanen blir sett på som det vanskeligaste, medan i gjennomføringa er det enklast å lukkast (Rønning, 2003).

Det blei gjort forsøk på å trekkje elevane aktivt med i utarbeiding av mål på Stabekk vidaregåande skule, og dei gjorde interessante funn. Målet med prosjektet var å finne metodar for å inkludere elevane i arbeidet med å konkretisere læreplanmål og lage egne læringsmål. Deltakinga i arbeidet påverka elevane si motivasjon for å lære i stor grad (Kamben & Kristoffersen, 2001). R97 hadde ideal om å fjerne læraren frå foredragsrolla over til rolla som vegleiar, der elevane skulle vere aktivt medverkande. Forfattarane konkluderte med at dei hadde greidd å auke elevane si medverknad i arbeidet med mål

for opplæringa, men uttrykte vegen fram til myndigheitene sine mål om aktiv elevmedverknad likevel som lang.

Forskning som går direkte på elevmedverknad i idrettsfag er vanskeleg å finne. Noko av arbeidet som er gjort på meir generell skuleforskning tek for seg temaet sporadisk, særskilt dei som omhandlar vurdering. Sidan fleire forskingsarbeid på vurdering har synspunkt på elevmedverknad, og det kan ha overføringsverdi til vurdering på idrettsfag, vil noko av denne forskinga bli presentert.

Elevdeltakinga i vurderingsarbeidet i matematikkfaget ved Rå ungdomsskule har blitt testa. Her fann dei at ved å trekkje elevane inn i vurderingsarbeidet står prøvesituasjonen fram som ein læringsarena, ikkje berre som kontroll (Tveit, 2007). Fuglestad og kollegaer (1999) seier også at fokuset blir flytta meir i retning av læringsprosessen framfor karakteren. Elevane blir meir medvitne på kva dei kan og kva dei bør arbeida meir med. Sjølv om dette gjaldt matematikkfaget, kan det tenkjast at det å vurdere seg sjølv vil ha same positive effekt i andre fag, til dømes i idrettsfaga. Jon Møretrø meiner det bør vere mogeleg å få dette til å fungere i vidaregåande skule også, og seier elevane bør vere modne for å ta ansvar for eiga læring og vurdere eige arbeid (Tveit, 2007).

Funna Græsholt (2011) hadde i sitt masterprosjekt var at elevane har erfaring med eigenvurdering i rapportering i eigentrening, men dei har ikkje hatt samtale med kroppsøvingslæraren sin når det gjeld vurdering. Sidan elevsamtalen kan vere eit godt utgangspunkt til å forstå kva eleven meistrar eller strevar med (Eriksen et al., 2011), og læraren kan tilpasse vegleiinga der etter, er det synd at elevane ikkje har erfaring med. Dei kjenner heller ikkje til vurdering av medelevar. Det ser ut som læraren ikkje tek i bruk elevmedverknad i vurderingsarbeidet i særleg stor grad. Det same kjem fram i andre forskingsarbeid (Jonskås, 2009; Kleiberg, 2002). Jonskås (2009) fann at ingen av lærarane tek med elevane i vurderinga, men somme tek dei med i planlegginga. Ho fann ut i sitt studie at lærarane som hadde undervist i skulen lengst var mest misnøgde med den nye læreplanen Kunnskapsløftet, samanlikna med dei med kort fartstid i skulen. Elevane skal takast med i vurderingsarbeidet, men likevel indikerer forskinga så langt at Linda B. Bruce har rett i at det er den mest oversedde faktoren. Læraren og elevane skal samarbeide om vurderinga, men Persen (2008) sitt studie syner heller ikkje at det skjer i

særleg stor grad. Ved å intervjuje seks kroppsøvlingslærarar fann han ut at dei var positive til å la elevane delta i vurderinga, men fleire av dei har minimal erfaring med det. Han opplevde at lærarane hadde lite kunnskap om medverknaden og korleis den bør gå føre seg.

3. Metode

Kapitlet presenterer dei metodiske vurderingane som er gjort i studien. Innleiingsvis vil val av metodisk tilnærming bli skildra og grunngeve. Kvalitative intervju blir kort forklart, og styrkar og veikskapar ved metoden bli drøfta. Intervjuguiden og utvalet i prosjektet blir omtala, etterfylgt av ein gjennomgang av gjennomføringa av intervjuprosessen. I avslutninga av kapitlet blir dei kvalitative analysane, vurderinga av studien og etiske vurderingar som er gjort i eit prosjekt som dette, gjort reie for.

3.1 Val av metode

”Metode er snevert definert den håndverksmessige siden av vitenskapelig virksomhet, eller mer presist læren om de verktøy en kan benytte for å samle inn informasjon” (Halvorsen, 2008, s. 20). Omgrepet si tyding seier noko om korleis ein gjennom vitenskapleg arbeid vel å gå fram for å søkje kunnskap om eit fenomen.

I samanheng med forskingsprosessen skal ein ta mange val, blant anna metodeval. Det må bli vurdert i samanheng med målet med prosjektet. I søken etter svar på problemstillinga vil ein gjerne arbeide under eit vitenskapleg paradigme. I 1962 presenterte Thomas Kuhn omgrepet vitenskapleg paradigme. Det er eit system av teoretiske antakingar, lover og teknikkar som vert godkjent av eit vitenskapleg samfunn (Chalmers, 1995). Krogh og kollegaer (1996) undra seg i spørsmålet om metodar og framgangsmåtar var dei same uansett kva ein forska på. I denne samanhengen snakkar Føllesdal og Walløe (2002) om naturvitenskap og hermeneutikk som to ulike vitenskapsideal. Dei identifiserer naturvitenskap med kvantitativ tilnærming, medan hermeneutikk, som er sentral i samfunnsvitenskapane, med kvalitativ tilnærming. Innanfor den hermeneutiske retninga finn ein det fortolkande paradigmet, der fortolkinga gjev grunnlag for den vidare forståinga (Thagaard, 2010). Ein fokuserer på eit djupare meningsinnhald enn det som er direkte innlysande. I kvalitativ forskning er ein interessert i å forstå personar og sosiale prosessar; korleis menneske tenkjer, føler, handlar, lærer eller utviklar seg (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Dette prosjektet hamnar under den kvalitative tilnærminga fordi målet er å forstå og tolke elevane sine utsegn om oppfatningar og erfaringar kring elevmedverknad. Ynskje er å fortolke meningsinnhaldet i det elevane seier ved å gå djupt inn i det.

I høve til ei hermeneutisk tilnærming dannar den opphavlege oppfatninga kring eit fenomen grunnlaget for vidare tolkinga av data. Ein ser fyrst heilskapen med bakgrunn i den opphavlege oppfatninga ein har, og etter å ha dukka djupare ned i fenomenet ser ein heilskapen på nytt. Denne framgangsmåten kan ein kalle den hermeneutiske sirkel (Føllesdal & Walløe, 2002). Fenomenet må bli tolka i ein kontekst og meininga bli forstått i lys av den samanhengen me sjølv er i og det me studerer er ein del av. I denne studie er det teke omsyn til elevane sin situasjon, dei er i slutten av tenåra og det kan variere noko kor sikre dei er på seg sjølve og det dei seier. I ein slik analyse blir det viktig som forskar å vere medviten den kunnskapen ein har kring emnet frå før. Etter å ha vore i feltet vil synet truleg bli omarbeidd og gjerne forandra. I forkant av studien trudde eg elevmedverknad føregjekk i liten grad sett i forhold til Kunnskapsløftet sin intensjon. Oppfatninga har truleg vakse fram på grunn av eigne erfaringar i skuleopplæringa, samt etter å ha lese rapportar frå nasjonale kvantitative studiar. Erfaringane med å intervjuje elevar i feltet har endra synet i noko grad.

Prosjektet hamnar som nemnt under eit samfunnsvitskapeleg perspektiv sidan det tek sikte på å studere empiriske samfunnstilhøve og mellommenneskelege samanhengar. Thagaard (2010) meiner at ”En viktig målsetting med kvalitative tilnærmingar er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener” (s.11). Elevmedverknad er eit av mange sosiale fenomen i idrettsfaga i skulen. I lys av problemstillinga si karakter vart det naturleg å velje kvalitative intervju, og velje bort observasjon. Observasjon inneberer at forskaren er til stade der informantane oppheld seg, og studerer korleis personane handlar (Thagaard, 2010). Det ville vore vanskeleg og svært tidkrevjande å få informasjon om elevane sine oppfatningar og erfaringar med elevmedverknad ved å observere dei. Ein kan seie at forskingsspørsmålet bestemte metoden. Loland seier også at spørsmåla ein stiller ofte avgjer kva tilnærmingar som er fruktbare (Loland, 2000).

3.2 *Det kvalitative intervju*

”Formålet med intervju er å få fyldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaer som blir tatt opp i intervjusituasjonen” (Thagaard, 2010, s.87). Ryen (2002) og Brikmann og Tanggaard (2012) skildrar intervjuet som den dominerande metoden innanfor kvalitativ forskning. Intervju gjev godt grunnlag for å få innsikt i erfaringar, opplevingar, tankar og kjensler hjå informanten. Det er nettopp større innsikt i

erfaringar, opplevingar, tankar og kjensler elevane har med og om elevmedverknad dette prosjektet er på jakt etter. I tillegg er det få standardreglar for kvalitativ forskning, metoden er fleksibel og ein kan gjere endringar undervegs dersom det er naudsynt.

Intervju kan gå føre seg på ulike måtar, til dømes intervju ansikt til ansikt, gruppeintervju, over e-post, via spørjeskjema eller telefon. I denne studien blei elevar intervjuet ansikt til ansikt, det er det mest vanlege intervjuet (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Personlege intervju er å føretrekkje framfor telefonintervju, det tilrår også Kvale (1997) og Halvorsen (2008). Årsaka er at informantane si forståing av spørsmåla kan auke ved å vere personleg tilstade. I tillegg kan intervjuaren få med seg kroppsspråk som kan ha betydning for validiteten (Kvale, 1997). Intervjuet kan vere strukturert på ulike måtar. Ved liten struktur har forskaren ein open samtale med informanten, ved delvis strukturert tilnærming er ulike tema satt opp på førehand, men rekkefylgja og konkrete spørsmål dukkar opp undervegs og ein semistrukturert tilnærming inneberer at forskaren planlegg spørsmål og rekkefylgja deira på førehand (Brinkmann & Tanggaard, 2012; Thagaard, 2010).

I dette forskingsarbeidet vart semistrukturerte intervju nytta. Fordelen med denne type intervju er at svara informantane gjev kan samanliknast då dei svarar på dei same spørsmåla (Thagaard, 2010). Dialogen bør likevel gjerne vere open slik at informantane kan komme med ulike innspel og at ein dermed prøver å få til ein samtale med dei. ”Intervjuet skal helst forløpe som en alminnelig samtale, men den vil ha et spesifikt formål og egen struktur” (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s.31). Eg opplevde både i situasjonen, samt etter å ha lytta til intervjuet, at det var ein komfortabel stemning der informantane opna seg og gav nyttig informasjon.

3.2.1 Styrkar og veikskapar ved det kvalitative intervju

Det vil alltid vere både positive og negative sider ved ein forskingsmetode, også for kvalitative intervju.

Fleksibiliteten med kvalitative intervju kan vere både bra og mindre bra. Bra fordi det er forskaren som styrer kva veg intervjuet skal gå. Eg valte å fylgje intervjuguiden samstundes som informantane fekk fortelje om relevante tema undervegs. Dette kan ha ført til at meir interessant informasjon enn fyrst rekna med blei innhenta. Det kan

likevel vere ei utfordring ved denne fleksibiliteten, nemleg å halde den raude tråden i intervjuet. Etter å ha lytta til og transkribert intervjuet vil eg seie at den raude tråden, med somme digresjonar, blei haldt. Ein annan positiv fleksibel faktor er at ein kan kontakte informantane i ettertid dersom informasjon manglar eller er uklar. I denne undersøkinga var ikkje det naudsynt.

Leiande spørsmål er når ein formulerer spørsmål som legg opp til bestemte svar (Fog, 2004). Leiande spørsmål kan vere eit negativt trekk ved kvalitative intervju. Dette seier også Kvale (1997) då han påpeikar at sjølv ei lita omformulering kan påverke svaret. Ein prøver gjerne då å få stadfeste det ein ynskjer å få stadfeste, og avkrefte det ein ynskjer å avkrefte. Sidan somme lett let seg påverke vil ein dermed få ugyldige data. Eg hadde fokus på dette under intervjusituasjonen nettopp for å unngå leiande spørsmål. Etter å ha gjennomgått intervjuet fleire gongar, kan ein undre seg om eit av spørsmåla var leiande. ”Blir du motivert av å få vere med å påverke undervisninga?” kan ha blitt stilt på ein måte som gjorde at informantane følte dei burde svare ja på det. Dette blir berre synsing, men ein kan ha det i bakhovudet.

Karakteristisk for kvalitativ forskning er at forskaren etablerer direkte kontakt med det som blir studert. Ei utfordring kan vere kor nærgående spørsmål ein som intervjuar kan stille. Informanten må bli møtt med respekt for kor mykje vedkommande vil dele av informasjon. Dersom ein får svært god kontakt kan det føre til at informanten fortel for mykje, slik at han i ettertid kan angre (Fog, 2004; Thagaard, 2010). Eg veit ikkje om elevane i ettertid angra på noko dei sa under intervjusituasjonane. Dei kan ha fått dårleg samvit dersom dei følte dei sa noko som kunne ha såra læraren, til dømes ved å seie at dei har hatt lite elevmedverknad. Eg fekk ikkje inntrykk av dette, og har heller ikkje blitt kontakta i ettertid.

3.3 Intervjuguide

Intervjuguiden skal innehalde emne forskaren ynskjer å ta opp i intervjuet. ”Ein intervjuguide er et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt” (Kvale & Brinkmann, 2009. s.143). Intervjuguiden i denne studien er detaljert med spørsmål som er kategorisert inn i ulike tema. Rekkefylgja på spørsmåla var bestemt på førehand, med innstilling om at det kunne kome endringar dersom det hovde

betre. Sjølv om intervjuguiden fungerer som styrande for intervjusituasjonen kan ein avvike frå den (Brinkmann & Tanggaard, 2012).

Eit godt intervju er blant anna avhengig av ein god intervjuguide. Dette krev godt arbeid i forkant av intervjuet. For å lage ein god guide, er det viktig å lese relevant litteratur som vidare blir brukt som utgangspunkt til utforming av intervjuguiden. Relevant teori, samt fleire masteroppgåver blei difor lest for å få inspirasjon når intervjuguiden skulle bli utforma (Græsholt, 2011; Jonskås, 2009; Kleiberg, 2002; Persen, 2008).

Intervjuguiden startar med punkta som inngår i presentasjon av meg sjølv og prosjektet. Deretter fylgjer spørsmål innanfor kategoriane omgrepet elevmedverknad, Kunnskapsløftet, elevmedverknad i praktiske fag, elevmedverknad i teoretiske fag, vurdering, motivasjon, læraren og elevmedverknad og innspel. Praktiske fag er tenkt til å inkludere aktivitetslære, friluftsliv, treningsleiing og breidde/toppidrett, medan teoretiske fag omfattar treningslære og idrett og samfunn.

Dersom andre spørsmål hadde blitt stilt ville fleire nyansar ha kome fram. Eg ser i ettertid at det hadde vore ynskjeleg å spurt elevane kva dei meiner føremålet med elevmedverknad er, om dei har vore med å laga arbeidsplanar i fag, eller om dei har fått formulere vurderingskriterier.

Før intervjuet med informantane tok til blei det gjennomført tre pilotintervju. Dette mellom anna for å sikre at intervjuguiden fungerte bra (Halvorsen, 2008). Thagaard (2010) skriv om verdien av å gjennomføre prøveintervju. Sjølvtiliten som intervjuar blei betre etter denne erfaringa, og det gjorde seg truleg gjeldane under intervjuet. Å bli god til å intervjuet skjer nettopp ved å intervjuet (Kvale, 1997). Dersom ein er nervøs eller føler seg utilstrekkeleg til jobben, kan det gå ut over kvaliteten på intervjuet. Ein kan til dømes bli meir oppteken av seg sjølv enn svarene informantane gjev (Thagaard, 2010). Dersom det skjer, vil det vere vanskeleg å kome med oppfølgingsspørsmål til det informantane fortel. Etter å ha lytta til intervjuet er det fleire stader eg kjem oppfølgingsspørsmål, noko som tyder på at eg lytta godt til det som blei sagt. Kor relevante desse alltid var, kan ein derimot vere meir kritisk til. Dette har med manglande erfaring å gjere, noko som blir kommentert nedanfor.

3.4 *Utval*

Utvalet er essensielt for å få gode og relevante svar på problemstillinga. Det vart gjort forsøk på å finne fram til eit utval sett saman av informantar som hadde potensiale til å utdjupe problemstillinga på ein så god måte som mogeleg.

Utvalet blei strategisk plukka ut fordi det er gunstig å velje dei respondentane ein kan lære mest av (Thomas, Nelson & Silverman, 2003). Lærarane blei bedt om å plukke ut elevar dei trudde kunne svare utfyllande i ein intervjusituasjon. Årsaka til dette var ynskje om å få fyldig materiale til analysane. Det å oppsøkje dei informantane ein trur sit inne med mest informasjon er støtta av Miles og Huberman (Ryen, 2002). Å gjennomføre semistrukturerte intervju med elevar i siste året på idrettslinja ved vidaregåande skule viste seg å vere passande for prosjektet. Sidan dei er i siste året hadde dei ein del erfaringar kring temaet som var interessant å vite meir om. Det var medvite å velje idrettsfag framfor kroppsøving. Dette fordi idrettsfag har fleire idrettslege timar i veka, og elevane har meir erfaringar då. Lærarar praktiserer ulikt, og dermed hadde elevane ulike opplevingar og erfaringar innanfor dei ulike idrettsfaga. Alle informantane i denne studien var nøgde med å gå på idrettsfag og gav inntrykk av å vere del av eit godt læringsmiljø. Elevane som blei plukka ut er truleg snakkesalige på skulen, noko som tyder på at dei ofte uttrykkjer meiningane sine. Det kan tenkjast at dei deltek aktivt når det vert gjeve rom for elevmedverknad, og som kan påverka deira inntrykk av dette. I tillegg kan det godt hende at elevane som blei plukka ut er fagleg sterke. Dette kan i tilfelle også prege elevane si oppfatning av elevmedverknad, spesielt med tanke på at SDT seier at sjølvstendige, motiverte elevar har ein fordel når læraren gjev mogelegheit til fridom (Reeve i Deci & Ryan, 2002). Utvalet gav nyttig informasjon til tolking av datamaterialet. Dersom informantane hadde vore mindre gode til å svare for seg og hatt ei oppleving av å ikkje bli lytta til, kunne det hatt fylgjer for deira oppleving av elevmedverknad. Informantar frå ei gruppe med dårlegare læringsmiljø og lågare trivsel kunne difor ha gjeve eit anna resultat.

Kor mange informantar ein bør ha med må ein sjå i samanheng med rammene, varigheita og ressursane i prosjektet (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Prosjektet har gått føre seg på Norges idrettshøgskule i Oslo. Det var difor, både av økonomiske og praktiske årsaker, ynskjeleg å gjennomføre intervju i det området. I fylgje Ryen (2002) gjev ikkje store utval nødvendigvis betre data enn små utval. Sidan det var ynskjeleg å

gå djupt ned i kvart intervju vart utvalet avgrensa til å gjelde åtte informantar. Samansetjinga av utvalet er representativt for desse elevane som går idrettslinja siste året i vidaregåande skule. Ved å ha med elevar på to ulike skular vart datamaterialet både interessant og noko variert. Fleire innfallsvinklar og eit større tal lærarar sin praksis på elevmedverknad, kan ha gitt større forståing for korleis elevar oppfattar og erfarer dette. Det kan vere ein fordel å intervju fleire enn ein elev frå same klasse. Dette grunna risiko for å intervju nokon som ikkje gjev utfyllande svar kring temaet, og dermed ikkje nå metningspunktet. Datametning er når informantane ikkje kjem med ny informasjon til å forstå kategoriane (Thagaard, 2010). Om ein når metningspunktet kan ein ikkje vite på førehand, men åtte informantar vart utgangspunktet, og det viste seg å vere tilfredsstillande. Informantane bestod av begge kjønn med årsak i kjønnsproblematikken i kroppsøving, og som dermed truleg er i idrettsfaga også (Gurholt & Jenssen, 2007). Kjønnsproblematikken går ut på at kroppsøving er eit fysisk fag der gutane gjerne har ein fordel grunna biologiske føresetnader, og fleire jenter har ofte negative opplevingar i faget. Forsking på kjønn i kroppsøving har over tid vist at gutar trer inn ei dominerande rolle. Bjerrum Nilsen og Wergeland Jenssen (1988) observerte at gutane tek all plassen og brukar ofte heile bana før fellesaktivitetane vert satt i gang. Dei store skilnadane mellom kjønna kjem ikkje fram i denne studien slik eg ser det, men eit par av jentene nemnte at det kan vere utfordrande å gje tilbakemelding til medelevar i vurderingssituasjonar.

3.5 Gjennomføring

Rekrutteringa tok til med telefonkontakt med rektorar ved tre ulike vidaregåande skular. To av dei blei det oppretta kontakt med, og dei blei spurt om det var mogeleg å få intervju elevar der. E-post med skriftleg informasjon om prosjektet blei sendt sidan dei var interessert i å delta i forskinga. Den tredje skulen fekk eg aldri telefonkontakt med, likevel blei rektoren ved denne skulen tilsendt same e-post. Etter å ha sendt ut førespurnad om deltaking i prosjektet, takka dei to skulane med telefonkontakt ja til å vere med. Tidspunkt for intervju blei avtalt. Den siste skulen tok kontakt via e-post då avtalane med dei to andre skulane var gjort og intervju skulle starte der. I samråd med vegleiar, blei det takka nei til å ha dei med i prosjektet. Det var ikkje noko føremon, men elevane på dei to andre skulane var allereie plukka ut og det var uheldig å utelate nokon av dei. Eit større omfang blei vurdert, men det kunne ha blitt for omfattande i forhold til tilgjengeleg tid til prosjektet. Ryen (2002) skriv at det er vanleg å ha i

underkant av ti respondentar på studentarbeid på lågare nivå. Oppgåvene i denne kategorien er avgrensa med omsyn til tid og økonomi.

Intervjua vart bevisst lagt til etter haustferien. På dette tidspunktet er det mindre å gjere på skulen for elevane. Før haustferien har dei stor arbeidsmengde med mange innleveringsoppgåver og prøvar.

Sjølve intervjua blei gjennomført på dei to aktuelle skulane. Grupperom vart brukt der intervjuar og informant sat i ein trekanta vinkel. Årsaka til å ikkje sitje rett ovanfor informantane var at det kan kjennast ubehageleg for vedkomande.

Tanken var at informantane på førehand skulle vite kva føremålet med prosjektet var. Informasjonsskriv vart sendt ut ein månad før intervjuet. ”I prosjektet mitt vil eg undersøkje kva oppfatningar og erfaringar elevar har på idrettsfag med elevmedverknad. Innafor dette temaet vil eg stille ulike spørsmål”. Årsaka til at dette vart sendt ut i god tid, var at det kunne vere ein fordel å setje i gang ein eventuell tankeprosess rundt temaet. Det viste seg at ingen hadde fått informasjonsskrivet. Rett før intervjuet tok til valte dei difor om dei ville lese det sjølve eller om det skulle lesast for dei. Eg tar sjølvkritikk på at informasjonsskriva gjerne blei sendt ut i for god tid, og at det kunne ha vore betre å sende dei ut tettare opp mot intervjua. Dei var allereie fyrste dagen etter ferien, men elevane kunne til dømes ha fått skrivet siste dagen før haustferien. Det kan tenkjast at læraren i utgangspunktet venta med å levere det ut, og dermed gjekk det i gløymeboka.

I starten på intervjuet prøvde eg å skape ein god atmosfære ved å spørje informantane kvardagslege spørsmål. Vidare svara dei på ulike spørsmål frå intervjuguiden, og somme gongar blei det dei sa gjenteke. Ved å stille slike fortolkande spørsmål søker ein å kontrollere om forståinga av svara deira er riktig (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Intervjua vara frå 45 min til 67 minutt. Lydopptakar blei tatt i bruk slik at alt datamaterialet var tilgjengeleg i ettertid. For å unngå fokus på opptakaren var ikkje den innafor informanten sitt synsfelt. Refleksjonsnotat blei skrive etter kvart intervju.

Intervjua blei transkribert etter at alle intervjua var gjennomført, bortsett frå det fyrste intervjuet. Det blei transkribert dagen mellom intervjudagane. Informasjonen på

lydopptakaren blei då omforma til skriftleg materiale. Utryggleik, latter eller andre uttrykk informanten gav blei notert ned sidan det ikkje kjem fram på lydopptakaren. Intervjua blei normert til bokmål under transkriberinga då det er ein god regel å halde språkstilen så nært opptil informanten sitt talespråk som mogeleg. Totalt blei materialet av dei åtte intervjua på 133 sider med 1,5 linjeavstand. Alt transkriberingsmateriale blei lagra på ein MacBook Pro som er passordbeskytta. Den har vore oppbevart på eit låst kontor ved Noregs Idrettshøgskule eller i privat leilegheit under oppgåveskrivinga.

3.6 *Kvalitative analysar*

Analyse av kvalitative data går ut på å redusere datamengda (Ryen, 2002). Prosessen er gjerne ei rørsle mellom å analysere (bryte ned) og syntetisere (setje saman) med mål om å få overblikk på materialet og sjå nye samanhengar (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Prosessen skal bringe orden, struktur og meining i dei data ein har samla inn (Ryen, 2002).

Alle intervjua blei lytta til og transkribert, for så lese gjennom fleire gongar. Deretter blei svara systematiserte ved å organisere dei i ulike tema. Svara på dei same spørsmåla vart plassert under kvarandre. Dette kan kallast kategorisering (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Det blei oversikteleg, samstundes som det vart greitt å samanlikne svara med kvarandre. Analysemetoden kan ein kalle ei temasentrert tilnærming (Thagaard, 2010). Samanlikning av informasjonen kan gje ei djuptgåande forståing på området. Når ein tek i bruk temasentrert tilnærming i analysen er det viktig å ivareta heilskapen i intervjua. Ein må difor vurdere kvart tema ut i frå den samanhengen det kjem frå. Etter at kvart resultat var blitt drøfta, gjekk eg tilbake til å lese transkriberinga for å kontrollere at innhaldet i utsegna var ivareteke. I tillegg las ein ekstra person gjennom alt data, dette for å kontrollere kvaliteten og sikre lik forståing i analysane.

3.7 *Vurdering av ei kvalitativ studie*

Det som avgjer om studien held vitskapelege mål, er korleis forskaren innhentar og handterer kunnskapen. Det er ulike synspunkt på kva som er relevant når ein studerer kvaliteten i forskinga (Thagaard, 2010). Utan å gå inn i terminologidiskusjonen, har eg valt å nytte reliabilitet, validitet og overføringsverdi for å drøfte det som blir oppfatta som sentralt når ein kontrollerer kvaliteten i forskinga, men som ikkje har kome fram tidlegare i oppgåva.

3.7.1 Reliabilitet

Reliabilitet referer til at dersom ein annan forskar hadde brukt dei same metodane, ville resultatane bli like. Resultatane må då vere uavhengige av relasjonane mellom forskar, og det som blir studert. Dette er ikkje mogeleg i denne studien då forskaren heile tida må ta stilling til informantane, og omvendt. Forskaren påverkar også tolkinga og analysane av utsegna frå informantane (Thagaard, 2010). Dette kallar Halvorsen (2008) eit intersubjektivt forhold til det som blir utforska. Dette er ikkje eit problem då objektivitet ikkje er eit mål i kvalitative studiar.

Forskaren må argumentere for reliabilitet gjennom å gjere reie for forskings situasjonen, og korleis heile prosessen har utvikla seg (Thagaard, 2010). Ein skal dokumentere kva metodar ein brukar, kva avgjersler ein tek gjennom prosjektet, samt resultatet (Ryen, 2002). Relasjonane mellom forskar og informantar, praksiserfaring forskar har på feltet, og kva det kan ha å seie for datamaterialet må bli forklart (Thagaard, 2010). Forskaren må tydeleggjere skilnaden mellom informasjonen som blei henta i feltet, samt egne vurderingar av denne. Dersom det førekjem manipulasjon i intervju situasjonen eller i tolkinga av resultatane, vil det medføre at forskingsfunna ikkje er til å stole på.

Nøyaktige skildringar av korleis det har blitt jobba med prosjektet er gitt; framgangsmåten for korleis informantane blei plukka ut, intervju situasjonen og transkriberingsprosessen er forklart.

Informantane og intervjuar hadde ikkje kjennskap til kvarandre før dei møttes til intervju, det kan vere ein fordel. Det kan vere eit problem at informantane svarar det dei trur intervjuar vil høyre (Ibid., 2010). Forskaren sitt kroppsspråk og verbale språk kan påverke informantane i denne samanhengen. I intervju situasjonane opplevde eg å ha ei nøytral haldning og etter å ha lese gjennom transkriberinga, verka det som at informantane ikkje var påverka i svarane sine. Unntaket er det eine spørsmålet eg påpeikte tidlegare, som kan ha hatt ei leiande formulering.

Kjønnet (Thagaard, 2010), alder, religion og etnisitet (Ryen, 2002) kan påverke studien. Kjønnet treng ikkje nødvendigvis ha noko å seie for elevmedverknad, men som nemnt ovanfor peikte eit par elevar på ei utfordring med å gje tilbakemeldingar. Det kan også tenkjast at gutane er meir frampå av natur, noko som gjer at dei kanskje får prega

undervisninga i større grad. Dowling Næss (2000) undrar om faget er på gutane sine premisser. Dette kan tyde på ein tradisjon der gutane forventar å bli høyrte og kome til ordet. Det er ikkje stor aldersskilnad på informantane og intervjuar, det kan vere både positivt og negativt. Positivt fordi ein då snakkar ”det same språket”, samstundes kan det verke negativt inn dersom elevane vil bli oppfatta som ”kule” då dei er i slutten av tenåra. Eg oppfatta ikkje at nokon av informantane prøvde å vere kule. Det kan også tenkjast at den unge alderen gjer at dei ikkje har reflektert så mykje over denne tematikken. Religion og etnisitet har truleg ikkje hatt noko betydning i studien. Det var etniske norske med i studien og det kjem ikkje fram at nokon av dei er med i ein sterk autoritær religion, sekt eller liknande. Hadde det vore tilfellet, kunne ein ha diskutert i kva grad det påverka synet deira på elevmedverknad.

Eg hadde ingen praksiserfaring som forskar frå før, noko som kan ha hatt innverknad på datamaterialet. For mange kan det som nemnt vere eit problem at ein er nervøs under intervjusituasjonen, noko eg ikkje erfarte. Manglande erfaring som forskar gjorde seg derimot gjeldande i oppfylgningsspørsmåla, då dei ikkje alltid var like relevante. Når ein ikkje har erfaring kan det vere utfordrande å vurdere undervegs om oppfylgningsspørsmåla til nokre av digresjonane til elevane er naudsynt å vite meir om eller ikkje. Sjølvkritikk vil eg også gje til strukturen på somme av spørsmåla i intervjuguiden. Dei skulle gjerne ha vore meir detaljerte og gått direkte på kvart enkelt fag slik at det hadde vore endå tydelegare kva fag elevane fortalte om. Somme stader fortel dei til dømes generelt om dei praktiske faga, og då kjem det ikkje alltid godt fram kva fag det gjeld.

Alle elevane blei oppfatta som opne og ærlege. Thagaard (2010) skriv at dersom forskaren ikkje tenker over korleis kontakten er, fungerer intervjuet bra. For min del tenkte eg ikkje på korleis kontakten var under intervjuet, og det er eit positivt teikn med tanke på det Thagaard seier.

Sidan forskaren bør få fram skilnaden mellom informasjonen som blei henta i feltet og egne vurderingar av denne, er lengre sitat attgjeve i resultata. Informantane sine utsegn er i kursiv skrift for å gjere dette skiljet tydeleg. I framstillinga av resultata er det difor tydeleg kva informantane har sagt, og mi tolking av det. Det er ein fordel å ha med sitat

slik at lesaren sjølv kan gje seg opp ei meining av det som vert skrive, og kan dermed vurdere om han tykkjer mi tolking er truverdig eller ikkje.

3.7.2 Validitet

Validitet handlar mest om gyldigheita av tolkingane av data i kvalitative intervju. Ein må difor kritisk vurdere analyseprosessen. Ovanfor har eg peika på mi opphavlege oppfatning, samt gjort reie for datainnsamlinga og måten analyseprosessen føregjekk.

Metoden må vere eigna for å få svar på det ein spurte om, og for at tolkingane ein har kome fram til er gyldige i høve til verkelegheita ein har studert (Thagaard, 2010). Eg meiner å ha nytta ein passende metode då den førte til svar på problemstillinga.

3.7.3 Overføringsverdi

Fortolkinga i kvalitative studiar gjev grunnlag for overføringsverdien, ikkje faste mønstre ein kan sjå i dei data ein sit igjen med (Thagaard, 2010). Det er knytt til om forståinga ein får i eit prosjekt kan overførast til eit anna prosjekt med tilsvarande utval. Overføringsverdi av funna kan ein oppnå gjennom detaljerte skildringar av det ein studerer. Lesaren kan då vurdere om resultata kan overførast til liknande spørsmål (Ryen, 2002). Det er ei viktig målsetjing i kvalitative studiar at studien har overføringsverdi, og er relevant i andre situasjonar. Det er forskaren si oppgåve å syne at tolkinga kan vere relevant i andre samanhengar. Utvalet er sentralt i denne diskusjonen. Gjenkjenning kan også knytast til om ein kan føre over funna til eit anna prosjekt. Det går ut på at personar med erfaring med fenomenet kan kjenne seg igjen i tolkinga forskaren har gjort (Thagaard, 2010).

I dette prosjektet rår ein ikkje over materiale som gjev grunnlag for å seie noko generelt om situasjonen, og det var heller ikkje målet med studien. Likevel, sidan utvalet i studien gjeld elevar på vidaregåande skule, kan prosjektet ha overføringsverdi og vere relevant i andre klassar som har idrettsfag og som går på andre skular.

3.8 *Etiske vurderingar*

All vitenskaplig virksomhet krever at forskeren forholder seg til etiske prinsipper som gjelder internt i forskningsmiljøer så vel som i omgivelsene. Etiske regler som er knyttet til forholdet mellom forskerne, krever at forskeren utviser redelighet og nøyaktighet i presentasjonen av forskningsresultater og i vurderingen av andre forskers arbeid (Thagaard, 2010, s.23).

Forskaren må gjennom heile forskingsprosessen vere medviten dei etiske retningslinjene som ligg til grunn når ein skal gjennomføre eit forskingsprosjekt. Desse må ein ta omsyn til gjennom heile prosessen, ikkje deler av den. Grunna meldeplikt til datatilsynet (NSD) ved behandling av personopplysningar med elektroniske hjelpemiddel, må ein fylle ut eit skjema. Føremålet med prosjektet blei der skildra, og søknaden godkjent (vedlegg).

Thagaard (2010) og Kvale (1997) omtalar tre etiske hovudreglar når ein skal forske på menneske. Dei er informert samtykke, konfidensialitet og konsekvensar av å vere med i prosjektet. Informert samtykke går ut på at informantane må få vite kva prosjektet omhandlar, for å så skrive under på ei samtykkeerklæring. Denne blei lest i fellesskap før intervjuet tok til. Elevane skreiv under på den, og stadfesta med det at dei ville delta i studien. Det verka ikkje som informantane opplevde negative konsekvensar av å vere med i prosjektet. Fleire av dei sa det var kjekt og spennande å få vere med då intervjuet var over. Dei blei også informert om at det dei sa under intervjuet kan bli referert til i oppgåva, og at dei kunne avbryte deltakinga til ei kvar tid dersom det var ynskjeleg. Konfidensialitet går blant anna ut på å halde informantane anonyme i resultatpresentasjonen (Thagaard, 2010). Informantane har fått fiktive namn i framlegginga. Berre eg har hatt innsyn i alt data, noko som også er ein del av konfidensialiteten. Lydopptaka vil bli sletta når prosjektet er ferdigstilt.

4. Presentasjon av informantar

Kapittelet gjev ein kort presentasjon av informantane i studien. Undersøkinga blei gjennomført på to ulike vidaregåande skular i Oslo kommune. Informantane er fire gutar og fire er jenter som alle går idrettsfag, og elevane er 18 eller 19 år.

Skule A

Frå skule A møter me Henning, Andreas, Siri og Birte. Alle fire fortel at dei trivst svært godt på skulen og at det er godt klassemiljø på idrettsfag. Siri seier det slik:

Jeg har det kjempe bra, så jeg var sånn, når vi hadde sommerferie nå, så ville jeg helst være på skolen. Så jeg gledet meg jo til å være på skolen. Det har jo litt å gjøre med at vi er så tette, vi drar på turer sammen og har det kjempegøy.

Trivselen visar seg også i at alle uttrykkjer medvit og motivasjon kring det å velje idrettsfag. Siri byrja på idrettsfag fordi ho spelte mykje fotball, i tillegg til ynskje om å vere aktiv. Henning spelar basketball, og meiner det er veldig mykje stillesitting på vanleg studiespesialisering. Han tilfører: ”Jeg synst på en måte at det er veldig deilig at vi på idrett er litt isolert fra alt det andre. Vi får være med på litt mer og gjøre litt mer. Jeg liker det veldig godt”.

Andreas seier: ”Jeg valgte å gå på idrettsfag fordi det er noe som alltid har interessert meg”. Han har tidlegare spelt tennis aktivt, no er han tennistrenar. Interessa for å røre på seg og idrett er gjennomgåande. Av dei fire frå skule A er det berre Birte som ikkje har ein hovudidrett som ho har drive med, men det er ingen tvil om at ho fell inn i same gruppe som dei andre for det: ”Jeg valgte å gå på idrettsfag fordi jeg er en veldig praktisk person. Jeg er veldig rastløs og utrolig glad i idrett”.

Skule B

Frå skule B møter me Kjetil, Pernille, Tommy og Guri. Gjennomgåande uttrykker alle at dei trivst på skulen. Kjetil, som er aktiv fotballspelar, seier: ”Jeg trives veldig godt. Det er veldig bra miljø. Så det er supert.”. Tommy, som også seier han trivst på skulen, uttrykker likevel:

Men nå angrer jeg på at jeg valgte idrett, for jeg sluttet på fotball i fjor. Jeg fikk en knekk. Det ble for mye trening. Så nå merker jeg at det er mange av fagene jeg kunne vært foruten, som treningslære og disse idrettsfagene. Jeg gjør det dårligere i de fagene i forhold til de vanlige studiefagene.

Tommy er den einaste av informantane som ikkje berre er nøgd med å ha valt idrettsfag. Trass i trivselen på idrettsfag skulle han gjerne ha gått studiespesialisering.

Alle har teke bevisste val kring det å velje idrettsfag. Pernille seier ”Jeg bestemte meg i 8. klasse allerede, at det var idrett jeg skulle gå”. Ho byrja fordi ho spelar handball og alltid har vore interessert i idrett. Tommy valde idrettsfag fordi han satsa på fotball. Kjetil ville drive med mest mogeleg idrett. Symjaren Guri uttrykkjer det same:

Jeg valgte å gå på idrettsfag fordi det var en måte å få mer aktivitet i hverdagen på og jeg er ganske rastløs, så jeg tenkte at når jeg skulle begynne på videregående blir det enda mer skole. Så jeg synes det var bra at man kunne kombinere trening og skole, og det interesserer meg. Og når det interesserer meg så tenker jeg at jeg blir mer motivert.

Elevane frå skule A og B er nokså like. Dei trivst på idrettsfag, har sjølve valt å gå der, og er stort sett nøgd med valet. Når utsegna til informantane blir presentert og drøfta i neste kapittel, bør ein lese dei ut i frå at det er svar frå aktive elevar med grunnleggjande trivsel.

5. Resultat og drøfting

Kapittelet presenterer analysen av resultatene. Resultatene blir fortløpende drøfta, og er organisert i seks underkapittel der strukturen kan sjåast i samanheng med forskingsspørsmåla. Teori og tidlegare forskning på området blir knytt opp til dette.

Tolking av svarene til elevane er grunnlaget for utveljinga i resultatdelen. Utsegn rekna for å kaste lys over problemstillinga er trekt ut som utgangspunkt for drøftinga. Lengre sitat frå informantane vil få stor del i presentasjonen slik at lesaren sjølv kan vurdere det som blir sagt. Hovudstruktur i kvart underpunkt er presentasjon av nokre utvalde sitat, fylgd av ei resultatdrøfting ut frå heile materialet.

5.1 *Kva legg elevane i omgrepet elevmedverknad?*

Alle hadde høyrte om elevmedverknad. Guri skil seg frå dei andre informantane ved å svare reservert. Ho seier: ”Nei, ikke, eller jo, jeg har jo hørt litt, men ikke sånn kjempemasse liksom”. Eit av måla med forskingsarbeidet var å la elevane skildre si forståing av elevmedverknad og få dei til å fylle ordet med sine tankar og meiningar.

Henning: *Jeg tenker vel mest på at elever får være med på å bestemme sin egen undervisning. Hvordan de skal lære. Det er egentlig det jeg tenker på.*

Siri: *At vi elevene får lov til å være med å planlegge vår egen undervisning. Litt sånn at det ikke bare er idrettslærerne som bestemmer at nå skal vi gjøre det, men heller også spørre oss hva vi ønsker å lære og hva vi vil gjøre. Ja, de trenerne på den breddeidretten hadde jo runder med oss og hørte hva vi ønsket å drive med, så skrev de årsplanen og fant ut hva vi skulle gjøre. Så våre ønsker ble tatt hensyn til da.*

Tommy: *Jeg forbinder det med at elevene skal være med å påvirke sin egen skolehverdag og ha litt å si for hvordan de skal bli vurdert og hvordan undervisningen skal legges opp og så videre.*

Guri: *Jeg tenker liksom sånn, hvordan medmenneskene er mot hverandre da, hvordan vi hjelper hverandre eller påvirker hverandre. (Intervjuer: Kva er det dei påverkar kvarandre med?) Ja, jeg tenker det, hvordan man liksom, medvirkning, hvordan vi*

påvirker hverandre til å prestere og motivere og, jeg vet ikke helt jeg. Det er jo, jeg tenker at det er positivt da, jeg føler det er et positivt ord, positivt ladet. At elevmedvirkning, ehh, det er hvordan medmennesker, elever, står sammen og utfører en oppgave.

Informantane er stort sett samde om kva elevmedverknad tyder. Sju av dei åtte ser ut til å inkludere planlegging og gjennomføring i elevmedverknaden, medan berre to av dei åtte elevane uttrykte at dei skal ha noko å seie i vurderinga også. Det at fåtalet av elevane nemner vurdering kan tolkast i kontrast til Kunnskapsløftet si spesifisering av at elevane skal vere med i vurderinga (Kunnskapsdepartementet, 2006). Eigenvurderinga til eleven er ein del av undervegsvurderinga (§3-12, 2006). Eleven skal delta aktivt i vurderinga av eige arbeid, eigen kompetanse og eiga fagleg utvikling (§3-12, 2006).

Fire av elevane brukte ordet bestemme, medan tre av dei brukte ordet påverke om elevmedverknad. Det kan tenkjast at det ikkje er medvite frå informantane si side, men det er heller ikkje umogeleg at elevane som seier bestemme i staden for påverke, meiner dei skal ta meir avgjerder i opplæringa. Elevmedverknad skal ikkje handle om total elevstyring (Illeris, 1974). Dale og Wærness (2003) påpeikar at elevmedverknad ikkje betyr at elevane skal bestemme og ta alle val på eiga hand, men at læraren også må vere aktiv og deltakande. Elevane har i hovudsak rett til å uttale seg i opplæringa, då dei skal ta del i og vere aktiv i planlegging, gjennomføring og vurdering av eige opplæring, ikkje bestemme (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Informantane sine svar gjev ein peikepinn på at dei får vere med å påverke eige opplæring, sidan dei kjenner til omgrepet og har evne til å ordleggje seg om det.

Informanten som skil seg frå dei andre gav intrykk av å vere usikker, noko som tyder på lite kjennskap til omgrepet. Guri signaliserer at ho ikkje er innforstått med omgrepet, og kjenner dermed ikkje til alle rettane sine. Seinare i intervjuet forklarar ho: ”Vi har ikke hatt så mye fokus på elevmedvirkning, eller kanskje vi har hatt det sånn indirekte, men sånn ordet da på en måte”. Her kan det sjå ut som Guri stadfestar at ho ikkje er kjent med omgrepet. Når læraren ikkje brukar ordet direkte, resulterer det i at enkelte elevar ikkje oppfattar at det er elevmedverknad det handlar om.

Elevmedverknad er eit ukjent ord som blir brukt for informanten. Thagaard (2010) påpeikar at det er viktig å stille spørsmål som blir opplevd som relevante for informanten. Guri antyda at dei kanskje har hatt elevmedverknad, og vidare i intervjuet svarar ho på kva dei ulike dimensjonane er. Dermed har ho drive med elevmedverknad utan å vere særskilt medviten på at det er det ho har gjort.

Det er nokså alarmerande at ein elev som går siste året på vidaregåande skule ikkje veit kva elevmedverknad tyder. Sidan Kunnskapsløftet skildrar alder og utviklingsnivå som styrande for kor omfattande medverknaden vil vere (Kunnskapsdepartementet, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2005), kan ein forvente at eleven på dette tidspunktet i opplæringa har eit medvite forhold til omgrepet. Ein kan også rekne med at eleven skal ha opparbeidd seg eit breitt spekter av erfaringar med elevmedverknad på dette trinnet. Det kan vere fleire moglege årsaker til at eleven ikkje er kjend med omgrepet, men likevel snakkar om erfaringar og opplevingar. Kanskje læraren ikkje omtalar elevmedverknad tydeleg nok, eller maktar kanskje ikkje vedkomande å kople omgrepet til den faktiske medverknaden dei driv med.

Oppsummering.

Elevane har omtrent same oppfatning av kva elevmedverknad er. Dei meiner det er å påverke eller bestemme undervisninga si, samt at to elevar seier det er å vere med i vurderinga. Ein informant skil seg frå dei sju andre ved å vere mindre kjent med omgrepet.

5.2 I kva grad erfarer og opplever elevar på idrettsfag elevmedverknad i planleggingsarbeidet?

Jonskås (2009) fann at somme av lærarane i hennar studie trekk elevane med i planlegginga. Det er i tråd med Kunnskapsløftet sin intensjon (Kunnskapsdepartementet, 2006). I denne studien blei ulike spørsmål stilt til elevane for å finne ut om dei har erfaringar med å vere med i planlegginga i opplæringa.

5.2.1 Læringsmål

Kompetansemåla er sentrale i planleggingsarbeidet sidan undervisninga bør byggje på dei. Det å arbeide med kompetansemåla og trekkje elevane med i utarbeidinga av læringsmål, kan vere nyttig. Ingen av informantane i studien seier dei hadde vore med å utarbeide læringsmål.

Birte: *Vi har kanskje hatt vurderingskriterier som vi har vert med på å formulere, men ikke læringsmål.*

Andreas: *Nei, egentlig ikke. Nei, jeg har ikke det.*

Tommy: *Aldri.*

Forfattarane i "Klasseledelse i videregående opplæring" fann at elevmedverknad i planlegging med grunnlag i læreplanen er sett på som det vanskelegaste (Rønning, 2003), og desse svара indikerer det same. Pernille, Tommy og Guri syns kompetansemåla kan vere vanskelege å forstå. Pernille forklarar: "Noen ganger så syns jeg de kompetansemålene er formulert så rart, man skjønner jo nesten ikke hva man skal gjennom (...)" og Guri: "(...) men det er jo noen som er veldig vanskelig formulert, og litt sånn store og vide og brede, så det kan være vanskelig å se helt konkret på de". Det å forstå sjølve kompetansemåla kan vere utfordrande. Likevel seier alle at dei aldri har vore med på å formulere læringsmål. Dette skil seg frå Stabekk vidaregåande skule der dei trekte elevane med på å konkretisere læreplanmål og lage eigne læringsmål (Kamben og Kristoffersen, 2001). Dei hevda den gongen at vegen deira fram til myndigheitene sine mål om aktiv elevmedverknad er lang, og data i denne undersøkinga tyder at vegen framleis er det.

Birte nemner at dei kanskje har vore med på å formulere vurderingskriterium. Sidan ho tek i bruk ordet kanskje, er ho usikker og eg undrar på om dette er tilfellet. Det er bra dersom dei har gjort det då forståinga for kva som krevst av dei vil auke (Tveit, 2007; Engh et al., 2007). Fuglestad og kollegaer (1999) meiner læraren og elevane bør diskutere kriterier for karaktersettjninga saman. Når eleven er kjent med måla for arbeidet sitt kan han vurdere seg sjølv og andre opp mot kriteriegrunnlaga (Helle, 2007).

Manglande interesse, modnad, kunnskap og tid er ofte avgrensingar for medverknaden (Rønning, 2003). Det å trekkje eleven med i utarbeiding av læringsmål er ein prosess som krev god planlegging frå læraren si side. Tidsperspektivet kan vere ein mogeleg årsak til at elevane ikkje har fått vore med å utarbeide læringsmål. Eleven må nemleg få opplæring i korleis arbeidet skal gå føre seg slik at dei får erfaring med det (Tveit, 2007; Dale & Wærness, 2003; Engh et al., 2007; Sadler, 1998 i Slemmen, 2006). Det kan også tenkjast at læraren føler mangel på kunnskap om korleis han skal trekkje elevane med i dette arbeidet.

I lys av teori kan ein hevde at det er synd elevane ikkje har erfaring med utarbeiding av mål, sidan elevmedverknad er naudsynt for at læringsmåla skal bli relevante og personlege (Dale, 2010). Som tidlegare nemnt i teoridelen skal ikkje elevane fastleggje kompetansemåla, men vere med å utforme læringsmål (Ibid., 2010). Forståinga for tilbagemeldingar frå læraren kan også auke (Slemmen, 2006), samt at elevane kan få eigarskap til det dei lærer (Kamben & Kristoffersen, 2001; Slemmen, 2006). Å føle eit slags eigarskap til det ein må involvere seg i på skulen kan vere positivt for læringsprosessen (Kamben & Kristoffersen, 2001). Det vil kunne føre til at elevane føler større ansvar for eiga læring, då dei vil forstå at det ikkje berre er læraren som sit med ansvaret.

Saman med desse innsiktene, fortel informantane sine svar at liten innsats skal til for å betre elevdeltakinga i utforminga av læringsmål.

5.2.2 Val av idrettar

Eg stilte fleire spørsmål for å søkje svar på om elevane har erfaring med elevmedverknad i planlegginga. Eg spurte om dei nokon gong har fått påverke kva idrettar dei har hatt i aktivitetslære, treningsleiing eller breiddeidrett.

Henning: *Vi har på en å måte det. I løpet av et semester så har vi så og så mange kurs vi skal gjennom, så vi får være med å bestemme når vi skal ha de forskjellige kursene da. Si da et halvår skal vi ha fotball, håndball, frisbee og turn, så kan vi velge når i semesteret de ulike skal være.*

Siri: *Ja, i breiddeidrett så var det det at første timen så hadde vi, bare snakket, og så fikk vi hvert vårt ark der vi skulle skrive ned tre idretter vi hadde lyst til. Og så leverte vi inn, og så ble det da satt opp en årsplan om hva vi skal ha. Sånn fire uker nå skal vi ha squash fordi vi ønsket det, så skal vi ha klatring og fekting og mye rart, men sånn i aktivitetslære der føler jeg at læreren har en plan. Vi har kanskje fått sagt litt at, ja, vi har lyst til å ha badminton litt til, og det er litt sånn når han ikke har en spesiell plan, da får vi være med å bestemme, men han har som regel sagt at, okay, nå skal vi ha innebandy i fire uker og så er det klatring og så er det tur og så avspasering. Og ja, så det er som regel en plan, samme med ledelse også. Der har du jo, får du beskjed om at du skal ha ledelse, om du skal ha økta om så og så mange uker, og forbered deg og så...*

Pernille: *I breiddeidrett ja. Der er det sånn, læreren vår bare, ja er det noen som har noen idretter vi kan ha. Så nå skal vi ha parkour i Frogneparken med liksom elever som instruktører da, så der er det veldig mye påvirkning. Aktivitetslære, så er det liksom lagt opp et løp, men vi har egentreningsperioder så vi kan bestemme. Så egentlig i bredden er det mest fritt da, der er liksom alt mulig.*

I treningsleiing får alle elevane velje kva idrett dei vil undervise i, medan i dei andre praktiske faga varierer det om dei får vere med å bestemme type idrett. Henning har ikkje breiddeidrett slik som dei andre informantane, men toppidrett basketball. Basketball er sjølvvalt, men han er den einaste av informantane som ikkje seier han har erfaring med å påverke kva idrettar dei har i dei andre praktiske faga.

I aktivitetslære seier både Birte og Henning at dei har vore med på å bestemme kor tid på året dei ulike idrettane skal vere, men dei har ikkje valt kva idrett dei ynskjer i faget. Ein kan gå ut i frå at læraren har gjeve ulike rammer innanfor dette valet, med tanke på at det truleg er fleire klassar som deler på hallar, banar og liknande. I aktivitetslære nemner alle åtte informantane at læraren har ein plan dei får påverke i liten grad. I breiddeidrett derimot, kan det sjå ut som elevane har fått påverke ein del i form av kva idrettar dei skal ha. Læreplanen for breiddeidrett 3 seier eleven skal meistre dugleik i to valte idrettar, medan aktivitetslære 3 seier eleven skal meistre dugleik i ein valt idrett (Kunnskapsdepartementet, 2006). Tal på valte idrettar kan vere årsaka til at elevane opplever større valfridom i breiddeidrett enn i aktivitetslære. Breiddeidrett er i tillegg eit valfritt fag som kan gjere at læraren ynskjer å la elevane medverke meir. Dersom

elevane får vere med å bestemme kva idrettar dei har, og som dermed er innanfor elevane sine interessefelt, kan det truleg auke engasjementet, trivselen og arbeidslysta (Deci & Ryan, 1985; Bru & Thuen, 1999).

Det kan sjå ut som resultata angående val av idrettar i aktivitetslære er noko i strid med læreplanen sitt mål, medan breiddeidrett kan sjå ut til å tilfredsstillere. Lærarane ser dermed ut til å tilfredsstillere grad av elevmedverknad i planlegginga i breiddeidrett og treningsleiing, men bør bli betre i aktivitetslære.

5.2.3 Eigentrening

Eigentrening kan sjåast på som ein periode kor elevane får styre undervisninga si. Her er mykje opp til elevane sjølve, og ein kan difor seie at eigentrening gjev stort rom for elevmedverknad. I denne perioden krev det god planlegging av eiga undervisning.

Henning: *Ja... jeg er jo den eneste som spiller basket. Eneste toppidretts eleven i basket på hele skolen. Så jeg har jo egentrening i hver toppidrettstime.*

Birte: *Jeg tror kanskje jeg er den som har hatt mest egentrening i klassen. Det er jo på grunn av at jeg har vært skadet helt siden jeg kom. Jeg var jo nesten nyoperert når jeg startet i første. Så da snakket jeg litt med læreren hvordan vi skulle gjøre det, så sa han at jeg skulle skrive en rapport på hvordan jeg ligger an for hver uke da. Tror jeg endte opp med å skrive et par gode sider, altså sånn mye da, etter hver fysioterapitime om hvordan han sa kneet var da og sånn. Skrev masse, men det ble liksom ikke fullført, så jeg sluttet med det en gang. Men da, når de andre hadde aktivitet var jeg i styrkerommet og hadde et eget opplegg som jeg hadde fått av fysioterapeuten, og det gjorde jeg jo veldig lenge. Og så var det noen småting jeg prøvde meg på, og så var det sånn frem og tilbake hele tiden. Så jeg har hatt veldig mye egentrening ja.*

Kjetil: *Ja, det har vi hatt, vi har det i hvertfall en gang i halvåret. Sånn hver termin, sånn at du har egentrening og så skal du ha en periode da, og så skal man sette opp periodeplaner og egentreningsplaner og sånn. Og så skal du kjøre tester og sånn da, så du skal se forbedring. Da velger jeg absolutt alt hva jeg skal gjøre selv. Da velger jeg hva jeg vil trene og.*

Guri: *Ja, det har jeg hatt flere ganger.*

Alle informantane har erfaring med eigentrening. To av åtte elevar skil seg spesielt ut. Dei har eigentrening heile året, ikkje fordi læraren legg opp til det, men grunna skade og mangel på elevar med same idrett. For Henning gjeld eigentreninga han snakka om i toppidrett, elles er han med som dei andre elevane i aktivitetsslære. Ein kan gå ut frå at han har erfaring med eigentrening i aktivitetsslære også sidan dei andre i klassen hans seier dei har det. Birte har stort sett hatt eigentrening for seg sjølv i dei praktiske faga, men sidan ho snakkar i fortid og seier ho hadde eigentrening veldig lenge, oppfattar eg at ho no er tilbake i klassen igjen. På idrettsfag skal dei ha eigentreningsperiodar, blant anna står det at elevane skal lage og gjennomføre kortsiktige og langsiktige planar for allsidig og variert trening av basiseigenskapar i læreplanen for aktivitetsslære 3 (Kunnskapsdepartementet, 2006). Resultata i studien harmonerer med Kunnskapsløftet sine mål om eigentrening.

Sidan elevmedverknad kjem tydeleg fram i kompetansemåla når det gjeld eigentrening, ser det ut til å vere ein god måte å praktisere det på. Fleire dimensjonar av elevmedverknad kan tre i kreft gjennom eigentrening. Spørsmåla kring eigentrening kan dermed vere med på å dekkje dei tre forskingsspørsmåla i kva grad elevane på idrettsfag erfarer og opplever elevmedverknad i planleggingsarbeidet, gjennomføringa og i vurderingsarbeidet. Kjetil skildrar at dei får planleggje eiga undervisning, gjennomføre den og vurdere seg sjølve. Sidan alle informantane har erfaring med eigentrening, har dei truleg fått bestemme kva idrett dei vil drive med og laga ein plan for perioden. Sidan elevane har planlagt ein eigentreningsperiode, er det sannsynleg at dei har gjennomført og vurdert denne perioden også. Dette kjem ikkje tydeleg fram med tanke på spørsmåla si formulering, men i kapittel 5.4 blir resultata på vurdering i eigentreningspeioden lagt fram.

5.2.4 Val av undervisningsmetode

For å finne ut om informantane har anna erfaring med elevmedverknad i planleggingsarbeidet, stilte eg dei spørsmål om dei har fått påverke kva undervisningsmetode læraren tek i bruk i dei teoretiske idrettsfaga.

Henning: *Ja, det hender jo at læreren selv innser at nå har jeg hatt for mye tavleundervisning de siste ukene og så kommer det et spørsmål om hva vi syns, og om hun kanskje skal gjøre noe annerledes.*

Siri: *Ehh...vi hadde en dame i idrett og samfunn før, så sluttet hun, og da fikk vi en ny, og han, det første han lurte på var liksom "hvordan underviste hun forrige" og "likte dere det eller vil dere at vi skal gjøre det på en ny måte". Så det synes jeg var veldig fint, at han gjorde det. Men så sluttet jo han, og nå har vi fått en ny igjen. Så...men hun har ikke gjort det, hun har jo vært lærer her i, vet ikke, rundt 20 år så hun har sine metoder. Så det er jo vanskelig å gå inn og forandre de.*

Kjetil: *I treningslære er læreren veldig god på å spørre hva vi vil da, så har han fått mye tilbakemeldinger og så har han lagt opp etter det. Så der har vi vært med ganske mye å bestemme.*

Tommy: *I ytterst få fag, absolutt. Ikke i idrettsfagene. I fjor hadde vi en lærer i geografi og samfunnsfag som var veldig flink til det. Han tok en time hvor han ville at vi skulle si hvordan vi ville at han skulle undervise for å få variasjon. Og det er jo gull, det er den beste læreren jeg har hatt på videregående. Han var knallgod, men i idrettsfagene er det ikke sånn.*

Det å la elevane påverke kva undervisningsmetode læraren tek i bruk i teorifaga treningslære og idrett og samfunn vil bidra til auka grad av elevmedverknad. Sju av dei åtte informantane i dette prosjektet svara at dei somme gonger har fått påverke kva undervisningsmetode dei har. CIVIC- undersøkinga, Differensieringsprosjektet og Elevinspektørane/Elevundersøkinga fann at elevane ynskjer å påverke arbeidsmetodar i større grad. Stor prosentdel av elevane erfarer svært liten påverknad på undervisningsmetodar. Informantane i dette prosjektet syner eit meir positivt syn samanlikna med dei nemnte undersøkingane. Det er tenkjeleg at læraren, gjennom samtalar med elevane, mest sannsynleg får vite kva undervisningsmetodar dei lærer best av. Læraren kan då bruke elevane som hjelpemiddel i det pedagogiske arbeidet. Gjennom å kartleggje kva undervisningsmetodar elevmassen tykkjer om, får læraren høve til å variere og tilpasse undervisninga etter behova. Dette kan skape eit betre læringsklima.

Når lærarane tek i bruk varierte, tilpassa arbeidsmåtar, og gjev høve til aktiv medverknad, kan det bidra til å gje lærelyst (Kunnskapsdepartementet, 2006). Siri fortel noko nemneverdig om at den eldre læraren med mykje erfaring har sine metodar, og at det er vanskeleg å endre dette. Det kan verke som ho meiner at dei eldre lærarane bruker sitt undervisningsopplegg utan å trekkje elevane med i avgjersler om undervisningsmetodar. Dette er ikkje i tråd med det som står skrive under læringsstrategiar i prinsipp for opplæringa. Jonskås (2009) fann i sin studie at lærarane som hadde undervist i skulen lengst var mest misnøgde med den nye læreplanen Kunnskapsløftet, samanlikna med dei med kort fartstid i skulen. Elevmedverknad er noko som har fått større plass i læreplanane med åra og har dermed størst plass i Kunnskapsløftet. Lærarar med relativt lang fartstid kan ha tendens til å ikkje ville endre sitt undervisningsopplegg, og mange av dei er som nemnt misnøgde med Kunnskapsløftet. Elevmedverknad kan dermed sjå ut til å ha mindre mening for dei, og det påverkar elevane si grad av medverknad.

Tommy skil seg frå dei andre informantane ved å seie at dei ikkje har fått påverke undervisningsmetodar i idrettsfaga. Sidan Tommy sitt svar på spørsmålet om mogelegheit til å påverke undervisningsmetodar er i strid med dei tre andre elevane frå same klasse, kan ein stille seg kritisk til kva som stemmer. Elevane som uttrykte størst misnøye med elevmedverknad i prosjektet "Klasseledelse i videregående skole" var dei som hadde mest utvida forståing av omgrepet (Rønning, 2003). Det er fordi elevane som har forståing for omfanget truleg vil ha større forventningar til grad av medverknad. Dette kan gjelde Tommy. Han var ein av dei to informantane som inkluderte både planlegging, gjennomføring og vurdering i spørsmålet om elevmedverknad si omgrepstyding.

To av åtte elevar seier dei set pris på at læraren spør kva undervisningsmetode dei ynskjer. Siri seier det er "fint" og Tommy at det er "gull" når læraren spør dei. Det kan tenkjast å vere både fint og gull at elevane får influere eigen arbeidssituasjon, då produktiviteten og engasjementet i skularbeidet truleg aukar (Karasek & Theorell, 1990). Elevane har erfaring med å bestemme undervisningsmåtar, men på bakgrunn av Tommy og Siri sine svar er det framleis forbettringspotensiale.

Oppsummering.

Jamt over får informantane vere med å påverke planlegginga i fleire deler av opplæringa. Elevane har valt idrettar i dei praktiske faga, ved somme tilfelle påverka undervisningsmetodar i dei teoretiske faga, men læraren har derimot aldri inkludert dei i utarbeiding av læringsmål. Sidan elevane har lite innverknad på val av idrettar i aktivitetslære, ikkje alle meiner å ha fått påverka undervisningsmetodar i dei teoretiske faga og dei har aldri utarbeida læringsmål, kan ein seie at det finst eit forbettringspotensiale når det gjeld elevmedverknad i planlegginga.

5.3 I kva grad erfarer og opplever elevar på idrettsfag elevmedverknad i gjennomføringa?

Kunnskapsløftet seier elevane skal kunne delta i gjennomføringa av opplæringa (Kunnskapsdepartementet, 2006). Elevmedverknad i gjennomføringa av opplæringa er sagt til å vere enklast å lukkast med (Rønning, 2003).

5.3.1 Praktiske fag¹

For å finne ut om elevmedverknad skjer i gjennomføringa, svara elevane på om dei nokon gong har undervist klassen i treningsleiing. Alle informantane sa dei hadde leia undervisninga i treningsleiing, difor var det interessant å vite kven dei meiner styrer faget.

Henning: *Alle på en måte. Det er jo selvfølgelig, når det er teori, så er det jo læreren som står for undervisningen. Men i praksis så, så skal jo alle ha timer for klassen og ha sin egen praksis utenom skolen og sånn.*

Kjetil: *Nei, læreren gir oss jo beskjed om hva vi skal gjøre når vi skal gjøre det. Men vi får veldig frie tøyler innenfor når han sier vi skal. Vi får bare beskjed om at vi skal holde en time egentlig, og så kan vi gjøre hva vi vil egentlig.*

¹ Inndelinga praktiske og teoretiske fag er gjort for analytisk å skilje mellom programfag der kompetansemåla krev praktisk arbeid og der forventa kompetanse er meir kognitivt orientert. Jf. punkt 3.3 Intervjuguide s.33.

Guri: *Da føler jeg det er vi selv som styrer faget. At det er læreren som veileder og setter på en måte at sånn skal det være. Hvordan vi oppnår det, det er opp til deg.*

Sidan alle elevane sa dei hadde instruert klassen i treningsleiing stilte eg også spørsmål om dei har undervist klassen i breiddeidrett eller aktivitetslære.

Andreas: *Ja, men det er fordi jeg på en måte...for eksempel...jeg har undervist klassen i turning da, det er jo fordi jeg kan turning veldig godt. Så jeg var liksom instruktør i de timene da.*

Pernille: *Nei. Men noen andre i klassen har hatt det. Vi hadde jo faktisk i cheerleading en gang, og så nå parkour, og så ja. Hvis man har noen ledige timer da.*

Tommy: *Nei, det har jeg ikke.*

Guri: *Nei, det har blitt mer sånn. Jeg er jo svømmer da. Og det har vi hatt på skolen. Og læreren har kanskje ikke så stor kompetanse i svømming. Så jeg har liksom blitt tatt frem for å vise og være med å gi litt tilbakemeldinger underveis og sånn. Men det har ikke på en måte vært jeg som skal legge opp økta, men bare sånn, for å være med å delta og styre litt da. Og det samme med noen andre også som har hatt boksing for eksempel da, som får lov til å vise liksom grunnslagene og sparkene. Ja, i forskjellige idretter da.*

I denne undersøkinga står treningsleiing fram som eit elevmedverkande fag slik som læreplanen tilseier. Føremålet med faget er blant anna å gje elevane føresetnadar for å leie idrettsaktivitet for enkeltindivid, grupper eller enkeltindivid med ulike føresetnadar (Kunnskapsdepartementet, 2006). Alle meiner det er både elevane og læraren som styrer faget. Det tyder på at læraren let elevane leie undervisninga i stor grad og at elevmedverknaden i faget er tilfredsstillande.

Elevmedverknad i gjennomføringa førekjem i andre praktiske fag enn treningsleiing også. Informantane svarta todelt då halvparten seier dei har instruert i idretten dei kan godt, medan resten av halvparten seier dei ikkje har det. Kjetil og Pernille, som ikkje har instruert sjølv, nemner at andre i klassen har gjort det. Det kan vitne om at læraren er open for å la eleven bidra og kome med innspel i aktivitetar han kan godt. Likevel,

sidan halvparten seier dei ikkje har undervist klassen i andre fag enn treningsleiing, kan det signalisere at forbetring av situasjonen er naudsynt. Helle (2007) skriv også at elevane si innverknad på didaktiske prioriteringar ikkje er bra i skulen.

Etter alt å dømme har elevane nokså høg kompetanse i ulike idrettar sidan dei går idrettsfag. Elevane si kjensle av kompetanse vil kunne bli stimulert ved at dei får bruke dugleikane sine i utfordringa med å leie klassen. I fylgje SDT vil eit miljø der læraren let elevar leie aktivitetar dei har dugleik i kunne fremje indre motivasjon (Deci & Ryan, 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Det er viktig å bruke ressursane ein har i ein klasse. Manger og kollegaer (2009) peikar også på at det er lurt å bruke elevane som modellar i klassen. Eleven kan lukkast betre dersom han observerer ein annan elev han identifiserer seg med som lukkast. Dette vil kunne auke kvaliteten på undervisninga og elevane blir meir lærevillige. Elevane vil truleg føle samhøyrse, samstundes som dei kjenner dei har verdi. Det kan vere hensiktsmessig å la elevane somme gongar ha kontroll over aktivitetar som vert gjennomført (Dale, 2010) fordi læringsaktiviteten vil bli oppfatta som meir spennande og meiningsfull (Boggiano & Pittman, 1992; Bru & Thuen, 1999). Det å la elevane somme gonger gjennomføre undervisninga utan læraren som leiar, vil føre til variasjon i skulekvardagen. Variasjon kan vere bra for å unngå at elevane blir lei.

Elevmedverknad i gjennomføringa kan gå føre seg på fleire ulike måtar, blant anna ved å la elevane styre oppvarminga. Dei fekk spørsmål om dei nokon gong har leia oppvarminga i dei praktiske faga.

Henning: *Ja. Det gjør vi vel nesten hver time.*

Andreas: *Mange ganger. Det blir på en måte sånn. Treneren da, han sier i starten "løp rundt hallen og ta apemetoden", og så er jeg først og viser hva vi skal gjøre. Så det er jo på den måten jeg har hatt oppvarmingen. Men jeg har ikke hatt noe sånn veldig avansert oppvarming i andre sitt kurs. Altså hvis jeg har mitt eget kurs så har jeg jo selvfølgelig oppvarming som jeg bestemmer selv, men ikke noe mer enn sånn apemetoden da på en måte.*

Birte: *Det har vel sikkert vært en gang hvor det har vært veldig sånn uformelle greier. Bare "Birte start oppvarmingen og løp sånn frem og tilbake". Det har ikke vært sånn veldig formelt.*

Tommy: *Ja, det, bare sånn tilfeldig. Noen som har det i blant. Viss læreren for eksempel skal sette opp noe, så "du og du har oppvarmingen". Da har jeg hatt oppvarmingen et par ganger.*

Guri: *Vi har hatt det i treningsledelse, men utenom det så har vi egentlig ikke hatt så mye. Vi har hatt sånn aktivitetsdag da, og da var det jo noen av oss som hadde ansvaret for å aktivisere hele skolen. Så da var det jo. Da hadde vi jo oppvarming. Men utenom det så har vi ikke hatt så mye.*

Henning og Andreas opplever å ha oppvarminga ofte, medan dei seks andre informantane meiner dei har det ein gong i blant. Guri seier dei ikkje har hatt oppvarminga så mykje, men at ho har hatt det i treningsleiing og på aktivitetsdagen. Når Andreas seier han har hatt oppvarminga i sitt eige kurs, kan det sjå ut som han meiner i treningsleiing eller dei gongane han har instruert klassen i turn. Det er sannsynleg at alle dei åtte elevane har hatt oppvarming i timen når dei instruerte i treningsleiing.

Inntrykket er at læraren let eleven ha oppvarminga utan at det er spesielt gjennomtenkt. Elevane blir mogelegvis sett til å leie oppvarminga fordi læraren gjer klart utstyret. Det kan vere ei fin ordning å la elevane få bestemme og gjennomføre kva dei vil gjere i oppvarminga, men sidan det ofte blir teke på sparket reflekterer ikkje elevane særleg over arbeidsoppgåva. Informantane uttrykkjer at å leie oppvarminga skjer sporadisk, gjerne utan mål og meining. Dersom læraren hadde gjeve arbeidsoppgåva i forkant av timen ved å til dømes setje opp lister, ville oppvarminga truleg bli opplevd som elevmedverknad. Ein hadde auka bevisstgjeringa rundt det, og eleven kunne ha førebudd seg. Dette kunne ha bidrege til å heve elevane si demokratiforståing og positive syn på medverknad slik som departementet ynskjer (St.meld. nr. 22 (2010-2011)).

5.3.2 Teoretiske fag

Informantane blei også spurt om dei nokon gong har leia ein teoritime i treningslære eller idrett og samfunn, sett bort frå ved framføringar på prosjektarbeid eller liknande.

Henning: *Nei. Ikke hele timen. Det har vært, hender at vi får sånn, dagen før en time så kommer læreren å sier "dere skal bare introdusere timen og si hva vi skal ha om". Så gir hun oss mye stoff.*

Andreas: *Nei bare smådelar kanskje. Hvis han for eksempel har sagt "nå får dere, dere skal" enkeltpersoner da. Det har vi hatt en gang, at han sier til fire personer da, at "du skal lese det og det og det i løpet av timen, og så på slutten skal dere komme frem og presentere det foran klassen". Det har vi hatt.*

Siri: *Ehm...det blir mest det...vi jo hatt...det er bare sånn, noen ganger læreren bare sier "Ja Peder, ta over du siden du snakker i munnen på meg". Og så sier Peder bare "ja", og så går han opp og så, "nå skal du holde resten av timen". Og da gjør han jo det. Men det er ikke så ofte det skjer da.*

Pernille: *Nei.*

Seks av åtte elevar svara dei aldri har leia ein teoritime, medan to viser til å ha leia deler av ein. Siri fortel om ein annan i klassen som har gjort det. Henning og Andreas sine døme står fram som planlagt frå læraren si side, medan eg oppfattar at Siri sitt døme om Peder blir teke på sparket. Det vitnar om ei useriøs hending der læraren har vore irritert på eleven og ville straffe han i situasjonen.

Her skal det vere sagt at elevane på skule B har "Aktuelt tema" i idrett og samfunn. Dei skildrar aktuelt tema som den dominerande undervisningsforma i faget. Tommy fortel: "Da leder du en time og underviser det temaet du har sett deg inn i". Elevane vel eit tema dei vil ha om, les seg opp og presenterer det etterfylgt av tjue minutt diskusjon i klassen. Dei fortel at aktuelt tema stort sett skjer gjennom heile skuleåret, og at læraren underviser svært skjeldent i faget. Dersom dette stemmer, kan det verke som undervisninga har stor grad av elevstyring, og det er ikkje det medansvar siktar til (Illeris, 1974). Læraren må finne eit hensiktsmessig balansepunkt mellom læraren og

elevane sin kontroll (Manger et al., 2010). Aktuelt tema tyder på at skule B får delta i gjennomføringa av undervisninga i stor grad i idrett og samfunn.

Utanom aktuelt tema, som kan seiast å vere prega av elevmedverknad, gjev informantane inntrykk av at læraren ikkje er særleg open for å la elevane leie undervisninga i dei teoretiske idrettsfaga. Det kan vere fordi det er tidkrevjande, samt det tradisjonelle synet på at det er mindre effektivt (Dyste i Fuglestad & Lillejord, 1997; Selberg, 2001 i Rønning, 2003). Ein kan diskutere om læringsutbyttet blir mindre sidan elevane ikkje har kompetanse som læraren, men det kan også føre til at dei fylgjer meir med når ein medelev underviser. I tillegg krev det meir arbeid i forkant av timen for eleven som skal leggje fram, og det kan dermed tenkjast at læringa aukar. Manglande erfaring med dette, kan ha årsak i den historiske bagasjen og det er vanskeleg å leggje bort gamle vanar med ny praksis (Rønning, 2003). Kleiberg (2002) fann i sin studie at lærarane var redde for å miste kontrollen over situasjonen. Illeris (1974) forklarar at lærarar er vane med å ha ansvaret åleine. Det kan spekulerast i om læraren ikkje er komfortabel med å la elevane trø inn i "sitt" territorium. Tradisjonelt sett er læraren ved kateteret og snakkar til elevane medan dei lyttar (Engelsen, 2006). Elevaktive arbeidsformer har fått noko større gjennomslag, men lærarstyrte aktivitetar dominerer framleis (Klette, 2004). Resultata frå denne studien vedrørande teoretiske fag underbyggjer denne dominansen.

Endring av ein tradisjonell pedagogisk kultur tek ofte lengre tid enn ynskjeleg (Imsen, 2006; Kamben & Kristoffersen, 2001; Klette, 2004) og det kan vere noko av årsaka til at elevane får leie få timar i teoretiske fag. Det er ikkje heldig, fordi elevane vil oppleve inkludering der dei utviklar tilhøyrse og ansvar gjennom aktiv deltaking (Manger et al., 2010). Når elevane utviklar ansvar og tek ansvar for eige læring, vil det føre til større tru på seg sjølv og eiga tenking (Bjørngen, 1991; Tveit, 2007). Det å gje elevane større ansvar ved å la dei halde deler av den teoretiske undervisninga i blant, vil også ha fleire andre positive ringverknadar som til dømes motivasjon (Deci & Ryan, 2002) og kreativitet (Illeris, 1974). Dersom elevane får spelerom til å leggje fram teori i blant, vil dei gjerne prøve å tenkje nye vegar for å gjere undervisninga mest mogeleg interessant for medelevane sine. Læraren kan også ha nytte av dette, då han kan bli inspirert med nye måtar å undervise på.

Oppsummering.

Læreren trekk elevane med på fleire områder i gjennomføringa. Dei praktiske faga skil seg positivt ut blant anna ved at treningsleiing blir sagt å vere eit fag der både læraren og elevane bestemmer. Elevane leiar oppvarminga i praktiske fag. Læreren ser ut til å invitere elevane til å styre idrettar dei har god kunnskap i, men sidan studien gjeld elevar på idrettsfag burde ressursane gjerne bli brukt i endå større grad. I teoretiske fag kan ein seie elevmedverknad i gjennomføringa vert praktisert i liten grad, så der finst eit forbettringspotensiale.

5.4 I kva grad erfarer og opplever elevar på idrettsfag elevmedverknad i vurderingsarbeidet?

Bruce meiner medverknaden til elevane i vurderingsarbeidet er den mest oversette faktoren i vurderinga (i Engh et al., 2007). Vurdering av seg sjølv og medelevar er eit sentralt mål i skulen (Tveit, 2007), og det inngår i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006). Fleire spørsmål som viser erfaringar, og som kan klargjere korleis informantane opplever å bli inkludert i vurderinga blei difor stilt.

5.4.1 Eigenvurdering

Eine spørsmålet var om dei har vurdert seg sjølve.

Henning: *Ja, vi drar jo på friluftslivturer selv om jeg ikke går friluftsliv. Og da vurderer vi oss selv alle sammen etter turen. Ehh...skriver en karakter og begrunner hvorfor vi synes vi skal ha den. Vi har gjort det også i praktiske, andre praktiske fag. Sånn hvis vi har kurs i volleyball så kan vi ha en samtale med læreren og si hvilken karakter vi mener vi burde få og hvorfor. I de teoretiske fagene går det mer på de små lekseprøvene og ja, ikke liksom store prøver.*

Siri: *Etter friluftslivturer gjør vi det. Vi får gjerne et ark der det står liksom "hva synes du var bra på turen, hva var negativt, hva skal vi beholde" og så er det gjerne "gi karakter på alle du var på gruppe med fra en til seks", og så ingen fra samme tall da. Så det er alltid litt sånn. Okay nå setter jeg den på den beste og så må jeg sette en god venninne på nederst da, for hun deltok jo ikke i noe. Men, og så selv" hvilken karakter ville du satt deg selv på og hvorfor". Så sånn sett er jo det, men jeg kan ikke huske at vi*

har hatt det sånn i selve idretten vi har hatt. Eller jeg syns vi hadde det på dansing. Da vi hadde gruppeprosjekt.

Kjetil: *Det har vi faktisk gjort i alle fag. I fjor husker jeg vi fikk sånn evalueringsark hvor vi skulle skrive ned ting du følte du var god på, ting du ikke kunne og ting du skulle jobbe med da. Så da fikk man litt ned på papir da, som du skulle levere inn til læreren. Og så fikk du en liten tilbakemelding av læreren på hva han eller hun syns om det da.*

Pernille: *Etter vi har vært på turer, friluftslivturer, da skriver vi om vi var flinke til å pakke bra, og bekledning og alt sånn. Så da vurderer man jo seg selv. Og i aktuelt tema skal vi skrive refleksjonsnotat etter timen som vi leverer. Da vurderer man sitt eget, hvordan man føler fremføringen og arbeidet har gått da.*

Tommy: *I treningsledelse så skriver du en kjempelang vurdering om hvordan du syns økten selv gikk, refleksjonsskjema. Det samme gjelder når vi har vært på sånn skoleturer. Så da evaluerer man seg selv veldig. Vi var i Jotunheimen og gikk Besseggen nå rett etter sommerferien, og da skrev jeg 1500 ord om hvordan jeg syns det hadde gått da. Og sånn gjør jeg etter hver tur.*

Guri: *Ja, jeg har jo hatt litt sånn egenvurderinger, litt gjennom skolen. Men jeg vurderer meg selv ganske ofte da, fordi jeg har mine mål. Og hvis ikke jeg klarer de målene blir jeg jo skuffet ikke sant, naturlig nok. Så sånn, ikke så mye på skolen egentlig. Det går på liksom, ”syns du at du jobber bra, syns du at du har gjort en god innsats?” og så videre. Men det er ikke noe sånn ”hvordan syns du at du ligger an i faget?”, det blir liksom bare på disse elevsamtalene som holdes en gang halvåret ikke sant.*

I fylgje svara til elevane viser det seg at alle har vurdert seg sjølv, noko som tyder på at læraren har fylgt forskrifta til opplæringslova. Der er egenvurderinga til eleven omtala som ein del av undervegsvurderinga (§2-3 og §3-4), og eleven skal delta aktivt i vurderinga av eige arbeid, eigen kompetanse og eiga fagleg utvikling (§3-12). Elevane har særleg vurdert seg sjølve etter friluftslivturar sidan seks av informantane trekk det fram. Pernille nemner også at dei vurderer seg sjølv i samband med aktuelt tema i idrett og samfunn. Det kan tenkjast at dei andre elevane frå same skule har gjort det også.

Kanskje elevane gløymer vurderingssituasjonar dei har vore i under intervju. Kjetil fortel at han har vurdert seg sjølv i alle fag ved å fylle ut eit skjema. Ein kan gå ut i frå at medelevane hans også har gjort det dersom det stemmer. Han fortalte at dei skulle skrive kva dei var gode på og kva dei måtte jobbe meir med. Ved eigenvurdering blir elevane medvitne kva dei kan og kva dei må arbeide meir med (Fuglestad et al., 1999). Guri seier ho har vurdert seg sjølv, men det kjem ikkje så klart fram kva fag det er i. Vidare svara ho mest på det personlege planet, noko som kan tyde på at ho er ein flink elev. Dei flinkaste elevane vurderer seg ofte sjølv uavhengig av om læraren legg opp til det (Hartberg et al., 2012).

Guri seier også at dei har elevsamtale ein gong i halvåret der dei snakkar om vurdering. Henning, som går på ein annan skule enn Guri, nemner også dette. Sidan elevar frå begge skulene seier dei har hatt elevsamtale om vurdering, kan det vere sannsyn for at det gjeld dei andre elevane også. Ein kan håpe det sidan det er lovfesta at eleven har rett til samtale med læraren ein gong i halvåret der han får tilbakemelding på utviklinga si i forhold til kompetansemåla (Kunnskapsdepartementet, 2006). Elevsamtalen kan vere eit godt utgangspunkt for å forstå kva eleven meistrar eller strevar med, og det kan nyttast i den vidare tilpassa vegleinga (Eriksen et al., 2011). Græsholt (2011) sin studie strider mot dette då elevane ikkje hadde hatt samtale med kroppsøvlingslæraren sin når det gjeld vurdering.

Eigenvurdering krev systematisk trening over tid (Engh et al., 2007; Tveit, 2007) noko elevane i dette prosjektet ser ut til å ha. Elevar som vurderer eige arbeid kan auke sjansen sin til å regulere læringsarbeidet (Black & Wiliam, 2004 i Dale, 2010). Eleven vil då kjenne krava, og kan dermed styre arbeidet i høve til det. Han må planleggje sin eigen kompetanseutvikling (Hartberg et al., 2012). Det er tenkjeleg at fleire av elevane hadde planlagt læreprosessen betre dersom dei visste kva mål dei jobba mot. Resultata frå forskingsarbeidet viser eit meir positivt syn når det gjeld elevmedverknad i vurderinga samanlikna med annan forskning. Differensieringsprosjektet viste at fleirtalet av elevane sa dei hadde mindre eller ingen innverknad på korleis dei skal bli vurderte (Dale & Wærness, 2003). Resultata frå Elevinspektørane og Elevundersøkinga viser også resultat der elevane skårar lågast på læringsdimensjonen elevmedverknad, derav medverknad i vurderinga. Blant anna viste det seg i 2005 at rundt ein tredjedel av dei ikkje har mogelegheit til å medverke i vurdering av eige arbeid i nokon fag (Furre et al.,

2006 på udir.no). Jonskås (2009) fann at ingen av lærarane tek med elevane i vurderinga. Persen (2008) fann heller ikkje at læraren og elevar samarbeider om vurderinga i særleg stor grad. Lærarane i studien hans var positive til at elevane deltek i vurderinga, men fleire av dei har minimal erfaring med det.

Sidan ingen av informantane nemner dei har vurdert seg sjølv i ein eigentreingsperiode, spurte eg om dei har gjort det.

Henning: *Nei.*

Andreas: *Nå har vi relativt lite egentrening, så jeg må jo si nei da.*

Kjetil: *Ja, eller da hadde vi tester da. Vi kjørte tester både før og etter perioden, samme test. Så da så man på den måten om man hadde forbedret seg eller ikke da. Så vi vurderte oss ut fra det, og litt ut fra hvordan jeg hadde trent og sånn da. Litt sånn "Ja, trente bra gjennom hele timen, og gikk ikke rundt og dassa" og sånn. Vi leverte inn et lite sånn vurderingsskjema.*

Tommy: *Etter egentreingsperioden, da skrev man i et egevalueringsskjema. En sånn liten logg for hver eneste økt da, for å snakke om hvordan man synes det gikk, som man leverer sammen med skjemaet.*

Elevane i masterprosjektet til Græsholt (2011) hadde erfaring med eigenvurdering i rapportering i eigentrening. Det same kjem fram i dette forskingsprosjektet, då seks av dei åtte informantane seier dei har vurdert seg sjølv etter eigentreingsperioden. Henning og Andreas frå skule A skil seg ut då dei seier dei ikkje har gjort det. Sidan jentene frå same skule fortel at dei har vurdert seg sjølv, kan det vere ein moglegheit for at gutane også har gjort det, men gløymt det. Likevel, sidan to elevar meiner å ikkje ha vurdert seg sjølv i eigentreninga, burde læraren truleg leggje større vekt på denne vurderinga. Læraren må vise at han tek eleven på alvor og at deltakinga inneberer reel innverknad (Dale & Wærness, 2003). Til sjuande og sist er det læraren som skal setje karakteren, men dersom han legg opp til eigenvurdering bør den bli vurdert. Som me såg ovanfor under eigenvurdering, nemnte Kjetil at læraren hadde gjeve tilbakemelding på vurderinga han gjorde i eigenvurderingsskjemaet for alle fag. Det er viktig at elevane

får tilbakemelding på vurderinga deira slik at dei veit om den er på riktig bane, og dermed kan eleven oppnå betre forståing for karakteren (Dale & Wærness, 2006; Slemmen, 2006). Sidan det kan bidra til at eleven lettare aksepterer vurderinga frå læraren, er det ikkje umogeleg at dette kan redusere talet på klager i karakterar.

Resultata frå Elevinspektørane viste at elevane oppfattar vurderinga frå læraren som endå viktigare enn eigenvurderinga (Dale & Wærness, 2003). Likevel sa 61 prosent av elevane at eigenvurdering fører til at dei jobbar betre med faga i noko eller stor grad (Ibid., 2003). Henning og Guri nemnte at vurderinga frå læraren er av størst verdi. Dei set dermed hovudsakleg pris på vurderinga dei får av læraren, ikkje vurderinga dei gjer sjølv, eller som medelevar gjer av dei. Årsaka kan vere karakterfokus, og at dei opplever at vurderinga dei gjer av seg sjølv eller andre ikkje har verdi i karaktersettjninga. Det kan også vere fordi dei ikkje ser resultatet av arbeidet med vurderinga, og reflekterer heller ikkje at det skjer læring i sjølv prosessen. Dersom fokuset ligg på den summative vurderinga² framfor den formative vurderinga³, kan det tyde på at elevane har ytre regulert motivasjon i skularbeidet. Ytre motivasjon er nemleg driven av instrumentelle faktorar som til dømes karakterar, ikkje på bakgrunn av glede og interesse for åtferda (Deci & Ryan, 1985; Boggiano & Pittman, 1992; Reeve i Deci & Ryan, 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2005; Vallerand & Ratelle i Deci & Ryan, 2002).

5.4.2 Vurdering av medelevar

Det å vurdere medelevane sine kan også vere ei form for elevmedverknad i vurderingsarbeidet. Informantane hadde noko å seie om dette:

Andreas: Ja. For eksempel med, på fremføringer da, så får vi vurdere den gruppen. Og når vi har vært på turer så, i hvertfall før da, vi har ikke det nå lenger egentlig, hvor vi vurderer, liksom, skulle vurdere de andre i gruppen da, hvordan de jobbet, hvordan de var under turen. Vi vurderer alltid hverandre i treningsledelse når vi har praksis. Så

² Summativ vurdering er på slutten av læreprosessen, her er produktet vurdert og karakter blir satt (Engh et al., 2007).

³ Formativ vurdering er undervegs i læreprosessen, den skal ta sikte på å fremje læring hjå eleven (Engh et al., 2007).

hender det jo da, hvis vi har små tester i et fag og så liksom gir vi arket til sidemannen da, eller en annen og så vurderer de for oss da, så retter vi og setter en karakter.

Siri: *Ja, er vi på turer og sånn, det er jo gjerne treningsledelse og aktivitetslære og alle de idrettsfagene inni en da, da får vi gjerne, når vi er ferdige med turen, så får vi et ark som vi skal gradere, eller gi deg karakter, og gi de andre karakter og si hva som var bra og kunne blitt gjort bedre, og alt det der. Og i tillegg, på kveldene så samles vi og så går vi en runde og selv sier hva som var bra og hva som var dårlig. Og det er gjerne når vi har treningsledelse, så sitter jo vi og evaluerer helt til slutt. Så sitter vi og sier hva gjorde denne personen bra og hva burde han gjøre bedre.*

Tommy: *Nei, det har vi ikke gjort. Ikke noe annet enn sånn, vi retter tester for hverandre. Ikke noe vurdering sånn sett. Og så er det i treningsledelse, så er det også sånn at du skriver, det er to par da, to som har instruksjon og to som observerer. Og de to skriver hva de synes er riktig og hva de synes var dårlig. Og under samtalen etterpå så forteller du det, men jeg føler egentlig ikke at det hele har så innmari mye å si. Når læreren liksom bestemmer.*

Då Vestfoldundersøkinga blei gjennomført, var det dårlege resultat når det gjaldt vurdering av eige og andre sitt arbeid. Det kan tyde på at vurderingskompetansen til lærarane og medverknad til elevane bør bli styrka (Engh et al., 2007). Græsholt (2011) fann at elevane ikkje kjenner til vurdering av medelevar. I kontrast til det, vitnar dette forskingsarbeidet om at vurdering av medelevar er noko dei har gjort ein god del. Dei har vurdert medelevane sine både etter friluftslivturar, framføringar, treningsleing og etter små lekseprøvar i teoretiske fag. Sidan dei går på idrettsfag kan ein gjerne forvente at vurdering av medelevar skjer i større grad her. Blant anna er det gylne mogelegheiter for å vurdere medelevar i treningsleing. Elevane blir då undervist av medelevar, og har dermed erfaringar frå timen som dei kan vurdere og kommentere i etterkant. Vurdering av medelevar er ikkje spesifikt lovpålagt frå myndigheitene si side, men ein kan håpe på at det blir i framtida. Dette fordi motivasjonen kan auke når eleven vurderer andre fordi han blir meir oppteken av sitt eige arbeid (Dale, 2010), og eigne prestasjonar (Hartberg et al., 2012).

Tommy skil seg frå dei andre ved å seie dei ikkje har vurdert kvarandre, men jo lengre ut i svaret ein kjem viser det seg at han også har vurdert medelevane sine. Tommy motseier seg sjølv og kjem etterkvart med fleire døme på situasjonar dei har vurdert medelevar. Han avsluttar med å seie noko nemneverdig: ”men jeg føler egentlig ikke at det hele har så innmari mye å si. Når læreren liksom bestemmer”. Tommy gjev utrykk for at elevane si vurdering ikkje har betydning fordi læraren bestemmer uansett. Når han seier bestemmer går eg ut i frå at det handlar om å bestemme karakter. Det kan difor tenkjast at han ser noko snevert på vurdering, og ser dermed ikkje føremålet med elevmedverknad i vurderinga. I tillegg, som eg var inne på ovanfor, kan det vere læraren ikkje formidlar å ta omsyn til elevane sitt vurderingsarbeid. Det vil kunne føre til at elevane føler vurderinga dei gjer ikkje er av verdi. Under intervjuet sa han at dei rettar testar for kvarandre, men at det ikkje er ”vurdering sånn sett”. Det ser ut som han meiner at vurderinga elevane gjer ikkje blir inkludert vurderingsarbeidet til læraren.

Sjølv om elevane ikkje nemnte vurdering på dei fyrste spørsmåla om kva dei legg i omgrepet elevmedverknad, er dei med i vurderinga i stor grad, både når det gjeld vurdering av seg sjølv og andre.

Oppsummering.

Lærarane kan sjå ut som dei i stor grad trekkjer elevane med i vurderingsarbeidet, både ved at dei får vurdere seg sjølve og medelevane sine. Dei praktiske idrettsfaga skil seg positiv ut med tanke på elevmedverknad i vurderinga, medan i teorifaga ser det ut som om vurdering skjer i mindre grad. Nokre av svara tyder på at læraren bør verdsetje vurderinga elevane gjer meir då det blei peika på at vurderinga dei gjer ikkje har verdi.

5.5 *Korleis vurderer elevane verdien av elevmedverknad?*

Medbestemming i skulen kan auke motivasjonen, og fleire forskarar hevdar difor at det bør skje (Dale & Wærness, 2003; Skaalvik & Skaalvik, 2005; St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Elevmedverknad i vurderinga kan også føre til betre læringsutbytte (Black & Wiliam, 1998 i Eriksen et al., 2011; Dale & Wærness, 2006). Sidan tidlegare forskning seier at motivasjon og ”vurdering for læring” er verdier elevmedverknad kan ha, er det interessant å sjå kvar elevane eventuelt meiner verdiane ligg. Fleire av svara på spørsmåla som vart stilt i løpet av intervjuet syner dette.

5.5.1 Formulering av læringsmål

Sidan informantane sa dei ikkje har fått vere med å formulere læringsmål, blei dei spurt om det var ynskjeleg å gjere det.

Henning: *Nei, jeg tenker jo at det er læreren som skal lære det bort. Og at han eller hun som regel vet hva det beste målet vil være.*

Andreas: *Ehh, tja. Altså jeg tror det bare, hvis man skal lage sånn utrolig stor, stort oppstyr ut av målene, så tror jeg man bruker timen litt feil. Jeg tror ikke det er noe poeng å drive å, at jeg skal lage mål. For altså, det er vel noen mål der, og de målene er jo det du skal kunne. Og jeg regner med det er fagfolk som har laget de målene, så da tror ikke jeg at jeg som ikke kan så mye skal lage mål. Altså jeg. Du har jo mål du jobber etter og hvis du skal lage mål selv så kan det hende at du ikke setter målene riktig.*

Birte: *Ja, men greia er at jeg kan ikke gjøre det alene. Det er liksom, hele klassen må jo være med på å gjøre det. Så med tanke på hvordan klassen ligger på det nivået, altså sånn hensiktsmessig til å klare det da, så vil jeg si at det funker greit som det er. Men jeg synes det er gøy å være med å kunne påvirke læringen selv også.*

Tommy: *Ja, fordi jeg synes det er litt av elevmedvirkningen da. At vi kan være med å bestemme hvordan du skal bli vurdert og hva du skal bli vurdert i. Ikke bare bli satt opp. Det har vi aldri fått være med på. For da kan du også gjøre sånn at undervisningen blir mer morsom da. Du kan lære ting du har lyst til å lære, ikke lære ting andre vil at du skal lære, hvis du skjønner.*

Seks av åtte informantar seier dei ikkje har ynskje eller behov for å vere med å formulere mål. Tommy og Birte skil seg frå dette svaret. Tommy vil vere med på det, då han meiner det er ein del av elevmedverkinga. Birte skulle ynskje ho kunne gjere det, men etter svaret hennar å vurdere er ikkje resten av klassen på eit nivå som kan meistre det. Ho antyder at klassen ikkje er modne nok. Tommy og Birte var dei to som inkluderte vurdering i elevmedverknaden. Som eg peika på tidlegare kan deira utvida forståing ha samanheng med misnøye med situasjonen kring medverknad i formulering av læringsmål (Rønning, 2003).

Jon Møretrø poengterte i sitt arbeid med vurdering på ungdomstrinnet at elevar iallfall bør vere modne for å ta ansvar for eiga læring når dei går på vidaregåande skule (Tveit, 2007). Elevane i dette prosjektet går siste året på vidaregåande skule. Etter alderen å dømme bør dei ha erfaring som gjev tilstrekkelege ferdigheiter til å meistre utarbeiding av læringsmål, men alderen i seg sjølv kan ikkje måle kor kompetente dei er. Erfaring med elevmedverknad er sjølv sagt avgjerande for kva nivå eleven er på når det gjeld medverknad. Elevmedverknaden må skje gradvis (Hofnes, 2000; Illeris, 1974). Dersom eleven byrjar med elevmedverknad tideleg i skulegangen, vil han bli vane med det og ha eit meir modent nivå. Seks av informantane uttrykkjer mangel på kunnskap til å utarbeide mål, noko som understrekar at dei aldri har gjort det. Dersom dei hadde fått opplæring og erfaring med det, ville dei sett at dei kunne ha meistra det. Det kan tenkjast at informantane synst det høyses avansert og utfordrande ut å formulere læringsmål. Det er ikkje så overraskande med tanke på at dei i utgangspunktet opplever at måla er vanskelege å forstå. Dei to resterande informantane ser modne nok ut til å ta ansvar for eiga læring sidan dei ynskjer å vere med å utarbeide mål. Dei ser for seg å kunne ha meistre det, og meiner det er ein del av elevmedverkinga.

Elevane skal ikkje ha meir medansvar enn dei er i stand til (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Birte peikar på at ho ikkje trur klassen er i stand til å ta medansvar i utarbeiding av mål, men sidan elevmedverknaden bør vere lærarstyrt der læraren opptre som vegleiar i arbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2005), burde ikkje det ha vore ein stoppar. Elevar som går siste året på vidaregåande skule, slik som informantane i dette prosjektet, bør ha god kjennskap til måla slik at dei har grunnlag til å formulere læringsmål sjølv. I dette tilfellet opplever eg at det manglar erfaring og at læraren ikkje har lagt til rette for det. Det er synd at ingen av informantane har utarbeida mål sidan det kan ha positiv effekt på eleven si læring. SDT skildrar motivasjonen til eleven som betre i læresituasjonar med optimal struktur og stor mogelegheit til sjølvstende (Deci & Ryan, 2002). Dersom dei hadde fått vore med å utarbeide mål kunne det ført til auka kjensle av sjølvstende.

I evalueringa av Elevinspektørane i 2005 peikte forfattarane på at skulen har eit stort potensiale for å auke elevane si motivasjon for skulearbeid ved å trekkje dei med i avgjerder om blant anna mål (Furre et al., 2006 på udir.no). Dette meinte Kamben og Kristoffersen (2001) også, då prosjektet deira konkluderte med at motivasjonen til

elevane aukar dersom dei får vere med å konkretisere læreplanmål og lage egne læringsmål. Sidan informantane i denne studien ikkje har erfaring med å utarbeide mål, er det også vanskeleg for dei å vite at det har positive fylgjer for læringa. Dermed utrykkjer dei ikkje ynskje til å vere med på det heller. Det kan dessutan tenkjast at dei er redd for å få større arbeidsmengde ved å måtte gjere det. Resultatet viser at det er moglegheiter for å auke motivasjonen til elevane ved å trekkje dei med i formulering av mål.

5.5.2 Påverknad i undervisninga

Sidan forskingsspørsmåla søkjer svar på korleis elevane vurderer verdien av elevmedverknad, var eit av spørsmåla om dei blir motivert av å få vere med å påverke undervisninga.

Siri: *Ja, det vil jeg nå si. Motivert blir du jo. For du, du får jo. Når det er en ting du liker og vil gjøre, da er det jo lettere og gi mer da fordi det var jo det du ønsket.*

Kjetil: *Nei, det har jeg ikke så mye å si for meg egentlig.*

Tommy: *Ja, det vet jeg dessverre ikke så mye om. For vi har ikke fått påvirket undervisningen så veldig mye, bortsett fra med han samfunnslæreren da. Men det gjør jeg. For da får du. Som jeg sa i sted, du får lagt opp hvordan du ønsker undervisningen skal foregå. Og du får være med å bestemme sånn som du vil ha det. Så blir det mer interessant og du følger mer med, og blir mer motivert.*

Motivasjon kjem fram indirekte i forskingsspørsmålet om korleis elevane vurderer verdien av elevmedverknad. Det er ein direkte link her, men det er ikkje synleg ordmessig. Sju av dei åtte informantane seier dei blir motivert av å få vere med å påverke undervisninga, men Kjetil seier det ikkje har så mykje å seie for han. Tommy har blitt motivert dei gongane dei har fått påverke, men meiner dei ikkje får påverke i så stor grad. Fleire forskarar hevdar at elevane bør ha medbestemming i skulen blant anna grunna auka motivasjonen (Dale & Wærness, 2003; Skaalvik & Skaalvik, 2005; St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Når elevane i dette prosjektet opplever at læraren stimulerer til sjølvstende, er det sannsynleg at dei viser meir indre motivasjon i utfordringar og sjølvstendige meistreforsøk, samanlikna med elevar som har

kontrollerande lærarar (Grolnick & Ryan, 1987 i Bru & Thuen, 1999). Resultata til elevane vil dermed kunne bli betre grunna auka arbeidsinnsats (Dale & Wærness, 2003; St.meld. nr. 30 (2003-2004)).

Årsaka til at medverknad kan bidra til å auke lærelysta (Kunnskapsdepartementet, 2006), kan vere det å få ha kontroll, samanlikna med å få det tvinga på seg. Ovanfor under formulering av læringsmål såg me at Tommy sa ”Du kan lære ting du har lyst til å lære, ikke lære ting andre vil at du skal lære, visst du skjønner”. Motivasjonen vil ofte vere best dersom det er eleven som har interessa, ikkje læraren (Tveit, 2007). Dersom handlinga er prega av læraren som seier ”du skal”, kan det assosierast med mindre engasjement og overflatisk læring (Deci & Ryan, 2000). Samstundes krev det meir av elevane å vere ein aktiv deltakar samanlikna med ein passiv lyttar. Det vil kunne føre til at dei blir meir reflekterte (Dale & Wærness, 2003).

5.5.3 Eigenvurdering og fordel ved deltaking i vurderinga

Spørsmål om vurderinga kan vere med å syne informantane si verdsetjing av elevmedverknad. Responen informantane gav var i positiv retning samanlikna med tidlegare forskning. Det kan ein blant anna sjå når dei svara på fylgjande spørsmål: Synst du det er spennande å vurdere deg sjølv?

Kjetil: *Det er jo litt gøy å se litt nærmere på hvordan jeg syns jeg ligger an, for da får man også vite hva man må jobbe med.*

Pernille: *Ja, det er greit egentlig for da får man jo repetert hva man har gjort. Og da ser man, hmm ”Det kunne jeg gjort annerledes”. Og hvis vi skal gjøre det igjen, så er det lett å bare, ”Ja det gjorde jeg jo dårlig forrige gang”. Det syns jeg er bra.*

Dei blei også spurt om dei ser nokre fordelar med å vere med i vurderingsarbeidet.

Siri: *Ehm...fordelen er vel det at jeg får en bedre karakter. Det å få litt selv være med å bestemme hva jeg, hva jeg gjør.*

Tommy: *Ja, fordi du kan være med å vektlegge hva som skal vurderes da. Sånn som den prøven vi fikk tilbake i sted. Hun fortalte oss etterpå at dette har jeg vektlagt når jeg har vurdert, og det er sånn jeg syns hun burde gjort på forhånd. Jeg kommer til å vektlegge at dere har fokus på det og det og det, og hvis dere er gode på det, så gjør*

dere det bra. Det er litt seint å komme med når hun har rettet. Så hvis du kan være med å påvirke vurderingen så vil jo det være positivt. For da kan du også spisse svarene dine inn mot det læreren ønsker å se da, for det er jo det det i grunn handler om.

Guri: *Jeg syns egentlig det er greit jeg, at det er læreren som vurderer. For du sitter jo alltid med en vurdering av deg selv. Du syns jo det du har gjort er et bra stykke arbeid eller et dårlig stykke arbeid. Og når du har en annens oppfatning av arbeidet også, så syns jeg det er veldig bra å sammenligne det da. Se litt på det, hva syns du egentlig om vurderingen. Så jeg liker at det er læreren som setter vurderingen. Det er hans oppgave. Eller da eleven eller en venn da, som evaluerer. Men jeg liker å få en tilbakemelding på hva jeg presterte eller hva jeg har gjort.*

Informantane svara stort sett positivt på spørsmåla om eigenvurdering. Informantane opplever at det er greitt å vurdere seg sjølve og ser fleire positive trekk ved eigenvurdering. Blant anna får dei repetert lærestoffet, kan påverke i form av å oppnå betre karakter og vere med i vektlegginga i vurderinga. Dei kan også sjå korleis dei ligg an i faget, kva som kunne vore gjort annleis og dermed forstå kva som må jobbast meir med. Som tidlegare nemnt er ein av fordelane med å la elevane vere med å utarbeide læringsmål at hovudmåla med opplæringa blir kjent for dei (Tveit, 2007; Engh et al., 2007). Dette vil også vere ein mogeleg konsekvens ved at dei vurderer seg sjølv. Fleire av informantane seier nettopp dette, blant anna seier Kjetil at når han vurderer seg sjølv ”får man også vite hva man må jobbe med”. Dale og Wærness (2006) trekk også fram elevmedverknad i vurderingsarbeidet som ein positiv faktor for læring. Informantane uttrykte at det er spennande å vurdere seg sjølv og at dei lærer av det. Dersom dei lærer å vurdere eigen kompetanseutvikling vil det føre til betre sjølvinnstikk, samt forståing for tilbakemeldingar dei får (Dale, 2010). Ved å vurdere seg sjølv får elevane dermed innsikt i kva kompetanse dei innehar, og kva dei kan strekkje seg etter. Kompetanse er eit av tre grunnleggjande menneskeleg behov i SDT (Reeve i Deci & Ryan, 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Kjensla av kompetanse må stimulerast for å ha oppnå indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Det fører til at individet ynskjer å søkje utfordringar som er optimale for kapasiteten deira (Deci & Ryan, 2002).

Tommy forklarte tidlegare at vurderinga han gjorde av seg sjølv ikkje hadde så stor verdi og at det er læraren som bestemmer uansett. Likevel skulle Tommy gjerne ha vore

med å bestemme meir angående vurderinga, men meiner å ikkje få gjere det. Mitt personlege synspunkt er at Tommy misoppfattar då han trur medbestemming i vurderinga kan gje mykje gratis. Guri har størst interesse av å bli vurdert av læraren eller medelevarane sine. Ho vurderer seg sjølv uansett, og syns det er fint å kunne samanlikne eige vurdering opp mot den ho får av andre.

5.5.4 Vurdering av medelevar

Henning: *Jeg syns det er veldig bra. For da får du liksom. Du hører en annen stemme enn bare læreren sin. Og det kan bli litt lettere å skjønne hva du faktisk burde arbeide med for å bli enda bedre i faget. Du får bare flere sider, eller flere synspunkter da. Så det er egentlig derfor.*

Andreas: *Eff, i praktiske fag så synes jeg det er veldig greit. Men det er litt. Jeg syns det alltid liksom er litt trått da, i de teoretiske fagene. Det blir litt, altså jeg lærer ikke så veldig mye da når jeg får en tilbakemelding av en medelev. Altså en medelev som har rettet mitt. Jeg føler det blir litt sånn. Du retter liksom hva jeg har gjort, du som liksom ikke kan noe mer enn meg antakelig. Det blir litt, jeg syns det er litt bortkasta. Jeg pleier ikke å se så veldig mye på tilbakemeldingene fordi det er, det er liksom, hva er det for noe tilbakemelding. Men i for eksempel treningsledelse gir det meg mer. Fordi det blir mer, det blir liksom mer personlig da. Fordi de har da vært en del av det jeg. Altså jeg har den økten, og de har da vært en del av den økten, slik at de har jo automatisk noe med min økt å gjøre fordi de var med i den. Så hva de syns, det blir viktig for meg og min videre utvikling.*

Siri: *Jeg syns ikke det er noen god situasjon å sitte i. Spesielt ikke hvis, når da læreren spør den personen først "hva syns du var bra med den økten og hva burde du har gjort annerledes". Og så sitter den personen og sier at han er kjempe fornøyd og gjorde det bra. Så sitter jeg med en følelse av at han ikke gjorde det så bra. Og jeg ikke syns det var en god økt, og så må jeg da si en karakter. Og da blir det jo litt sånn at. Hva skal man si. Når den personen sitter og ser på deg når du sier at du syns det var en mindre god økt. Men jeg lærer jo av å se på andre. Og når jeg ser hva den personen gjør bra, så ser jeg at kanskje jeg burde gjøre noe som er litt likt. Når personen går rundt og får god tilbakemelding på at han involverer seg og forklarer og er borti og har kontakt med elevene da på en god måte. Og han får tilbakemelding på at det er viktig og lurt å*

gjerne være med i treningen også. Da tenker jeg at. Okay, det er kanskje en god løsning.

Kjetil: *Jeg synes det er greit egentlig. Og jeg tror i hvertfall elevene i klassen vår. Det er sånn veldig godt miljø og de fleste kjenner hverandre veldig godt, så da er ikke folk redde for å få litt kritikk eller ros eller.*

På spørsmålet ”Har det noko føre seg å vurdere medelevene sine?” svara elevane:

Henning: *Jeg vet ikke helt. Noen ganger så føler jeg litt at læreren lar oss vurdere oss selv for å slippe og gjøre det. Men nei, det er ikke godt å si.*

Pernille: *Ja, egentlig. Fordi da er det ikke bare læreren som ser på prestasjonene, da kan eleven være med og påvirke karakteren. Det er egentlig veldig bra for da kan læreren også få et annet syn. At ”hmm, ja, det tenkte ikke jeg på”.*

Tommy: *Nei, det synes jeg ikke. For det er vel egentlig ikke noen som er kvalifiserte til å gi andre vurdering.*

Seks av dei åtte informantane seier vurdering av medelevar er greitt blant anna fordi dei får høyre ei anna stemme og dermed får læraren også fleire synspunkt som kan vere med å påvirke karakteren. Henning sa ”det kan bli litt lettere å skjønne hva du faktisk burde arbeide med for å bli enda bedre i faget”. Dette truleg fordi tilbakemeldingar frå medelevene kommuniserer betre på grunn av at referanserammene er meir like, samanlikna med vurdering frå læraren (Hartberg et al, 2012). Etter sitatet hans å dømme aukar motivasjonen til å lære ved vurdering av medelevar. Motivasjon er den krafta som set handlinga i gang (Deci & Ryan, 1985). Siri sa blant anna at ho blir inspirert til å gjere det bra når andre elevar er flinke og får gode tilbakemeldingar. Det tyder på at ho er nyfiken og har interesse for å arbeide med faget (Deci & Ryan, 1985; Vallerand & Ratelle i Deci & Ryan, 2002; Boggiano & Pittman, 1992). Ved å høyre andre elevar få tilbakemelding kan dei med andre ord ta lærdom. Svara viser at elevane meiner vurdering av medelevar er av verdi, og at det kan vere viktig for vidareutviklinga.

Respons frå og vurdering av andre øver opp evna til eigenvurdering (Tveit, 2007).

Vurdering av medelevar kan føre til at eleven blir meir oppteken av arbeidet sitt (Dale,

2010) og ynskjer å gjere det bra sidan ein anna elev skal vurdere han. Læring finn også truleg stad ved å gje andre tilbakemelding, og det kan tenkjast at elevane føler ansvar.

Andreas ser ut til å vere kritisk til at andre medelevar skal vurdere arbeidet hans i dei teoretiske faga då han opplever at dei ikkje har meir kunnskap enn han. Det kan vere eit problem dersom elevane føler at den som skal vurdere arbeidet deira ikkje er meir kompetente enn seg sjølv. Då er det grunn til å tru at det ikkje vil skje noko læring. I utgangspunktet veit me gjennom vurderingsteori at involvering i vurderinga fører til betre læringsutbytte (Black & Wiliam, 1998 i Eriksen et al., 2011; Dale & Wærness, 2006) og motivasjon (Dale, 2010). Henning seier fyrst at det er fint å blir vurdert av medelevane sine fordi det er lettare å forstå kva han må arbeide med for å bli endå betre i faget, og i tillegg få fleire synspunkt. Likevel stiller han seg noko kritisk med ei oppfatning av at læraren ikkje gjer det for at dei skal ha utbytte av det, men snarare for at læraren skal gjere det lettare for seg sjølv. Tommy seier at det ikkje har noko føre seg å vurdere medelevane sine, dette fordi dei ikkje er kvalifiserte til å gjere det.

Siri og Guri tykkjer det kan vere utfordrande å gje konstruktiv kritikk når dei skal vurdere medelevar. Det tyder på at dei tek vurderinga på alvor og jobbar med å gje ærlege tilbakemeldingar til medelevane sine. Det kan mogeleg verke som jenter syns det er vanskeleg å gje kritikk og kan ofte vere redde for kva andre vil tenke om tilbakemeldinga dei gjer. Kjetil er ikkje einig i at det er vanskeleg å kome med kritikk. Han synst klassemiljøet er bra og at elevane kjenner kvarandre godt. Ulike syn på dette understrekar kor viktig læringsmiljøet er. Det er viktig å utvikle eit godt læringsmiljø for å unngå at elevane blir usikre når dei skal vurdere medelevane sine (Hartberg et al., 2012). Elevmedverknad er sentralt i eit inkluderande læringsmiljø og positivt for utviklinga av sosiale relasjonar (Kunnskapsdepartementet, 2006). I fylgje SDT har menneske behov for tilhøyrsløse der det er nyttig å føle tilknytning og omsorg til andre. Det er viktig å føle aksept og integrering til omgjevnadane (Deci & Ryan, 2002). Opplegg for medverknad, gjerne spesielt medelev vurdering, treng difor trygge rammer og må vere planta i ein heilskapleg pedagogikk for å fungere effektivt (Black & Wiliam, 2009; Deci & Ryan, 2002).

5.5.5 Elevane sine ynskjer om auke av elevmedverknad

Sidan dei for det meste stiller seg positive til eigenvurdering og vurdering av medelevar, var det interessant å vite om dei skulle ynskje dei fekk vurdere seg sjølve i auka grad.

Andreas: *Nei, ikke mer enn jeg har nå. Det blir for mye. Egenvurdering, ja vi har det nok.*

Kjetil: *Ja. Eller, det hadde kanskje vært greit å legge det inn sånn kanskje etter hver gang du har hatt et tema. Og hver gang før en prøve kanskje.*

Pernille: *Nei, egentlig ikke. Vi har så mye annet å gjøre.*

Tommy: *Jeg har egentlig ikke noe spesielt behov for det. I forhold til hva jeg har å si om min egen prestasjon, føler jeg ikke det har så mye å si for vurderingen egentlig. Det er egentlig læreren sitt inntrykk som teller. Nei, det har jeg ikke noe behov for.*

Trass i dei positive sidene med å vere med i vurderingsarbeidet, var sju av dei åtte informantane lite interessert i å vere med å vurdere meir enn dei gjer no. Dei er dermed tilfreds med vurderingsmengda. Kjetil er unntaket og føreslår eigenvurdering etter kvart tema eller før kvar prøve. Tommy seier igjen han opplever at eigenvurderinga ikkje har noko verdi i læraren si vurdering. Pernille seier dei har så mykje anna å gjere så ho hadde ikkje behov for å vurdere meir enn det dei gjer no. Det kan avsløre at Pernille er redd for å få større arbeidsmengde enn dei allereie har. Elevkulturar prega av liten arbeidsinnsats vil gjerne nedprioritere og sosialisere elevane bort frå aktiv og positiv elevmedverknad (Dale & Wærness, 2003). Det at sju av åtte elevar opplever at det er nok elevmedverknad, kan tyde på frykt for at større grad av elevmedverknad kan gå ut over tid og energi til andre aktivitetar. Dersom dette stemmer, reflekterer ikkje elevane sin tankar pedagogiske mål som er sett. Til dømes kan det vere hensiktsmessig og minst like lærenyttig å setje av tid til å vurdere seg sjølv som å få vurdering av læraren.

Om elevane skulle ynskje dei kunne ha meir elevmedverknad i idrettsfaga generelt svara dei også på.

Siri: *Jeg synes det er bra jeg. Kanskje litt mer i aktivitetslære. At vi får lov til selv bestemme hva vi skal gjennom. Sånn nå. Jeg vet ikke hvor lenge vi skal ha det jeg, men*

vi skal ha fotballkurs i flere uker nå. Og det er sånn. Det er 70-80 prosent av klassen som spiller fotball, så det er ikke så spennende å lære det. Det er mer morsomt sånn som vi har det på breddeidretten, at vi har fekting og squash og sånn. For det er ting vi vanligvis ikke driver med.

Kjetil: *Nei, ikke egentlig. Jeg synes det er helt fint sånn som det er nå.*

Pernille: *Nei, ikke så mye. Eller liksom sånn. Det er greit at de har ett opplegg i hvertfall, som i aktivitetslære og sånne ting. For det kan fort bli at det blir useriøst igjen. Men selvfølgelig må man jo ha noe å komme med. Jeg synes man skal få lov til å være med å påvirke. Så, men jeg vet ikke om jeg vil ha mer. Nei, jeg synes egentlig det er greit. Kanskje i noen av de teoretiske fagene at det kunne vært litt mer sånn "er det her greit, skal vi fortsette sånn". Men, ja. Ellers synes jeg det er greit.*

Tommy: *Ja, jeg gjør det. For jeg tror det øker motivasjonen og lærelysten når du får være med å bestemme hva det skal legges vekt på og hvordan det skal legges opp.*

Andreas, Siri og Birte nemner at det gjerne skulle vore meir elevmedverknad i aktivitetslære. Pernille og Guri ynskjer meir elevmedverknad i dei teoretiske faga. Guri peikar ut treningslære som eit tungt fag der meir elevmedverknad hadde vore bra. Pernille påpeikar at det er greitt at læraren har eit opplegg også. Eg tolkar det som ho meiner at for mykje elevmedverknad kan bli useriøst. Det kan tyde på at ho har erfaring der elevmedverknaden ikkje har vore vellykka. Kanskje læraren ikkje har vore der som ein vegleiar og samarbeidspartnar slik som han skal (Skaalvik & Skaalvik, 2005), men at elevane har styrt på eiga hand. Pernille seier likevel at det er viktig å la elevane få kome med innspel og vere med å påverke. Det stemmer i fylgje SDT, som skildrar sjølvbestemming eller medverknad som eit middel for å oppnå auka motivasjon både på arbeidsplassar og i skulen, samt at trivselen vil vere betre i slike miljø (Bru & Thuen, 1999; Deci & Ryan, 1985; Selberg, 2001 i Rønning, 2003). Ein kan dessutan tenkje seg at det gjev elevar eit godt utgangspunkt for neste steg, som for mange er studielivet, der dei ofte må vere meir sjølvstendige og ta ansvar for eiga læring. Elevmedverknad kan i tillegg føre til at elevane blir betre kjent med eigne evner og talent (Kunnskapsdepartementet, 2006). Det kan vere positivt med tanke på at dei etter vidaregåande opplæring skal velje kva dei vil gjere vidare i livet.

Henning og Kjetil derimot seier tvert nei til meir elevmedverknad, men me skal ikkje gløyme at Kjetil hadde ynskje om meir eigenvurdering. Det kan vere utfordrande å tolke kva Tommy ynskjer, då ha motseier seg sjølv ein del gjennom intervjuet. For å samanfatte vil han vere med å utarbeide læringsmål og blir motivert av å påverke. Han meiner det ikkje har noko føre seg å vurdere medelevar, men ser fordelar med å vere med i vurderinga og ynskjer å bestemme meir angående vurderinga. Likevel uttrykkjer han ikkje å ville ha meir eigenvurdering. På tross av det, vil han tydeleg ha større grad av elevmedverknad generelt og fortalte: ”For jeg tror det øker motivasjonen og lærelysten når du får være med å bestemme hva det skal legges vekt på og hvordan det skal legges opp”. Tommy kan bli oppfatta som noko usikker på kva han eigentleg ynskjer når det gjeld elevmedverknad.

Læraren bør vite kva behov eleven har og må difor la dei få seie kva som trengs for å nå måla. Dette vil føre til betre kommunikasjon (Dale, Wærness & Lindvig, 2005). Seks av åtte elevar ynskjer meir elevmedverknad generelt i opplæringa. I motsetnad til at læraren har ein monolog der han snakkar ut til elevane, vil ein dialog der læraren er interessert i behova eleven har vere hensiktsmessig. Dersom læraren gjev mogelegheit for val vil kontrollerande læraråtferd bli minimert. For eleven kan det bli opplevd som omsorg og det å bli sett. Likeverd går ut på at begge har ei stemme, det handlar om å ha gjensidig respekt. Tidlegare var det vanleg at respekten gjekk ein veg, det var eleven som skulle ha respekt for læraren og lytte til det han sa (Freire etter Gudem, 1998, s.198 i Engelsen, 2006, s.208). Dagens læreplan legg vekt på tovegskommunikasjon der elevane skal vere aktive i sin læringsprosess (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

Fleire undersøkingar som er gjort viser at elevane ynskjer meir elevmedverknad (Selberg, 2001 i Rønning, 2003; Sletten, 2001; Ødegård, 2001 på nova.no), noko denne undersøkinga byggjer opp under. Likevel bør me legge oss på minne at sju av dei åtte informantane ikkje hadde ynskje om meir elevmedverknad i vurderinga.

Oppsummering.

Elevane vurderer elevmedverknad som eit positivt fenomen i fleire deler av opplæringa. Dei uttrykkjer at det er bra å bli inkludert i ulike prosessar i skulen. Informantane ynskjer meir elevmedverknad generelt. Dei peikar ut somme fag, blant anna aktivitetslære og treningslære, der det hadde vore bra med meir elevmedverknad. I

vurderingsarbeidet ser dei fleire positive fylgjer av elevmedverknad, men sju av åtte informantar seier likevel at dei ikkje ynskjer meir eigenvurdering. I fylgje elevane inkluderer lærarane dei i stor nok grad i vurderingsarbeidet.

5.6 Kva forslag har elevane om korleis elevmedverknaden eventuelt kan bli betre?

I samanheng med elevmedverknad er det interessant å finne ut korleis elevane eventuelt meiner at lærarane kan leggje opp til elevmedverknad i undervisninga. Forslaga deira var forskjellige.

Henning: *Ehm. De kan i stedet for å bare kjøre diskusjoner om hva vi burde ha, så hadde det vært greit å ha en avstemming. Det er mange i forskjellige klasser som ikke nødvendigvis tør å rekke opp handa og si sin mening. Og da hadde det jo vært lettere å gjøre det anonymt og ved avstemninger. Og det hadde jo fått frem flere meninger også.*

Siri: *Nei, det blir jo litt sånn som de gjorde i bredden da. At vi hadde fått ett ark og sagt i fra om hva vi ønsker. Så lagt opp årsplanen ut i fra det. Jeg syns det var greit. Men sånn i de teoretiske fagene så forstår jeg at de har kunnskapsløftet som du snakket om. Eller de har en sånn plan fra skolestyret om hva vi skal kunne. Det kommer jo litt an på. Sånn som i treningslære. Du har jo. Hvis du kommer opp i eksamen så er det jo det du må kunne. Så det skjønner jeg at er litt vanskeligere.*

Birte: *Det blir jo. Altså i de praktiske fagene så blir det jo kanskje å få være med å bestemme litt mer turer og sånn. Vi er selvfølgelig med. Vi fikk ikke snøhule tur i fjor, og da kunne vi velge hva vi ville gjøre. Men da var jo flertallet for sykkelstur. Ta en sykkelstur og så campe et eller annet sted. Men så var ikke det aktuelt likevel. Og ja, da var alle så klar for sykkelstur.*

Kjetil: *Det blir jo egentlig bare å være åpen for nye ting og bare ha dialog med elevene. Høre med de hva de tror kommer til å funke. Så kan man jo ikke komme med de sprøeste forslagene, men høre litt hva vi syns og kanskje bruke litt av det.*

Guri: *Ja, treningslære er jo på en måte det tyngste, det mest teoretiske faget. Men kanskje at for eksempel muskeloppbygging. Så hvis han forklarer det først, så kanskje vi i par kan diskutere det, og så kan kanskje to tre stykker legge det frem foran klassen.*

Eller at man to og to legger det frem for hverandre. Eller kanskje man tegner en tegning, eller kanskje man. Ja, forskjellige måter å få gjennomgått det. Og så få en epoke hvor du kan fordøye det. Oppsummere det litt.

Informantane har tankar kring korleis lærarane kan leggje opp til meir elevmedverknad. Henning føreslår at dei kan leggje opp til avstemming i staden for diskusjonar. Det vil i fylgje han føre til at alle sine stemmer blir høyrte. Då vil ikkje dei som dominerer ta overhand i avgjerdene. Pernille, Kjetil og Tommy svarar omtrent det same, nemleg at dei ynskjer at lærarane spør dei kva dei vil. Andreas og Siri føreslår at lærarane kan gjere som i breiddeidrett, nemleg at dei skriv ned på ark kva dei ynskjer. Dette vil ha same konsekvensar som Henning sitt forslag. Læraren kan vere open for nye innspel og ha dialog med elevane. Birte skulle gjerne få vere med å bestemme meir ved å få velje turar i friluftsliv. Guri svarar direkte på kva undervisningsmetodar ho tykkjer læraren bør ta i bruk i treningslære. Læraren kan gå gjennom lærestoffet på fleire måtar, til dømes presentere stoffet fyrst, så kan elevane diskutere i par og til slutt kan nokon leggje det dei diskuterte fram for klassen.

Sidan dei åtte elevane kjem med forslag, gjev det ein peikepinn på eit forbettringspotensiale når det gjeld elevmedverknad i skulen. Forslaga deira gjeld å få velje i ulike situasjonar. Menneske har behov for å velje ut frå eigne ynskjer (Deci & Ryan, 2002), og dersom dei får det vil det fremje indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000a). Dersom læraren hadde tatt tak i tilbakemeldingar som dette, og auka medverknaden i noko større grad, kunne det ha hatt effekt på motivasjonen til elevane.

Oppsummering.

Elevane fremjar fleire forslag om korleis læraren kan setje i gang meir elevmedverknad. Dei trekk mellom anna fram det å få velje turar i friluftsliv, ha avstemmingar og at læraren spør dei. Sidan elevane kjem med forslag kan det tyde på ynskje om meir elevmedverknad, noko som også kjem fram ovanfor då seks av åtte ville ha meir elevmedverknad generelt.

6. Oppsummering og konklusjon

Forskningsprosessen er no over, og eg vil i dette kapittelet prøve å samle trådane. Problemstillinga som har leia prosessen var ”Kva oppfatningar og erfaringar har elevar på idrettsfag med elevmedverknad?”. For å finne svar på dette har eg systematisert, analysert og drøfta resultat frå intervju med åtte informantar som går tredje året på idrettsfag. Sidan utvalet blei gjort etter visse kriterium vurdert av læraren deira, kan resultata ha gjeve eit noko skeivt bilete. Intervjua syner ei relativt homogen gruppe som trivst med å gå på idrettsfag. Med denne reservasjonen for breidde i utvalet, meiner eg oppgåva gjev eit fyldig bilete av elevmedverknad på idrettsfag frå eit elevperspektiv. Fylgjande oppsummering av hovudtrekk frå resultat og drøfting syner at forskningsprosessen har ivaretatt føremålet med oppgåva, gitt svar på problemstillinga og gitt grunnlag for å formulere ein konklusjon.

Elevane hadde omtrent same oppfatning om kva elevmedverknad tyder. Dei skildra det som å få vere med å bestemme eller påverke i planlegginga og gjennomføringa i læreprosessen. Berre to av dei åtte informantane nemner vurdering, noko som kan tyde på at lærarane ikkje legg like mykje vekt på elevmedverknad i vurderinga.

I planleggingsarbeidet har elevane erfaring med å velje idrettar i dei praktiske faga og somme gonger fått velje undervisningsmetodar i dei teoretiske faga. Informantane har også hatt eigentrening, noko som seier at dei har planlagt denne perioden. Det er likevel eit forbettringspotensiale når det gjeld elevmedverknad i planleggingsarbeidet sidan elevane aldri har vore med å formulere læringsmål.

Alle åtte informantane har erfaring med elevmedverknad i gjennomføringa då dei har leia undervisninga som del av opplæringa i treningsleiing. Halvparten har også gjort det i fag som aktivitetslære og breiddeidrett. Elevane har leia oppvarminga i praktiske fag, men ser ikkje ut til å oppleve det som elevmedverknad. Når det gjeld elevmedverknad i teorifaga på idrettsfag, er erfaringane få, og kan seiast å vere lite tilfredsstillande. Sidan fire av dei åtte elevane får leia aktuelt tema i idrett og samfunn, nyanserer dette biletet noko.

Eigenvurdering er noko alle åtte informantane har erfaring med, blant anna ved eigentreningsperiodar, friluftslivturar og etter å ha leia treningsleiing. Dei har også vurdert medelevane sine. Det har blitt gjort etter friluftslivturar, treningsleiing, framføringar og lekseprøvar. Forbettringspotensiale når det gjeld vurdering kan tenkjast å vere at læraren bør leggje større vekt på vurderinga elevane gjer. Berre to av dei åtte informantane nemnte vurdering i kva dei legg i omgrepet elevmedverknad, det er også ein indikator på at elevane må bli bevisstgjort på at dei er med.

Elevane uttrykkjer ikkje ynskje om å vere med å formulere læringsmål. Alle seier dei blir motivert av å få medverke, og at det fører til læring. Dei er positive til å vere med i vurderinga av seg sjølve og medelevar, likevel er dei nøgde med mengda av elevmedverknad i vurderinga. På ei anna side har dei ynskje om meir elevmedverknad generelt i opplæringa. Det at alle elevane kjem med forslag om korleis lærarane kan leggje opp til meir elevmedverknad underbyggjer dette ynskje.

Erfaringane elevane har med elevmedverknad er mange, og gjeld både planlegging, gjennomføring og vurdering i opplæringa. Resultata syner at informantane oppfattar det som interessant å få medverke, og dei likar å ta del i avgjerder. Ein bør som nemnt lese resultata ut i frå at det er aktive elevar med trivsel på skulen. Dette er ein reservasjon sidan sjølv om eg finn mykje elevmedverknad treng det ikkje vere opplevd på same måte for elevar som eventuelt ikkje trivst så godt. Det kan sjå ut som om læraren er bra på å leggje opp til elevmedverknad, men at elevane ikkje alltid opplever det som elevmedverknad. Læraren må etter mi meining bli tydelegare, og presisere ovanfor elevane når det er elevmedverknad.

6.1.1 Resultata av undersøkinga i lys av Kunnskapsløftet si satsing

Intensjonane til Kunnskapsløftet om elevmedverknad har i aukande grad blitt skissert i forskriftene til opplæringa. Sidan elevmedverknad er forskriftsbestemt er ein del av jobben til læraren å gje eleven moglegheit til elevmedverknad. Kunnskapsløftet sit med intensjonen, og tidlegare kvantitative undersøkingar tyder på at skulenoreg ikkje klarar å nå opp til den. I motsetnad til desse, kan dette forskingsarbeidet tyde på at skulen langt på veg har lukkast med det Kunnskapsløftet ynskjer å oppnå. Elevane på idrettsfag får påverke opplæringa si på fleire områder, og uttrykkjer at dei er tilfredse med det.

6.1.2 Resultata av undersøkinga i lys av Deci og Ryan sin Self-Determination Theory

SDT seier at auka grad av sjølvbestemming vil føre til auka motivasjon hjå dei involverte. Resultata i denne studien når det gjeld elevane sine meiningar om verdien av å vere medverkande, støtter opp om perspektiva i SDT. Dei uttrykkjer at dei blir motiverte og lærer betre ved å få medverke i opplæringa, og ser positive fylgjer ved å vurdere både seg sjølv og andre.

Ytre motiverte elevar kan gjerne vere deltakarar i eit læringsklima med kontrollerande lærarar der aktiviteten er prega av til dømes karakterar, pengar eller press. Elevar med indre motivasjon er gjerne del av eit klima der læraren gjev høve til større valfridom og aktiviteten er driven av til dømes lyst, interesse eller glede. Sidan elevane har erfaring med elevmedverknad som inneberer stor grad av valfridom, kan det tenkjast at elevane i dette prosjektet er nokså indre motiverte. Sjølvbestemming i valet med å gå idrettsfag bekreftar motivasjon for fysisk aktivitet, samt idrettsleg kompetanse.

6.1.3 Resultata av undersøkinga samanlikna med tidlegare forskning

Det synes å vere ein divergens mellom det elevane nemner i denne undersøkinga når dei snakkar om omgrepet og om dei er med eller ikkje, og undersøkingar som er gjort elles på elevmedverknad. Når ein studerer undervisninga djupare finn ein fleire positive resultat om elevmedverknad. Mine forventningar til idrettsfag var at det er meir elevmedverknad der samanlikna med andre fag. Dette, samt resultata frå undersøkinga, strir med til dømes Elevundersøkinga i 2011 og 2012. Då var idrettsfag blant dei som skåra dårlegast på ulike dimensjonar av elevmedverknad. På grunnlag av resultata i denne kvalitative studien, kan ein stille spørsmålsteikn ved resultata til Elevundersøkingane og anna forskning basert på spørjeskjema. Det kan tyde på at dei går for lite i djupna av fenomenet. Spørsmåla er generelle, og det er ikkje rom for elevane sine eigne tankar og idear. Dette seier Frøyland (2011) og Harviken (2007) seg samd i. Det metodiske kan ha stor betydning; seks av dei åtte elevane nemnte ikkje vurdering på generelle spørsmål om elevmedverknad. Likevel, etter å ha stilt detaljerte spørsmål, viste det seg at elevane i stor grad er med i vurderinga. Dette er med på å vise at kvalitative intervju kan gje eit anna utfall enn elevundersøkinga. Kvalitativ forskning kan gje eit naudsynt bidrag sidan dei viser opplevingar, erfaringar, meiningar og kjensler på ein annan måte enn ved kvantitativ forskning.

6.2 Praktiske implikasjonar i form av tips

Lærarar og elevar er ulike, og difor er det ulike måtar å praktisere elevmedverknad på. Det sentrale er at medverknaden skal brukast til det beste for eleven. Eg har samla nokre tips på bakgrunn av elevane sine tips og dei funna oppgåva har gitt. Dette er gjort for at læraren lettare kan betre praksisen kring elevmedverknad.

Læraren kan setje elevane saman i små grupper der dei får arbeide med å lage læringsmål i grupper. Det kan vere lurt å setje saman sterke og svake elevar fordi dei sterke elevane kan då hjelpe dei som er svakare.

I dei teoretiske faga kan læraren dele elevane inn i til dømes to og to, og la dei stå for oppsummeringa av kapitlet når det er gjennomgått av læraren. Lister kan setjast opp i byrjinga av året. Dette kan føre til at elevane blir meir motiverte til å fylgje med i undervisninga heile vegen.

Elevane kan arbeide med eit kapittel i treningslære eller idrett og samfunn, der dei etter å ha lese godt gjennom skal prøve å lage spørsmål (prøve) om det dei ser på som sentralt i kapitlet. Dei kan gjerne grunngje kvifor det er eit viktig spørsmål også. Læraren kan sjå over desse, og gje tilbakemeldingar.

I dei praktiske idrettsfaga, kan læraren dele klassen opp i grupper som saman skal velje ein idrett dei ynskjer å undervise resten av klassen i. Vidare får dei til dømes ei veke der dei får gjennomføre planen for den valte idretten.

Læraren kan setje elevane opp på lister for kven som skal ta oppvarminga til kvar time. Dette vil som tidlegare nemnt truleg auke fokuset på at det er elevmedverknad.

For at vurderingskriteria skal bli kjent for eleven, kan det vere ein ide og setje elevane saman i små grupper der dei formulerer kriteria på ein mest mogeleg forståeleg måte. I dette arbeidet kan dei også kome med innspel dersom dei tykkjer noko manglar eller at krava er for store eller liknande.

I vurderingsarbeidet kan læraren gje ut vurderingskriterium til elevane som dei skal setje seg godt inn i. Dette skal vere grunnlag for elevsamtalen, der eleven skal styre

samtalen og seie kva status han har i høve til læringsmåla og grunngje kvifor. Ved å ta elevane med i undervegsvurderinga på denne måten vil elevane si forståing for vurderinga auke.

Ei anna form for elevmedverknad i vurderinga kan vere at dei siste timen i ein periode med ein idrett, eller etter ein prøve i dei teoretiske faga, kan vurdere seg sjølv, både med og utan karakter, opp mot vurderingskriteria.

6.3 Vidare forskning på feltet

Fleire innfallsvinklar og synspunkt på elevmedverknad hadde vore av interesse. Difor kunne det til dømes ha vore nyttig å undersøkje lærarperspektivet ved å få vite korleis lærarane opplever og erfarer elevmedverknad. Då ville sannsynlegvis fleire perspektiv kome fram, til dømes tilpassa opplæring.

Det kunne også vore spennande å finne ut i kva grad det finst elevmedverknad i andre fag enn i idrettsfaga, til dømes i kroppsøving eller i teoretiske fag som norsk, naturfag eller matematikk.

Ein kunne også ha gått spesielt i djupna på elevmedverknad i vurderinga. Ein kunne til dømes ha sett på om elevmedverknad i vurderinga kan fremje læring og motivasjon. Det kunne også ha vore interessant å sjå på samanhengen mellom klagefrekvens på karakterar og mengde elevmedverknad i vurderinga.

Med utvikling av elevmedverknad i framtida, kunne det ha vore interessant å studere korleis elevane opplever dette i høve til utbytte av læring. Det kunne også ha vore spennande å finne ut kva ulike grader av elevmedverknad har å seie for opplevinga av overgangen frå vidaregåande skule til høgare studium, spesielt dei som ikkje krev mykje obligatorisk oppmøte.

6.4 Konklusjon

Forskningsprosessen har ført til svar på problemstillinga og syner at alle elevane i denne undersøkinga opplev mogelegheit til å medverke i større eller mindre grad på studieprogram for idrettsfag. Elevane oppfattar elevmedverknad som ein viktig del av opplæringa. Om elevane sine erfaringar med elevmedverknad er i stor, middels eller

liten grad ynskjer ikkje eg å fastslå. Likevel, dersom ein til dømes samanliknar dei med måla i Kunnskapsløftet, meiner eg resultatata på god veg er tilfredsstillande.

Referansar

Aasen, Foros & Kjøl. (2004). *Pedagogikk og politikk*. Universitetsforlaget.

Bagøyen, T. E., & Halvari, H. (2005). Autonomous motivation: Involvement in physical activity, and perceived sport competence: Structural and mediator models¹. *Perceptual and motor skills*, 100, 3-21.

Bagøyen, T. E., & Halvari, H. & Nesheim, H. (2010). Self-Determined motivation in physical education and its links to motivation for leisure-time physical activity, physical activity, and well-being in general¹. *Perceptual and motor skills*, 111, 407-432.

Bjerrum Nilsen, H. & Wergeland, Jenssen, M. (1988). *Jenter på vestkanten jentestrategier i en guttedominert skole*. I Bjerrum Nilsen, H. (red.). *Jenteliv og likestillingslære*. J.W. Cappelens forlag, Oslo.

Bjørger, I., A (1991). *Ansvar for egen læring*. Tapir Forlag.

Bjørger, I., A. & Naper, Jensen E. (1998). *Klasseroms-bedriften. Innsyn i virksomheten og arbeidsmiljøet i den videregående skolen*. Sigma Forlag.

Black, P. & Wiliam, D. (2009). 'Developing the Theory of Formative Assessment', *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 21(1): 5-31

Brattenborg, S. & Engebretsen B. (2007). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk* Universitetsforlaget.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal.

Bru, E. & Thuen, E. (1999). *Læringsmiljø og konsentrasjon blant elever i 6. og 9.klasse*. 1. utgave, Høgskolen i Stavanger (nå UiS): Senter for atferdsforskning.

Deci, E.L & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human Behavior*. New York Plenum.

- Deci, E.L & Ryan, R. M. (1992). *The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement* i Boggiano, K. A. & Pittman, S. T. (1992). *Achievement and motivation*. Cambridge University Press.
- Deci, E.L & Ryan, R. M. (2000). *Self – Determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, sosial development, and well-being*. American Psychologist.
- Deci, E.L & Ryan, R. M. (2000a). *Self – Determination on theory and the Faciliation of Instrict motivation, sosial Development and well Being*.
- Deci, E.L & Ryan, R. M. (2000b). *The "What" and "Why" og goal Pursuits: Human Needs and Self Determination of Beahvior*.
- Deci, E.L & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of Self-Determiniatio Research*. The University of Rochester Press.
- Chalmers, A.F. (1995). *Hvad er vitenskap?* Gyldendalske Boghandel Nordisk Forlag AS., Copenhagen.
- Dale, E. L. (2010). *Kunnskapsløftet På vei mot felles kvalitetsansvar?* Universitetsforlaget.
- Dale, E. L. & Wærness, J., I. (2003). *Diffèrensiering og tilpasning i grunnopplæringen. Rom for alle – blikk for den enkelte*. Cappelen Akademiske Forlag.
- Dale, E. L. & Wærness, J., I. (2006). *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Universitetsforlaget.
- Dowling Næss, F. (2000). *Kroppøving – et fag på guttenes premisser?* I *Kroppøving*, 50 (nr.6), s.10-13.
- Dysthe, O. *Leiing i eit dialogperspektiv* i Fuglestad, O. L. & Lillejord, S. (1997). *Pedagogisk ledelse – Et relasjonelt perspektiv*. Fagbokforlaget.

Engelsen U. B. (2006). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – Hva, hvordan, hvorfor?.* Gyldendal Norsk Forlag AS.

Engh, R., Dobson, S., & Høihilder, E. K. (2007). *Vurdering for læring.* Høyskoleforlaget.

Fog, J. (2007). *Det kvalitative forskningsinterview. Med samtalen som utgangspunkt.* Akademisk Forlag.

Fuglestad, O. L., Lillejord, S. & Tobiassen, J. (1999). *Reformperspektiv på skole- og elevvurdering.* Fagbokforlaget.

Føllesdal, L. & Walløe, L. (2002). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi.* Universitetsforlaget.

Græsholt, S. A. (2011). *Elevvurdering og vurderingskultur i kroppsøving. Hvordan erfarer elever i videregående skole elevvurdering, og i hvilke vurderingskulturer kommer til uttrykk i kroppsøvingfaget?* Norges Idrettshøgskole.

Gurholt, Pedersen, K. & Jenssen, R. (2007). *Reformpedagogikkens innpass i kroppsøvingfaget.* Norsk pedagogisk tidsskrift.

Hagger, S. M. & Chatzisarantis, L. D. N. (2007). *Intrinsic Motivation and Self Determination Exercise and Sport.* Human Kinetics

Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet – En innføring i samfunnsvitenskapelig metode.* 5.utgave. Cappelen Forlag as, Oslo.

Hartberg, E. W., Dobson, S. & Gran, L. *Feedback i skolen.* Gyldendal akademisk.

Helle, L. (2007). *Læringsrettet vurdering.* Universitetsforlaget.

Hofnes, R. (2000). *Elevvurdering i kroppsøving på ungdomstrinnet.* Høgskolen i Sør-Trøndelag.

- Illeris, K. (1974). *Problemorientering og deltakerstyring. Oplæg til en alternativ didaktik*. Munksgaard.
- Imsen, G. (2004). *Det ustyrige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2006). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Universitetsforlaget.
- Jonskås, K. (2009). *Elevvurdering i kroppsøving. Hvordan tolker og praktiserer lærere i den videregående skole elevvurdering etter innføring av Kunnskapsløftet?* Norges Idrettshøgskole.
- Kamben, Ø. & Kristoffersen, T. (2001). *Aktiv elevmedvirkning – et forsøk fra naturforbruk*. Norsk pedagogisk tidsskrift. S.211-219.
- Karasek, R. & Theorell, T. (1990). *Healthy work. Stress, Productivity, and the Reconstruction of working life*. Basic Books, Inc., Publishers. New York.
- Kleiberg, H. (2002). *Elevvurdering i kroppsøving på ungdomstrinnet – sett fra lærernes perspektiv*. Norges Idrettshøgskole.
- Klette, K. (2004). *Fag og arbeidsmåter i endring? Tidsbilder fra norsk grunnskole*. Universitetsforlaget.
- Krogh, T. (red), Egeland, T., Reinton Evang, R., Iversen, I., Theil, R. (1996). *Historie, Forståelse og fortolkning. Innføring i de historisk-filosofiske fags framvekst og arbeidsmåter*. Ad Notam Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Kvale, S. (1997). *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. Sage Publications.

- Kårhus, S. (2001). *"Idrettslinja" i den videregående skole. Utdanningspolitikk og skoleutvikling i kontekst*. Norsk pedagogisk tidsskrift. s.201-210.
- Loland, S. (2000). *Idrett som akademisk fag: fra grunnlagsproblemer til praktisk politikk*. Rapport. Karlstad Universitet.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T. & Helland, T. (2009). *Livet i skolen 1. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap*. Fagbokforlaget.
- Manger, .T, Lillejord, S. & Nordahl, T. (2010). *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. Fagbokforlaget.
- Persen, J. C. H. (2008). *Elevvurdering ved idrettsfag på det videregående trinn*. Norges Idrettshøgskole.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Universitetsforlaget.
- Slemmen, T. (2006). *Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse og som verktøy for læring – Et innblikk i vurderingskulturen i to barneskuler i Edmonton, hovedstaden i Alberta, Canada*. Universitet i Oslo.
- Thagaard, T. (2010). *Systematikk og innlevelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thomas, J.R., Nelson, J.K. & Silverman, S.J. (2003). *Research Methods in Physical Activity*. USA: Human Kinetics.
- Tveit, S. (2007). *Elevvurdering i skolen. Grunnlag for kulturendring*. Universitetsforlaget.

Nettbaserte kjelder:

Dale, Erling Lars. (2004). *Kultur for tilpasning og differensiering*. Oslo:

Utdanningsdirektoratet. Henta 28. Januar 2013

http://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/Kultur_for_tilpasning_differensiering.pdf

Dale, E. L., Wærness, J. I. & Lindvig, Y. (2005). *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet*. Rapport 10. Læringslaben. Forskning og utvikling. Henta 28.

Januar 2013

http://www.laeringslaben.no/images/files/Tilpasset_og_differensiert_opplaering_i_lys_av_Kunnskapsloeftet.pdf

Eriksen, S., Dobson, S., Nes, K. & Sand, S. (2011). *Elevvurdering og tilpasset opplæring. Hva betyr elevvurdering for tilpasset opplæring? Hva betyr skole-hjem samarbeidet for tilpasset opplæring? Høgskolen i Telemark*. Rapport nr.7. Henta 23.

Mai 2013

<http://www.udir.no/PageFiles/35149/Vurdering%20og%20tilpasset%20oppl%C3%A6ring.pdf>

Forskrift til opplæringslova. (2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Henta 5. Februar

2013 <http://www.lovdato.no/cgi-wift/ldles?doc=/sf/sf/sf-20060623-0724.html>

Forskrift til opplæringslova. (2006). *Undervegsvurdering*. Oslo:

Kunnskapsdepartementet. Henta 27. September 2012 <http://lovdato.no/for/sf/kd/td-20060623-0724-006.html#3-12>

Forskrift til opplæringslova. (2006). *Tid til arbeid med elevråd og elevmedverknad*.

Oslo: Kunnskapsdepartementet. Henta 5. Februar 2013 <http://lovdato.no/for/sf/kd/td-20060623-0724-001.html#1-4a>

Frøyland, L.R. (2011). *Unge syn på deltakelse og innflytelse i skolen, lokalpolitikken og sivilsamfunnet*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Rapport

Nr. 7/11. Henta 15. mars 2013

http://www.regjeringen.no/pages/36520908/Froyland_Lars_Roar_lokalpolitikken_og_sivilsamfunnet.pdf

Furre, H., Danielsen, I. J., Siberg-Jamt, R & Skaalvik, M. E. (2006). *Som elevene ser det. Analyse av den nasjonale undersøkelsen "Elevinspektørene" i 2005*. Revidert utgave. Oxford Research. Kristiansand. Henta 29. Januar 2013

http://www.udir.no/Upload/Rapporter/elevinspektorene/5/Som_elevene_ser_det_revidert_Elevinspektorene_2005.pdf

Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97. Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97*. Norges Forskningsråd. Henta 24. September 2012

http://www.forskningsradet.no/CSSStorage/Flex_attachment/8212018563.pdf

Helland, H. & Næss, T. (2005). *God trivsel, middels motivasjon og liten faglig medvirkning. En analyse av Elevinspektørene 2004*. NIFU STEP. Henta 24. september 2012

http://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/elevinspektorene_2004.pdf

Henta 18. Februar 13 http://utdanning.no/utdanning/vgs/vg1_idrettsfag

Harviken, H. (2007). *Hva er forutsetninger for vellykket elevmedvirkning? : Hvilke krav stilles i denne sammenheng til læreren?* Universitetet i Oslo Henta 19 mars 2013

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/123456789/30999/HeidiHarviken%5b1%5d.pdf?sequence=1>

Læreplan i breddeidrett – valgfrie programfag utdanningsprogram for idrettsfag. (2006).

Oslo: Kunnskapsdepartementet. Henta 5. Februar 2013 <http://www.udir.no/kl06/IDR6-01/Hele/Kompetansemaal/Breddeidrett-3/>

Læreplan i friluftsliv - valgfrie programfag utdanningsprogram for idrettsfag. (2006).

Oslo: Kunnskapsdepartementet. Henta 5. Februar 2013 <http://www.udir.no/kl06/IDR7-01/Hele/Kompetansemaal/Friluftsliv-2/>

Læreplan i treningsledelse – felles programfag i utdanningsprogram for idrettsfag.

(2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Henta 27. September 2012

<http://www.udir.no/Lareplaner/Grep/Modul/?gmid=0&gmi=31774>

Læreplan i treningslære - felles programfag i utdanningsprogram for idrettsfag. (2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Henta 5. Februar 2013 <http://www.udir.no/kl06/IDR2-01/Hele/Kompetansemaal/Treningslare-2/>

Mikkelsen, R., Buk-Berge, E., Ellingsen, H., Fjeldstad, D. & Sund, A. (2001). *Demokratisk beredskap og engasjement hos 9. – klassinger i Norge og 27 andre land. CIVIC Education Study Norge 2001*. Universitet i Oslo. Henta 14. Mars 2013 <http://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/civic/rapporter/rapport.pdf>

Prinsipp for opplæringa. *Elevmedverknad*. (2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Henta 5. Februar 2013 <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Elevmedverknad/>

Prinsipp for opplæringa. *Motivasjon for læring og læringsstrategiar*. (2006). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Henta 5. Februar 2013 <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Motivasjon-for-laring-og-laringsstrategiar/>

Rønning, W. (2003). *Elevmedvirkning i videregående opplæring. Evaluering av prosjekt Klasseledelse i Nordland*. Henta 14. Mars 2013 http://nordlandsforskning.no/files/Notater%202003/arbnotat_1010_03.pdf

Sletten, Aaboen, M. (2001). *Ung i Tromsø om problematferd, fritid, framtid og samfunnsengasjement*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Rapport 12/01. Henta 15. mars 2013 http://nova.no/asset/4376/1/4376_1.pdf

Solstad, K. J. & Rønning, W. (2003). *Likeverdig skole i praksis - synteserapport*. Nordlandsforskning, Bodø. Lasta ned dokument 29. Januar 2013 https://www.google.no/#hl=no&gs_rn=1&gs_ri=hp&tok=83WF0c3ZDaWlCzWsVd-cug&cp=43&gs_id=3&xhr=t&q=Likeverdig+skole+i+praksis+%E2%80%93+synteserapport&es_nrs=true&pf=p&tbo=d&output=search&client=psy-ab&oq=Likeverdig+skole+i+praksis+%E2%80%93+synteserapport&gs_l=&pbx=1&bv=on.2,or.r_gc.r_pw.r_qf.&bvm=bv.41524429,d.Yms&fp=74837df0766348e2&biw=1133&bih=547

St.meld. nr. 22. (2010-2011). *Motivasjon – Mestring - Muligheter. Ungdomstrinnet*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartementet. Henta 04. Februar 2013
<http://www.regjeringen.no/pages/16342344/PDFS/STM201020110022000DDDPDFS.pdf>

St.meld. nr. 30. (2003-3004). *Kultur for læring*. Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet. Henta 24. September 2012
<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDDPDFS.pdf>

Wandelborg, C., Paulsen, V., Røe, M., Valenta, M. & Skaalvik, E. (2012). *Elevundersøkelsen 2012. Analyse av Elevundersøkelsen 2012*. Rapport 2012. Mangfold og inkludering. NTNU Samfunnsforskning AS. Henta 29. Januar 2013
http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/Elevundersokelsen_2012.pdf?epslanguage=no

Wandelborg, C., Røe, M. & Skaalvik, E. (2011). *Elevundersøkelsen 2011. Analyse av Elevundersøkelsen 2011*. Rapport 2011. Mangfold og inkludering. NTNU Samfunnsforskning AS. Henta 29. Januar 2013
http://www.udir.no/Upload/Forskning/2011/Elevundersokelsen_2011_analyse.pdf?epslanguage=no

Ødegård, G. (2001). *Ungdomstid i Fredrikstad. Om skole, fritid, rus, samfunnsengasjement og verdiorienteringer*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Rapport 6/01. Henta 15. Mars 2013
http://www.nova.no/asset/4361/1/4361_1.pdf

Vedlegg

Vedlegg 1

Informasjon angående intervjuundersøking om elevmedverknad

Hei!

Mitt namn er Malin Norheim, og eg er 24 år. Eg studerer master ved Norges Idrettshøgskole og skal dette året skrive ei masteroppgåve innanfor Kroppsøving og pedagogikk.

I den forbinding kontaktar eg deg, då eg ynskjer å informere om intervjuet du har sagt ja til å vere med på i veke 41 eller veke 42.

I prosjektet mitt vil eg undersøkje kva oppfatningar og erfaringar elevar har på idrettsfag med elevmedverknad. Innafor dette temaet vil eg stille ulike spørsmål.

Lengda på intervjuet vil om lag vere ein skuletime. Eg vil ta i bruk lydband slik at eg har informasjonen tilgjengeleg etter intervjuet. For å ha det klart, er det ingen andre enn meg og min vegleiar som kjem til å ha tilgang til lydbanda i ettertid, og det vil bli sletta når prosjektet er ferdigstilt. Ingen personlige opplysningar om deg skal gjerast kjent i oppgåva. Du har og rett til å trekke deg frå prosjektet utan at det har negative konsekvensar for deg, dette er heilt frivillig.

Prosjektet skal ferdigstillast juni 2012.

Vegleiareren min på prosjektet er Petter Erik Leirhaug, stipendiat ved Norges Idrettshøgskole.

Dersom du har nokon spørsmål, gjerne ta kontakt med meg.

Mvh, Malin Norheim

Tlf.: 92036896 Mail: malin.norheim@gmail.com

Vedlegg 2

Samtykkeerklæring ved innsamling av datamateriale til bruk i mitt forskingsprosjekt ved Norges Idrettshøgskule

Mastergradsprosjekt

Prosjektleder: Malin Norheim

Vegleder: Petter Erik Leirhaug

Eg har lest informasjonsskrivet om prosjektet "Elevmedverknad på idrettsfag" og ved å skrive under på samtykkeerklæringa bekreftar eg at eg vil delta i prosjektet. Eg samtykker også at lydopptak blir nytta og at opplysningar frå intervjuet kan brukast i masteroppgåva.

Eg stiller frivillig opp på prosjektet og veit at eg til ei kvar tid kan trekke meg utan grunngeving.

.....

Stad

.....

Dato

.....

Underskrift

Vedlegg 3

Intervjuguide

1. Introduksjon

Ynskje velkomen til intervju og presentere meg sjølv.

- Lese gjennom samtykkeerklæringa og be om underskift.
- Informere om føremålet med prosjektet (problemstilling).
- Opplyse om at intervjuet vil bli tatt om på lyd opptak, mi teieplikt, konfidensiell behandling av data, anonymisering og at prosjektet er meldt inn til NSD.
- Sei at det er lov å trekke seg dersom ein ynskjer det.

2. Innleiande spørsmål

- Kvifor valte du å gå idrettsfag?
- Korleis trivst du på skulen?

3. Omgrepet elevmedverknad

- Har du høyrte om omgrepet elevmedverknad?
- Kva forbind du med det?
- Kva legg du i omgrepet elevmedverknad?

4. Kunnskapsløftet

- Veit du om Kunnskapsløftet seier noko om elevmedverknad?
- Veit du kva som står om elevmedverknad i Kunnskapsløftet?
- Har dykk nokon gong fått utdelt kompetansemål for fag av læraren?
 - I kva idrettsfag?
 - Blir desse måla brukt i timane?
 - Kva fortel desse måla deg?
 - Er dette av interesse?
- Har du nokon gong vore med på å formulere mål for fag?

- I kva idrettsfag?
- Korleis?
- Er dette av interesse?

5. Elevmedverknad i praktiske fag

(då meiner eg aktivitetsslære, idrettsleiing, friluftsliv)

- Her de moglegheit til å påverke kva idrettar og aktivitetar de skal arbeide med i praktiske fag?
- Har du sjølv fått vere med på å velje idrettar i nokre av faga?
 - På kva måte (handsopprekking, nedskriving, diskusjon)?
 - Har du vore med å utarbeide periodeplan?
- Har du nokon gong undervist klassen i nokre av faga?
 - Eventuelt i andre fag enn treningsleiing?
 - På kva måte?
- Har du nokon gong hatt oppvarminga i aktivitetsslære eller grunntrening?
 - Dersom ja, på kva måte (på sparket eller planlagt)?
- Har du nokon gong hatt avslutninga i aktivitetsslære eller grunntrening?
 - Dersom ja, på kva måte (på sparket eller planlagt)?
- Har du nokon gong hatt eigentrening?
 - Korleis synst du denne perioden var?
- Ved friluftslivturar, har du fått vere med å påverke kvar turen har gått nokon gong?
 - På kva måte (handsopprekking, nedskriving, diskusjon)?
- Kva synst du om faget treningsleiing?
- Trivst du i rolla som leiar?
- Kva tenkjer du om ansvaret du har i dei timane du har vore leiaren i treningsleiing?
- Kven meiner du at styrer i faget treningsleiing? Kvifor?

6. Elevmedverknad i teoretiske fag

(då meiner eg treningslære og idrett, kultur og samfunn)

- Korleis underviser læraren i treningslære?
 - Dominerer ein spesiell måte å undervise på?
 - Kva då?
 - Kva ligg til grunn for at du seier det?
 - Kor stor del av timen vil du seie går med til denne undervisningsmetoden?
- Har du erfaring med prosjektarbeid i treningslære?
 - Kan du fortelle meg korleis du synst det var?
 - Korleis er det å samarbeide med med-elevar på denne måten?
 - Var det lærerikt?
 - Vurderte de arbeidet de gjorde?
- Korleis underviser læraren i idrett, kultur og samfunn?
 - Dominerer ein spesiell måte å undervise på?
 - Kva då?
 - Kva ligg til grunn for at du seier det?
- Har du erfaring med prosjektarbeid i idrett, kultur og samfunn?
 - Kan du fortelle meg korleis du synst det var?
 - Var det lærerikt?
 - Vurderte de arbeidet de gjorde?
- Ser du positive sider meg prosjektarbeid?
- Ser du negative sider meg prosjektarbeid?
- Har du nokon gong fått vere med å bestemme korleis læraren skal undervise (om han skal buke PPP, tavleundervisning eller liknande)?
- Har du nokon gong leia ein, eller deler av ein, time i treningslæra eller idrett, kultur og samfunn?

7. Vurdering

- Kva er hensikta med vurdering trur du?
- Føler du at du lærer av å ha prøvar i dei teoretiske faga?
- Lærer du av å ha testar i dei praktiske faga?
- Få du nokon gong tilbakemelding på kva du må arbeide meir med?
- Er det forskjell på dei praktiske og dei teoretiske faga når det kjem til vurdering?
- Har du nokon gong vurdert deg sjølv i nokon av idretts faga?
- Har du vurdert deg sjølv i eigentreninga?

- Korleis vurderte du deg sjølv?
 - Sette du karakter?
 - Rangerte du lav – middels – høg måloppnåing?
 - Skreiv du om deg sjølv på eit ark?
- Når du har vurdert deg sjølv, har vurderinga samsvara med den vurderinga læraren har gjett deg?
- Har du nokon gong hatt samtale med nokon av lærarane dine om vurdering?
- Det å vurdere seg sjølv, er det spennande?
 - Meiner du det har det noko føre seg?
 - Er det noko du ynskjer du fekk gjere oftare i idrettsfaga?
 - Lærer du noko av å vurdere deg sjølv?
- Har du nokon gong vurdert ein medelev?
 - I så fall, i kva fag?
 - Korleis vurderte du denne medeleven (Sette du karakter, gav du munnleg eller skriftleg tilbakemelding på arbeidet han gjorde)?
- Er det spennande å vurdere medelevane sine? Synst du det er det lærerikt?
- Veit du alltid kva læringsmåla er i dei ulike faga?
 - Betyr det at du veit kva du må gjere for å nå desse læringsmåla?
 - Gjer læraren deg tilbakemeldingar opp mot kompetanse-/læringsmåla?
 - Ikkje? Er det noko du ynskjer?
 - Kva trur du ligg til grunn for vurderinga?
- Har du nokon gong opplevd at du har påverka læraren i karaktersetjinga i nokon av idrettsfaga?
- Ser du nokon fordelar med å få vere med på vurderingsarbeidet?
- Ser du nokon ulemper med å få vere med på vurderingsarbeidet?

8. Motivasjon

- Er det ein måte undervisninga skjer på i dei teoretiske idrettsfaga som du synest er spesielt motiverande?
- Er det ein måte undervisninga skjer på i dei praktiske idrettsfaga som du synest er spesielt motiverande?
- Blir du motivert av å få vere med å påverke undervisninga?
 - Kvifor/kvifor ikkje?

- Korleis synest du det er å vere med å ha kontroll ved til dømes grupperarbeid, framføring eller å leia ein time?
 - Er det motiverande?
 - Skulle du ønske du hadde meir/mindre av det?
- Kva tenkjer du visst eg seier ”ansvar for eiga læring”?
- Har du ansvar for eiga læring?
 - Kvifor/kvifor ikkje?
- På kva måte har ansvar for eiga læring noko med elevmedverknad å gjere?
 - Dersom du får vere med å bestemme, føler du eit større ansvar for læringa då? Kvifor?

9. Læraren og elevmedverknad

- Synst du lærarane er bra på å involvere dykk i undervisninga? Kvifor?
- Trur du lærarane dine er opptekne av elevmedverknad?
 - Korleis kan du merke det?
- Har du eit inntrykk av om dette er noko skulen fokuserer på?
- Føler du at du blir høyrte og teken på alvor i idrettsfaga?
 - På kva måte?

10. Innspel

- Ynskjer du meir elevmedverknad i idrettsfaga?
 - Kvifor/kvifor ikkje?
- Har du nokre forslag til korleis lærarane dine kan legge opp til elevmedverknad?
- Er det noko kring elevmedverknad eg ikkje har spurt deg om som du vil seie noko om?

Takk for deltaking!

Vedlegg 4

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Høflages gate 21
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr: 985 321 884

Petter Erik Leirhaug
Seksjon for kroppøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole
Postboks 4042, Ullevål stadion
0806 OSLO

Vår dato: 27.06.2012

Vår ref: 30845 / 3 / MAS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.06.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

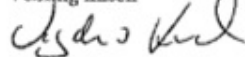
30845	Elevmedverknad
Behandlingsansvarlig	Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Petter Erik Leirhaug
Student	Malin Norheim

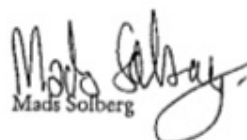
Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Mads Solberg

Kontaktperson: Mads Solberg tlf: 55 58 89 28

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Malin Norheim, Ole Fladagersgate 12 A, 0353 OSLO

Abdelingkontorene / Data / Offiser

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 31. nsd@nsd.uib.no
BERGEN: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 2051 Torshovken. Tel: +47 55 58 19 02. kyst@nsd.uib.no
TRONDHEIM: NSD, Universitetet i Tromsø, 9107 Borgeip. Tel: +47 77 64 43 35. nsd@ntnu.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 30845

Formålet med studien er å forstå hvordan elevene forstår elevmedvirkning ved idrettsfag, hvordan de forstår vurdering, planlegging og gjennomføringsarbeid og hvorvidt de ønsker elevmedvirkning.

Utvalget består av åtte skoleelever som rekrutteres via skolens ledelse. Det har blitt etablert muntlig kontakt på telefon gjennom medelever via rektor ved aktuelle skoler før prosjektet ble innmeldt til Personvernombudet for forskning.

Personvernombudet for forskning finner informasjonsskrivet av 14.6.2012 tilfredsstillende.

Dato for prosjektslutt er 31.12.2013.

Vi kan ikke se at det foretas en behandling av personopplysninger med elektroniske hjelpemidler eller at det opprettes et manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten.

Det legges til grunn for ombudets vurdering at opptak ikke behandles på pc, samt at data anonymiseres ved transkribering ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserbare opplysninger fremgår. Det vil heller ikke finnes en koblingsnøkkel som knytter transkripsjoner til informant.

