

Helge Stølen

Elevmedvirkning i faget kroppsøving

En kvalitativ undersøkelse med ni elever i den videregående skole

Masteroppgave i idrettsvitenskap
Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2014

Sammendrag

Bakgrunnen for å skrive denne studien er min interesse for kroppsøvingfaget. Jeg er særs opptatt av at elevene får delta aktivt i sin egen utvikling og læring. Forskning på elevmedvirkning både i skolen generelt, og det lille vi vet i faget kroppsøving vitner om at forskning på elevmedvirkning ikke er tilfredsstillende. Elevmedvirkning er et hjelpemiddel for å oppnå bedre motivasjon og læring i skolen. Problemstillingen som er undersøkelsens støttepunkt er: *Hvilke oppfatninger og erfaringer har elever i videregående skole med elevmedvirkning i kroppsøving?* For å kunne svare på problemstillingen har ni elever fra to videregående skoler blitt intervjuet om hva som legges i begrepet elevmedvirkning, hvilke opplevelser de har med elevmedvirkning i faget, elevmedvirkning i vurderingen, motiverende aspekter i faget og forslag til forbedret bruk av elevmedvirkning i opplæringen. Begge kjønn er representert i utvalget.

Undersøkelsen baserer seg på en kvalitativ tilnærming. Å bruke kvalitativ metode begrunnes gjennom at metoden i denne sammenheng gir fleksibilitet innenfor den tidsrammen forskningen hadde til rådighet, og at metoden gir et godt belegg for å svare på den problemstilling som undersøkelsen oppgir. Bruk av semistrukturerte intervjuer ga rom for en økt forståelse av elevene sine refleksjoner rundt temaet elevmedvirkning.

Resultatene i denne undersøkelsen viser at elevene stort sett har en felles forståelse av begrepet elevmedvirkning, men at de erfarer det i ulik grad. Elevenes svar og deres fortellinger om faget viser at de medvirker i ulike deler av opplæringen i faget. Likevel viser denne studien forbedringspotensialer i arbeidet med elevmedvirkning. Spesielt hverandrevurering og arbeid med læringsmål er noe elevene uttrykker lite eller ingen erfaring med i opplæringen. Elevenes refleksjoner indikerer at elevmedvirkning er viktig, og ønsker en slik praksis velkommen i undervisningen. Elevene kommer også med forslag til hvordan arbeidet med elevmedvirkning kan bedres, noe som kan tolkes som at de er reflekterte, men at de også mener at praksisen kan bedres i faget.

Nøkkelord: Elevmedvirkning, kroppsøving, elever, læreplaner, Self-Determination Theory.

Innhold

Sammendrag	3
Innhold.....	4
Forord	7
1. Innledning og formål med oppgaven.....	8
1.1 Formål med oppgave og problemstilling	9
1.2 Begrepsavklaring	10
1.3 Oversikt over kapitlene:	11
2. Teori.....	13
2.1 Elevmedvirkning i skole og kroppsøving – Et læreplanhistorisk bakteppe	13
2.1.1 Historie før 1939:.....	13
2.1.2 Normalplan av 1939:	13
2.1.3 Læreplan for forsøk med 9-årig skole (forsøksplan av 1959).....	14
2.1.4 Mønsterplan av 1974 (M74)	14
2.1.5 Mønsterplan av 1987 (M87)	15
2.1.6 Reform 94(R94).....	15
2.1.7 Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997 (L97)	15
2.1.8 Læreplanverket for kunnskapsløftet av 2006.....	16
2.1.9 Oppsummerende kommentar:.....	16
2.2 Kunnskapsløftet om elevmedvirkning	17
2.3 Teoretisk perspektiv på elevmedvirkning	18
2.4 Self-determination theory (SDT)	24
2.5 Tidligere forskning på elevmedvirkning.....	27
3. Metode	33
3.1 Valg av metode	33
3.2 Kvalitativt Intervju.....	34
3.3 Styrker og svakheter i kvalitativ forskning	36
3.4 Intervjuguide.....	37
3.5 Utvalg	39
3.6 Gjennomføring av intervjuene.....	40
3.7 Analyse.....	42

3.8	Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.....	43
3.8.1	Reliabilitet	43
3.8.2	Validitet	44
3.8.3	Generaliserbarhet.....	45
3.9	Etiske retningslinjer	46
4.	Presentasjon av elever	49
4.1	Informanter	49
5.	Resultat og drøfting	53
5.1	Hvordan elevene uttrykker seg rundt forståelsen av elevmedvirkning?	53
5.2	Hvilke erfaringer har elevene til elevmedvirkning?	56
5.3	Hvordan uttrykker elevene seg om vurdering og elevmedvirkning i praksis i undervisningen?	60
5.3.1	Karakter i faget	60
5.3.2	Samtale med læreren:	63
5.3.3	Tilbakemeldinger:.....	66
5.3.4	Elevenes egenvurdering:.....	69
5.3.5	Hverandre vurdering:.....	70
5.4	Hva er elevenes forhold til elevmedvirkning slik det står i kunnskapsløftet?	72
5.5	Fremstår undervisningen i kroppsøving som motiverende?.....	76
5.5.1	Fysisk aktiv:.....	77
5.5.2	Variasjon.....	78
5.5.3	Lede en time:	80
5.6	Hvilke forslag har elevene til forbedret bruk av elevmedvirkning?	82
6.	Oppsummering og konklusjon.....	85
6.1	Resultatene av undersøkelsen sett i forhold til kunnskapsløftet og i lys av SDT.....	87
6.2	Avsluttende konklusjon	88
6.3	Videre forskning på feltet.....	89
	Referanser	90
	Vedlegg 1.....	97
	Vedlegg 2.....	98
	Vedlegg 3.....	99
	Vedlegg 4.....	103

Vedlegg 5..... 104

Forord

Jeg tok mine tre første år ved ulike institusjoner ved henholdsvis Høgskolen i Molde og deretter Høgskolen i Telemark. Med en Bachelorgrad i bagasjen var jeg klar for å søke jobb i skolen. Etter mange skrevne søknader, og like mange avslag, uten en gang å komme på intervju forstod jeg at eneste løsning var videre utdanning. Jeg valgte da å søke meg inn på master i idrettsvitenskap ved Norges Idrettshøgskole og har siden ikke angret et sekund.

I løpet av disse to årene ved NIH, kan jeg se tilbake på mange flotte opplevelser med fantastiske medelever. Å gå på en skole som virkelig brenner for kroppsøving og idrett, har det vært en stor fornøyelse.

Jeg har selvsagt ikke gått gjennom denne prosessen helt alene, og det er på sin plass og takke ulike medspillere som har hjulpet meg på forskjellige måter.

Først og fremst vil jeg få lov til å takke alle elevene og skolene som har deltatt i min undersøkelse. Uten deres hjelp ville denne oppgaven ikke kunne blitt realisert.

Jeg vil også utrette en stor takk og fremme min veileder Petter Erik Leirhaug. Han er drivende dyktig og faglig sterk innen feltet vurdering i kroppsøving, og har hele veien inspirert meg med gode og konstruktive tilbakemeldinger.

Jeg vil takke hele min familie for god støtte, og positive tilbakemeldinger. Det settes pris på. Jeg vil spesielt trekke frem min mor, som stadig vekker ringer og hører hvordan det står til.

Jeg må få takke både Far og Mor for gjennomlesning av korrektur.

Jeg vil takke min kompis Takk til min kompis Mattias som har bidratt med faglige diskusjoner på telefon.

Oslo, Mai 2014.

Helge Stølen

1. Innledning og formål med oppgaven

Denne oppgaven studerer elevmedvirkning i kroppsøving i videregående skole ut fra et elevperspektiv. Utgangspunktet for valg av tema var at jeg ville finne ut mer om vurderingspraksisen i kroppsøving i den videregående skole. Både egne erfaringer, og det jeg har lest og hørt om vurdering i kroppsøving gjennom utdanningen, forteller at praksis spriker. Å studere dette på en mer systematisk måte vil være interessant både kroppsøvingsfaglig og som ledd i utvikling av egen kompetanse som fremtidig kroppsøvingslærer eller forsker i feltet.

I Høihilder (2008) sin bok om elevvurdering konkluderer hun med at elevvurdering omfatter alle undervisningsaktiviteter som har til hensikt å kartlegge elevens kunnskaper og kompetanse. Videre at kunnskapsløftet sitt hovedformål med elevvurdering først og fremst er å kunne hjelpe elevene til å fylle igjen det gapet som eksisterer mellom det nåværende kunnskapsnivået og den kompetansen man har som mål at eleven skal oppnå til slutt.

Som elev i kroppsøvingsfaget har jeg opplevd forskjellige lærere som utøver vurderingspraksisen ulikt. Jeg fikk gode karakterer i faget, men fikk ikke noen spesielle tilbakemeldinger på hva som faktisk var bra. Dette toppet seg et år, hvor vi elevene opplevde at det var mange flinke elever i faget, men at vi fikk forskjellige karakterer. Siden dette var en fastsatt karakter, var det mange som ikke visste grunnlaget for karakteren de hadde fått. I lys av min kunnskap nå i etterkant, tenker jeg at dette kanskje kunne vært unngått hvis elevene hadde fått deltatt i vurderingspraksisen gjennom elevmedvirkning. I Græsholt (2011) viser informantene lignende erfaringer, med utsagn om urettferdig vurdering i kroppsøving og det vi kan kalle manglende informasjon av rutiner for vurdering. I forskriften til opplæringsloven § 3-2 (2006) står det at formålet med vurdering er: «å fremje læring undervegs og uttrykkje kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidaten undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane, lærlingane og lære kandidatane. Undervegs vurdering skal brukast som ein reisepost i læreprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven, lærlingen eller lære kandidaten aukar kompetansen sin i fag. Sluttvurderinga skal gi informasjon om kompetansen til eleven, lærlingen og lære kandidaten ved avslutninga av opplæringa i faget». Forskriften

i opplæringsloven § 3-12 (2006) fastslår at eleven skal delta aktivt i vurderingen av eget arbeid, egen kompetanse og egen faglig utvikling. Gjennom egenvurderingen som del av undervisvurderingen, er elevmedvirkning en forskriftshjemlet komponent i vurderingsarbeidet i Norsk skole.

Ytterligere inspirasjon til spissing av oppgaven mot elevmedvirkning var Norheims (2013) studie av elevmedvirkning basert på kvalitative intervju med elever på idrettsfag. Jeg tenkte det ville være interessant å undersøke hvordan dette ser ut i kroppsøvfaget, med en antakelse om at f.eks. tidsrammer og elevmotivasjon i fellesfaget vil være annerledes enn på idrettsfag. I likhet med Norheim (2013) bruker denne oppgaven motivasjonsteori, spesielt Self-Determination Theory (SDT), som bakgrunn for å styrke forståelsen av hvordan elevmedvirkning kan ha motiverende verdi og skrives inn i en større læringsteoretisk kontekst.

Ut fra mine egne erfaringer og de avklaringer jeg beskriver ovenfor, vil jeg i denne oppgaven finne mer ut om elevers erfaringer og opplevelser med elevmedvirkning i den videregående skole.

1.1 Formål med oppgave og problemstilling

Formålet med denne studien vil være å undersøke i hvilken grad elevene aktivt får medvirke i planleggingen, gjennomføringen og i vurderingen av faget kroppsøving i den videregående opplæring. Norheim (2013) hadde en lik vinkling på idrettsfag, med positive resultater. Det er derfor spennende og se hvordan elevene erfarer elevmedvirkning i faget kroppsøving. Jeg har valgt å formulere en hovedproblemstilling og fire underproblemstillinger for å belyse hvordan denne prosedyren fremtrer i faget.

Hovedproblemstilling:

Hvilke oppfatninger og erfaringer har elever i videregående skole med elevmedvirkning i kroppsøving?

Underproblemstillinger:

1. Hvordan forstår elevene begrepet elevmedvirkning?
2. I hvilken grad erfarer elevene at elevmedvirkning blir brukt i kroppsøving?
3. Hvordan uttrykker elevene seg om utbytte ved bruken av elevmedvirkning i kroppsøving?
4. Har elevene forslag til forbedret bruk av elevmedvirkning?

1.2 Begrepsavklaring

I problemstillingene og videre i denne undersøkelsen blir det brukt ulike begrep som må avklares. I hovedproblemstillingen er begrepene «oppfatning», «erfaring» og «elevmedvirkning» de sentrale. Elevmedvirkning, som er oppgavens gjennomgående undersøkelsesfokus, kommer jeg tilbake til nedenfor. Når jeg bruker elevenes oppfatninger og erfaringer sikter jeg til relativt åpne kategorier der oppfatning er ment å ivareta elevenes tanker, tro og refleksjoner omkring de erfaringer med elevmedvirkning de beskriver.

Videre har vi begrepet vurdering, og da som et pedagogisk begrep i skolen, ofte referert til som elevvurdering. Vurdering kan beskrives som en prosess hvor man samler, tolker, registrerer og bruker informasjon om hvordan elever klarer å utføre ulike utdanningsoppgaver (se f.eks. Hartberg, Dobson & Gran, 2012; Høihilder, 2008). Det blir brukt ulike begreper i henhold til vurderingsbegrepet i norsk skole.

Underveisvurdering og sluttvurdering er de formelle begrepene i lovverket. I denne oppgaven vil disse, sammen med «vurdering for læring» og «vurdering av læring» vil bli brukt henholdsvis også i vekselvirkning med og i samme betydning som formativ vurdering og summativ vurdering. Vurderingens formative rolle eller vurdering for læring, er å fremskaffe informasjon til lærer om elevens fremgang med den hensikt å støtte fremtidig læring. Den summative vurderingsprosessen har til hensikt å fremskaffe informasjon om elevens prestasjonsnivå på gitte tidspunkt i løpet av og ved slutten av elevens skolegang (Engelsen, 2006). Vurdering for læring blir beskrevet av Alberta Assessment Consortium (AAC) som å samle inn informasjon om elevens læringsutbytte eller læringsprosesser med formålet om å forbedre læring. Vurdering av læring handler derimot om vurdering av et læringsutbytte på et bestemt tidspunkt, men det er verdt å merke seg at vurdering av læring i denne forståelsen er en forutsetning for vurdering av læring (AAC, 2006 I Slemmen, 2006).

I oppgaven bruker jeg også begrepet «hverandrevurdering». Dette er et begrep som blir omtalt når elever lærer av medelevers vurdering eller gjennom selv å være med og vurdere medelever (Hartberg, Dobson & Gran, 2012). Jeg vil bruke både hverandrevurdering, medelevvurdering og vurdering av medelever om hverandre i den løpende teksten.

Videre er motivasjon et begrep som står sentralt i oppgaven og måten det brukes på bygger på Deci & Ryan (1985) som definerer motivasjon som den drivkraften som setter handlinger i gang.

Begrepet elevmedvirkning er oppgavens undersøkelsesbegrep, men også medbestemmelse vil være fremtredende i oppgaven. Elevmedvirkning blir av utdanningsdirektoratet beskrevet gjennom at elever skal involveres og delta i beslutninger som angår egen læring. Elevene skal også delta aktivt i vurderingen av eget arbeid, egen kompetanse og sin faglige og sosiale utvikling (Tveit, 2007). Sjøvollen hevder i «Elevenes syn på elevvurdering» at kravene nå er blitt skjerpet fra elevenes side. De mener at begrepet elevmedvirkning blir for vakt, da elevmedvirkning er en forutsetning for læring. De vil da heller ta i bruk elevmedbestemmelse, som blir sett på som elevenes rett til innflytelse over egen hverdag, forhold som er viktige for dem (jf. FNs konvensjon om barnets rettigheter i Tveit, 2007). Selv om de viser til at dette begrepet gjerne spisser kravet til at elever i større grad skal være aktive i utvikling av egen læring, har jeg valgt å ikke skille mellom disse begrepene i oppgaven, og bruker medvirkning og medbestemmelse om hverandre i den løpende teksten. I likhet med Norheim (2013) velger jeg en åpen tilnærming til begrepet elevmedvirkning, hvor elevene i samtale med meg som forsker selv kan fylle det med innhold, dette med tanke på at elevene i denne studien kan ha forskjellige oppfatninger om hva elevmedvirkning innebærer.

1.3 Oversikt over kapitlene:

Kapittel 2 fremstiller teorien som danner fundamentet for resten av innholdet i oppgaven. Først belyses et læreplanhistorisk bakteppe på elevmedvirkning i skole og kroppsøving. Videre presenteres kunnskapsløftets sin omtale av elevmedvirkning. Elevmedvirkning vil også bli beskrevet som et eget teoretisk perspektiv før Self Determination Theory vil bli omtalt både generelt, men også hvordan den kan brukes inn mot denne oppgaven. Avslutningsvis vil kapitlet gjennomgå tidligere forskning på

elevmedvirkning i skolen og faget kroppsøving. Neste kapittel tar for seg de metodiske overveielsene jeg har gjort i denne oppgaven. Denne delen omhandler valg av metode, kvalitativt intervju, kvalitativ forsknings styrker og svakheter, intervjuguide, oppgavens utvalg, gjennomføring av intervju, analyse, reliabilitet, validitet, generaliserbarhet og etiske retningslinjer. Etter metoden følger en presentasjon av elevene som utgjør grunnlaget for denne oppgavens datamateriale. Kapittel 5 har som mål å belyse undersøkelsens resultater. Resultat og drøfting fremstilles som en enhet og utgjør derfor dette kapitlet. Oppgaven avsluttes med en oppsummering av studien og det vil fremstilles en konklusjon på oppgavens problemstilling. Videre forskning på feltet vil også få plass i denne delen.

2. Teori

Dette kapittelet vil presentere teoretisk bakgrunn på elevmedvirkning og relevant tidligere forskning. Det vil innledningsvis bli gitt et historisk innblikk på elevmedvirkningens rolle i læreplanene. Videre vil elevmedvirkningens plass i kunnskapsløftet omtales. Pedagogiske betraktninger på fenomenet elevmedvirkning, og til slutt vil både nasjonal og internasjonal forskning bli gjort rede for.

2.1 *Elevmedvirkning i skole og kroppsøving – Et læreplanhistorisk bakteppe*

Ved en gjennomgang av ulike læreplaner, må begrepet avklares. Stenhouse (1975) definerer læreplan 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» (Imsen, 2009:192). Læreplanens funksjon er å være en rettesnor og gi anføringer på hva som skal skje i skolen. Kroppsøvingsfagets innhold har forandret seg og utviklet seg på flere måter i forhold til hvordan vi ser faget fungerer i dag. Jeg vil her ha en historisk gjennomgang av elevmedvirkningens rolle ved ulike læreplaner.

2.1.1 Historie før 1939:

Kroppsøving ble et fag i skolen for første gang i 1848, dog valgfritt. Det ble da for første gang eksplisitt med som et fag i en norsk skolelov. I 1922 ble det realisert en læreplan for landsfolkeskolen, mens byfolkeskolen kom i 1925. På denne tiden var det sentrale personligheter som skulle prege utviklingen av kroppsøvingsfaget i Norge. Det ble satt opp tabeller som skulle ivareta anatomiske og fysiologiske hensyn (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Det blir beskrevet lite om elevmedvirkning i denne tidsepoken. Så selv om stillingsgymnastikken viste til et øvingsutvalg som skulle tilpasse elevenes utviklings og modenhetsnivå, var det trolig på denne tiden ikke særlig rom for elevmedvirkning.

2.1.2 Normalplan av 1939:

Normalplan av 1939 bestod av to planer, normalplan for folkeskolen og normalplan for landsfolkeskole. Mål innhold og arbeidsmåter i kroppsøvingen var sterkt påvirket av forskjellige interesser og pedagogiske strømninger (Brattenborg & Engebretson,

2007; Imsen, 2009). I tillegg kom aktivitetspedagogikken sterkt inn som styringsfaktor i forhold til arbeidsmåtene i skolen (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Imsen (2009) forteller at undervisningen skulle preges av elevaktivitet, individualisering, gruppearbeid og samlet undervisning. Men i fagplanen for kroppsøving hadde Lings tabelltradisjon slått såpass rot i den praktiske undervisningen at bruk av andre tilnærminger og arbeidsmåter vanskelig lot seg gjennomføre. Selv om det kom nye pedagogiske ideer, ble disse dempet av tradisjonen i kroppsøving (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Til tross for dette påpeker Engh (2011) i «Vurdering for læring i skolen» at elevenes samarbeidsprosesser ble sett på som vesentlige innslag i god pedagogikk.

2.1.3 Læreplan for forsøk med 9-årig skole (forsøksplan av 1959)

Lov om folkeskolen av 10. april 1959 ble etterfulgt av læreplan for forsøk med 9-årig skole, som ble ferdigstilt høsten 1959. Med utgangspunkt i sentrale målsettinger, emner og innhold var forsøksplan av 1959 et tilbakeskritt eller sidespor i forhold til normalplanen av 1939. N 39 pekte på glede, motivasjon, holdningsskapende arbeid og en helhetlig tenkning i forhold til både fysiske/motoriske og psykiske/sosiale faktorer i kroppsøvingfaget. Selv om forsøksplanen var et tilbakeskritt med tanke på en bred emnetilnærming i faget, så var den et skritt i riktig retning i forhold til varierte undervisningsmetoder og arbeidsmåter. I denne læreplanen ble det lagt opp til to ulike metoder i kroppsøvingfaget, nemlig instruksjon og selvstendig virksomhet. Ved en slik todeling av metodene ble lærerrollen endret. Lærerne som tidligere skulle være stramme, kommandogivende og autoritetspreget, ble nedtonet til fordel for en demokratisk tankegang som innebar blikk for elevenes interesser, forutsetninger og oppgaveløsning (Brattenborg & Engebretsen, 2007).

2.1.4 Mønsterplan av 1974 (M74)

Dette ble en ny plan på flere måter. Det var en retningsgivende rammeplan uten minstekrav, og dermed ble det gitt muligheter til lokale variasjoner i stoffvalget. I likhet med N39 skulle fagplanen for kroppsøving bygge på elevenes glede og motivasjon. Kunnskapsmålet er derimot kraftig nedtonet i M74 (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Imsen (2004) sier at det både ble lagt vekt på den tradisjonelle undervisningen og en elevaktiv undervisning. Tilpasset opplæring har som et prinsipp røtter tilbake til 1970-tallet. Det kom tydelig frem gjennom paragraf 7.1 i grunnskoleloven fra 1969 at alle

barn har rett til å få opplæring i forhold til sine egne evner og forutsetninger. Dette prinsippet gikk som en rød tråd gjennom planene M74 og M87, samt fremhevet som et viktig prinsipp i L97 (Engelsen, 2006).

2.1.5 Mønsterplan av 1987 (M87)

M87 hadde også en foreløpig plan, mønsterplan av 1985, som ble ferdig revidert i 1987. Mønsterplan av 1987 blir av mange sett på som en revisjon av M74 enn en helt ny læreplan. Forskjellen mellom disse er ikke særlig stor, med unntak av vektleggingen av kunnskapsmålet. M87 påpeker imidlertid at kunnskapsløftet i kroppsøving i størst mulig grad skal knyttes til praktiske situasjoner (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Elevenes samarbeidsprosesser som ble sett på som et vesentlig innslag i N39, kom igjen til syne i M74, men ble enda sterkere vektlagt i mønsterplan av 1987 (Engh, 2011).

2.1.6 Reform 94(R94)

I 1994 ble det realisert en omfattende reform i den videregående skole. Denne politiske reformen ga alle elever mellom 16 og 19 år rett til videregående opplæring. Innhold og arbeidsformer ble formulert mer som mål som elevene skulle nå (Imsen, 2009). Tveit (2007) forteller at i henhold til innholdet i reformen ble det større fokus på elevmedvirkning, differensiering og tilpasset opplæring. I St.meld. nr. 32 «videregående opplæring» kommer det frem at det i reform 94 ble stilt krav til både lærer og elevrollen og hvis man vurderer den videregående opplæringen i lys av den gamle «gymnastikktradisjonen», må reform 94 sies å være en nyskaping, også fra en pedagogisk synsvinkel. Medvirkning og tilrettelegging er sentrale begreper i den sammenhengen, og elevmedvirkning kom derfor inn som et satsingsfelt i denne reformen (Kunnskapsdepartementet, 1998-99).

2.1.7 Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997 (L97)

De foregående mønsterplanene betegnes som retningsgivende rammeplaner. L97 har en helt annen form enn sine tidligere oppfølgere. Dette kan bli kalt som en målstyrt læreplan, da målformuleringer er særs framtrødende i det nye læreplanverket. Planen som helhet gir også klare føringer på innhold, organisering av innholdet og variert bruk av metoder (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Haug (2003) sier at det pedagogiske grunnlaget er nært knyttet til aktivitetspedagogikken, som en kan se trekk av allerede i N39. Aktivitetspedagogikk blir sett på som et vidt begrep og omfavner undervisning

som vektlegger eleven sin egenaktivitet. Begreper som kan relateres til en slik pedagogikk er elevaktivitet, elevmedvirkning, kreativ oppdagelse og tilpasset opplæring forteller Haug. Elevene skal i et slikt læringsmiljø få utfolde seg i større grad og være aktive og selvstendige individer. L97 presiserer betydningen av vurdering mer enn sine forgjengere. Elevmedvirkning i vurderingsarbeidet kommer i denne planen frem gjennom at vurdering uten karakter skulle utvikles og gjøres mer formell. På denne måten skulle vurdering uten karakter være en viktig motivasjonsfaktor og veiledning for å fremme læring og utvikling (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Engh (2011) forteller at elevvurdering ble sett på som så komplisert at departementet måtte komme med et rettleiingshefte. I dette heftet hadde elevmedvirkning et beskjedent innslag hvor det stod at eleven skulle aktivt bidra i vurdering av eget arbeid, av og til andres, men at dette spesielt gjaldt arbeid med mappe og logg. For øvrig forteller Engh at en slik vurderingstradisjon lot vente på seg, men at flere lærere antageligvis begynte å implementere en viss elevmedvirkning i undervisningen.

2.1.8 Læreplanverket for kunnskapsløftet av 2006

L06 består av tre deler, generell del, prinsipper for opplæring med læringsplakaten og læreplan for fag som sammen utgjør kunnskapsløftet som er en felles læreplan for både grunnskolen og den videregående opplæring. I denne læreplanen kommer elevmedvirkning til uttrykk gjennom et eget kapittel i prinsipper for opplæringen. Elevmedvirkning blir også nevnt i læringsplakaten som formulerer grunnleggende plikter som er gjeldene for alle skoler (Brattenborg & Engebretsen, 2007). Dale & Wærness (2006) sier at kunnskapsløftet fremhever en elevaktiv pedagogikk, da kompetansen til eleven med vekt på læringsstrategier og elevmedvirkning er i fokus. Brattenborg & Engebretsen (2007) fremhever også en slik utvikling og sier at det i kunnskapsløftet vektlegges at elevene skal være aktive i sin egen læreprosess. Dette viser at kunnskapsløftet fremhever elevmedvirkning i større grad, da dette blir sett på som en faktor som kan bedre elevenes læring.

2.1.9 Oppsummerende kommentar:

I gjennomgang av læreplanene ser en at elevmedvirkningens rolle ikke alltid har vært klart definert, men Engh (2011) sier at den norske skoles utvikling har ført fram mot stadig nye og mer inkluderende utgaver av enhetsskolen. Imsen (2009) sier at de endringene som er gjort i arbeidet med de ulike læreplanene, har ført til at

undervisningsmetoder nå er blitt viktigere enn hva vektleggingen av lærestoff er, som var mer fremtredende tidligere.

Skolen har som mål at elevene skal lære, og i den sammenheng bør skolen være inkluderende og ha stor variasjon for at alle elevene skal få mulighet til å utvikle sine evner. Elever har ulike forutsetninger, og det er derfor vanskelig å treffe alle i undervisningen. Så hvorfor ikke lytte til hva elevene har og si (Tveit, 2007) og dermed forstå hvordan elevene lærer best? Et differensieringsprosjekt i den videregående opplæring viste at elevene sin deltakelse i oppøringen er en av nøklene til suksess (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Dette viser at elevene bør være aktive i sin egen utvikling av læring, og kan være et grunnlag til at elevmedvirkning er blitt så viktig i pedagogikken og skolens didaktiske virksomhet. Dale & Wærness (2003) sier at utgangspunktet for at elevmedvirkning har blitt så viktig kommer av et samfunnsliv som verdsetter kreative, deltakende og ansvarlige medarbeidere

2.2 Kunnskapsløftet om elevmedvirkning

Da kunnskapsløftet kom fikk skolenorge en sentral læreplan som ble gjeldende for hele utdanningsløpet. Elevmedvirkning står sentralt flere plasser både i forskrift til opplæringsloven og som eget punkt i prinsipper for opplæringen.

I prinsippene for opplæringen kommer det frem i «motivasjon for læring og læringsstrategier» at motiverte elever har lyst til å lære, vise nysgjerrighet for oppgaver og vise evne til å jobbe målrettet. Hvis en engasjerende, faglig trygg og inspirerende lærer i undervisningen bidrar ved bruk av varierte, tilpasset arbeidsmåter og elevmedvirkning, kan det være med på å gi lærelyst og en positiv og realistisk oppfatning av eget talent og framtidsutsikter (Kunnskapsdepartementet, 2006). Et slikt læringsmiljø kan bidra til at elevene ved aktiv medvirkning blir mer bevisst i egen læringsprosess.

For å tydeliggjøre at tid til elevråd og elevmedvirkning er en del av opplæringen er det blitt forskriftsfestet for elever i videregående opplæring: «Alle elever skal ha mogleighet og tid til å arbeide med saker knytt til elevdemokrati og medverknad i opplæringa» (§ 1-4a) i henhold til forskrift til opplæringsloven.

Elevmedvirkning har også et eget kapittel i prinsipper for opplæringen. Her heter det at elevmedvirkning innebærer deltakelse i avgjørelser som omhandler læring for enhver og for gruppen i sin helhet. Et inkluderende læringsmiljø er sentralt og positivt for utviklingen av sosiale relasjoner (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Videre heter det at elevene skal delta i planleggingen, gjennomføringen og vurderingen av opplæringen innenfor rammene av lov og forskrift, inkludert læreplanverket. Hvor omfattende medvirkningen er, og hvordan elevene medvirker, vil variere i forhold til alder og utviklingsnivå (Kunnskapsdepartementet, 2006). Dette stemmer overens med Skaalvik & Skaalvik (2005) og Hofnes (2000) som indikerer at elever involveres mer i bestemmelsene i undervisningen etter hvert som de blir eldre. En viktig forutsetning for at elevene skal kunne implementeres i undervisningen, er at de har kjennskap til valgalternativer, samt konsekvenser av disse (Kunnskapsdepartementet, 2006).

I henhold til elevmedvirkning i vurderingsprosessen vil jeg også få frem elevenes forhold til egenvurdering, da jeg ser på dette som en viktig del av elevmedvirkningen. Egenvurdering blir fremstilt i opplæringsloven som en del av undervisvurderingen i forskrift til opplæringsloven (§2-3 og § 3-4). Eleven skal delta aktivt i vurderingen av eget arbeid, egen kompetanse og egen faglig utvikling (§3-12). Eleven har rett på samtale med læreren minst en gang i halvåret om utvikling i forhold til kompetansemålene i faget (§3-11).

I forhold til at elevene i kroppsøving skal gi elevene anlegg for livslang bevegelsesglede og mestring ut fra egne forutsetninger, er det en gyllen mulighet å bruke elevmedvirkning bevisst til å utvikle et læringsmiljø som kan skape en slik trend (Kunnskapsdepartementet, 2006).

2.3 Teoretisk perspektiv på elevmedvirkning

I arbeidet med elevmedvirkning er det mange faktorer som må integreres i undervisningen og belyses for at elevene skal oppfatte det som positivt for deres utvikling av læring. Skaalvik & Skaalvik (2005) sier at de punktene som har viktige

formål i læringsprosessen er veiledning, motivering, skape forventninger om mestring, informasjon om fremgang og ståsted og bidra positivt til selvvurdering.

Elevmedvirkning er integrert i regelverket nasjonalt og internasjonalt, gjennom FNs konvensjon om barns rettigheter og opplæringsloven. Norge er et av få land hvor demokratiforståelse og medvirkning skal implementeres i undervisningen (jfr. Pkt. 1.2; Tveit, 2007). Departementet ønsker med det å heve denne praksisen i undervisningen, ved å fokusere på demokratiforståelse og et positivt syn på å medvirke (St.meld.nr. 22 (2010- 2011)). Forskere med variert teoretisk bakgrunn slår fast at elevene bør ha medbestemmelse i skolen og over sin egen læringsprosess. Det er ulike grunner til det, og det pekes på at reell medbestemmelse er nødvendig for at elevene skal utvikle oppgaveorientering (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Behovet for selvbestemmelse fremheves også av Deci & Ryan (2000a) som ett grunnleggende behov.

Motivasjonsforskere bruker ofte begrepet autonomistøttende læringsmiljø, som i betydningen betyr at elevenes gis medbestemmelse, deltar i beslutningsprosesser, gis valgmuligheter og at det benyttes minst mulig ytre kontroll i form av karakterer og belønninger (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Empiriske undersøkelser bekrefter at et læringsmiljø som støtter autonomi, med særlig vekt på valgmuligheter, fremmer motivasjon, innsats og prestasjoner hos elevene (Connell og wellborn 1991, Perry 1998, Turner 1995 i Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Elevmedvirkning er et begrep som har blitt brukt om satsingen myndighetene har hatt på en elevaktiv skole. I og med at tilpasset opplæring er et viktig mål i skoleverket, vil elevmedvirkning være en viktig faktor i denne sammenheng. En lærer kan ikke til enhver tid vite hva elevenes behov er, og derfor er det viktig å gi rom for elevmedvirkning i undervisningen (Tveit, 2007). Tilpasset opplæring kommer til uttrykk når tydelige faglige krav og forventninger, insistering på kvalitet i det en gjør både som lærer og elev, blir fastholdt med elevmedvirkning. Når læreren fremmer valg tilpasset den enkelte elev, kan det skapes læringskontekster der eleven selv kan skape egne utfordringer. Tilpasset opplæring innebærer derfor ikke fravær av mål, krav og forventninger, men at de tilrettelegges ut fra ulike evner og læreforutsetninger (Dale, 2004). Tilpasset opplæring forutsetter at læreren har et visst kjennskap til elevenes faglige nivå, deres læringsmotivasjon, bruk av læringsstrategier og utviklingspotensial (Engh, 2011). Systematisk elevmedvirkning er en forutsetning for at skolen skal kunne

lære praksisformen tilpasset opplæring. Gjennom aktiv deltakelse vil også elevene utvikle tilhørighet og ansvar, og de får gitt nødvendige korrektiv til pedagogisk praksis (Lillejord, Manger & Nordahl, 2010). Også med utgangspunkt i teorien til Deci & Ryan kommer en frem til at tilpasset undervisning er en nøkkel til indre motivasjon (Jfr. Pkt. 2.4).

Skaalvik & Skaalvik (2005) sier at ansvar for egen læring er skolens slagord. I den videregående skole blir mange elever møtt med beskjeden om at de nå har ansvar for egen læring. I denne sammenhengen må læreren «lære» elevene hva dette vil si, og ikke bare dytte ansvaret over på eleven uten å vise til hvordan elevene kan lære av det og bli mer selvstendige i egen utvikling av læring (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Hvis elevene skal få en positiv utvikling gjennom ansvar for egen læring, må det bli gitt rom for å feile, samt at elevene gis frihet til å handle på egen hånd og ta egne avgjørelser. Eleven må ha en integrert interesse av å lære i ulike situasjoner, da motivasjonen ikke i stor grad vil være tilstede hvis lærer har interesse for læringen og ikke eleven (Bjørgeren i Tveit, 2007). Forskere poengterer at elevmedvirkning skal være lærerstyrt, og at det ikke er ansvarsfraskrivelse fra skolen sin side (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Et overordnet mål er å lære elevene å løse problemer, samt planlegge, gjennomføre og evaluere egen læring i faget. Dale & Wærness (2006) sier at motivasjon er forutsatt av at elevmedvirkning og at elevene utvikler egne læringsstrategier. I differensieringsprosjektet «Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen» knyttes tilpasset opplæring til alle områder i opplæringen, ikke minst til arbeidsmåter og aktivitetsformer som fremmer elevmedvirkning og ansvar for egen læring (Dale & Wærness, 2003).

Hele oppdragelsen har som sikte å skape et bedre samfunn, og i den sammenheng står begrepet demokrati sentralt (Imsen, 2009) I formålet med opplæringen uttrykkes det at opplæringen skal fremme demokrati og likestilling. Myndighetene vil med andre ord oppdra elevene til å bli selvstendige tenkende mennesker og ikke til passive medløpere. Medansvar og rett til medvirkning er eksplisitt nevnt i paragrafen i formålet med opplæringen (Ibid, 2009). Dale & Wærness (2003) sier at elevene ikke skal ta avgjørelser alene, men sammen med lærer som må være aktiv og interessert. Skolen må ta en slik praksis på alvor slik at prosessen med medvirkning blir reell. Forskning tilsier

at dersom skolen praktiserer elevmedvirkning vil motivasjonen trolig øke og elevenes resultat vil kunne bedres.

I et læringsmiljø hvor lærer ikke implementerer elevmedvirkning i undervisningen sier Rønning (2003) at dette kan ha med den historiske tradisjonen å gjøre, og at det er vanskelig å legge bort gamle vaner med ny utrygg praksis. Læreren gir ofte ikke elevene kontroll da det kan være for tidkrevende. (Selberg, 2001 i Rønning, 2003). Norheim (2013) uttrykker at problemet med sterk lærerdominans er at engasjement og motivasjon kan svekkes og at læringsutbyttet kan bli redusert. Kleiberg (2002) forteller om funn som indikerer at lærerne er redd for å miste kontroll over situasjonen i undervisningen. I skolekontekst sier Dale (2010) at det er synd at elever ikke får velge eller ha kontroll over aktiviteter som blir gjennomført, da dette kan øke motivasjonen. Deci & Ryan (2002) sier at siden elevmedvirkning kan føre til økt motivasjon, kan elevene også oppleve bedre læringsresultat og læringsmiljøet vil kunne bidra til økt motivasjon. Opplever eleven graden av elevmedvirkning som høy, kan læringsmiljøet løftes sammenlignet med hvis den er lav. Elevenes trivsel er en viktig del av elevenes læringsmiljø, og den vil trolig blomstre ved bruk av elevmedvirkning (Deci & Ryan, 1985; Selberg, 2001 i Rønning, 2003).

I vurderingsarbeidet kommer elevmedvirkning frem som en vesentlig faktor. Tveit (2007) sier at å sette eleven i stand til å vurdere seg selv er et sentralt mål i skolen, men understreker at egenvurdering er en kompetanse som krever systematisk trening over tid.

I rundskrivet om vurderingsforskriften § 3-12 står det at hensikten med egenvurdering er å gi eleven mulighet til å få ett bevisst forhold til egen lærling og utvikling for å lære i større grad (Engh, 2011). Elevvurdering skal føre til faglig vekst og utvikling, som forutsetter bevisstgjøring om hva man skal lære og hvordan dette skal gjøres (Engh, 2011). Respons og vurdering fra de rundt gir grunnlag for å øve på egenvurdering (Tveit, 2007). Egenvurdering og hverandrevurdering av hvor langt man er kommet i arbeidet og hva man bør gjøre videre, kan bidra til å styrke motivasjonen for læringsarbeidet, og effektivisere veien frem mot målet (Engh, 2011). Tveit (2007) sier at egenvurdering må øves på for at elevene skal få en helhetlig forståelse for hovedmålene med opplæringen, og dermed få innsikt i hvilke krav som gjelder for å

oppnå ulike mål. Elevene er avhengige av og til enhver tid vite hva som legges vekt på i vurderingen (Dale & Wærness, 2003; Hartberg et al, 2012). I et slikt læringsmiljø vil eleven kunne få bedre kontroll og oversikt på det som skal læres, kvalitetsmessig vil læreprosessen også kunne bedres (Hartberg et al, 2012).

Vurderingens veiledningsfunksjon er viktig. En effektiv læring krever tilbakemelding, ikke bare om resultatet er godt eller dårlig, men om hva som faktisk er bra eller dårlig med det elevene gjør i undervisningen (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Elevmedvirkning i vurderingsarbeidet blir sett på som en positiv faktor for læring (Dale & Wærness, 2006; Hartberg et al, 2012). Det er en klar sammenheng mellom vurderingens ulike formål, som derfor ikke kan sees uavhengige av hverandre. Elevenes forventninger om mestring av oppgavene i skolen og deres følelse av selvvurd er særlig viktig. Dette har med at aspektene ved elevenes selvoppfatning har stor betydning for deres innsats, utholdenhet, motivasjon og prestasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Black & Wiliam (1998) har flere funn som dokumenterer at elevmedvirkning i den formative vurderingsprosessen kan føre til økt læringsutbytte.

Noen implementerende faktorer til å fremme elevenes forventninger og selvvurd vil være at vurderingen er informativ og viser elevene hva de bør jobbe i større grad med. I tillegg nevnes hvordan elevene kan forberede seg, og til slutt hvordan samarbeidet mellom lærer og elev kan forbedres og utvikles (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Hartberg et al (2012) sier at eleven må være bevisst og planlegge sin egen utvikling av kompetanse i samband med læreren.

Skaalvik & Skaalvik (2005) hevder at elever både i individuelt arbeid og ved samarbeid, tjener på å delta i vurderingen og vurdere sitt eget arbeid. Når elevene er involvert i vurdering av egen læring, utvikles det en dypere forståelse av kunnskapen, dessuten vil kvaliteten på læringsprosessen i større grad bli bedre. I en slik prosess vil elevene kunne føle at de har sin egen læring mer under kontroll. Elevmedvirkning er en retningslinje som vektlegger utvikling av elevenes kompetanse (Dale & Wærness, 2003). Dersom jevnlig vurderinger av elevenes måloppnåelse skal implementeres i undervisningen, har ikke lærer mulighet til oppfølging av mer enn en håndfull elever. For da å kunne lykkes med den læringsfremmede vurderingen, er det helt nødvendig å integrere egen- og hverandre vurdering (Skaalvik & Skaalvik, 2005). I relasjon til motivasjon forteller

Dale (2010) at den vil øke når elever arbeider med egen og hverandrevurdering, da de blir opptatt av egen arbeidsprosess. I den sammenheng vil medbestemmelse i arbeidet med vurdering føre til at arbeidsvaner blir forbedret. Vurdering av medelever blir sett på som en positiv faktor i vurderingsarbeidet. Hartberg et al (2012) forteller at medelevers tilbakemeldinger kan kommuniseres på en mer treffende måte, parallellisert med lærerens vurdering. Videre blir det påpekt at elevene vil lære av å gi en vurdering, da man blir bevisst på egne prestasjoner i faget. Når man praktiserer hverandrevurdering i undervisningen vil et godt læringsmiljø være av stor betydning for at elevene skal kjenne seg trygge i et slikt arbeid (Hartberg et al, 2012).

Forståelige kjennetegn viser hva som kreves for å mestre, og kan bidra til å gi selvtillit i arbeidet, som i sin tur blir i større grad målrettet og meningsfull når oppgavene blir klarere (Engh, 2011). Når elevene kjenner til kriteriene er det enklere å se hvor man er i prosessen, samt nå oppsatte mål (Black & Wiliam, 2001 i Tveit, 2007). Utvikling av suksesskriterier kan også styrke elevenes kritiske perspektiv. Elevene bør kunne stille spørsmål til læreplanen og lærerens prioriteringer, og om kompetansemålene er formulert på en måte som gir rom for selvstendig og kreativt arbeid (Engh, 2011). Hartberg et al (2012) sier at elevene vil ha forutsetninger for å ta i bruk egne læringsstrategier hvis de kjenner til kriteriene i faget. Forskning sier det er sammenheng mellom klare læringsmål og elevenes forventning av mestring. I et slikt miljø bør elevene få anledning til å sette egne læringsmål, men læreren må følge opp elevens arbeid med disse målene (Engh, 2011).

For at læringsmålene skal bli relevante og personlige, er elevmedvirkning nødvendig. Uten at elevene involveres, oppleves ikke aktivitetene å være del av deres egen utvikling. Stor grad av motivasjon i undervisningen/opplæringen er avhengig av at elevene blir gitt anledninger til å gjøre valg og at de i noen grad har kontroll over aktiviteter som gjennomføres. Elevmedvirkning er en selvsagt del av vurdering for læring knyttet til valg av ulik grad. Elevene fastlegger ikke kompetansemålene, men er med i utforming og bruken av dem. Elevene fastlegger heller ikke kriteriene for faglig kompetanse, men de er med i utforming og bruken av dem (Dale, 2010).

2.4 Self-determination theory (SDT)

SDT er en teoretisk disposisjon som fokuserer på kompetanse, autonomi og tilhørighet. Den er fremstilt som en metateori, bestående av ulike underteorier, som har blitt realisert med årene som er gått. Skaalvik & Skaalvik (2005) sier at Deci & Ryan sin teori om selvbestemmelse er en av flere teorier om indre motivasjon. Teorien ser på mennesker som aktive og på søken etter utfordringer i det fysiske og sosiale miljøet. Reeve i Deci & Ryan (2002) uttaler at teorien beskriver hvorfor selvstendige, motiverte elever trives, og hvorfor de kan ha en fordel når læreren gir rom til utfoldelse.

Jeg velger å ta i bruk indre motivasjon og selvbestemmelsesteorien, fordi den er utviklet på en slik måte at den kan ha sterke relasjoner til å få frem de ulike sidene ved elevmedvirkning i en undervisningskontekst. Dette perspektivet har vist seg å være meningsfull gjennom studien til Norheim (2013) som handler om elevmedvirkning på idrettsfag, og at den tidligere har vist seg nyttig for å forstå mer av motivasjon knyttet til fysisk aktivitet. Bagøien & Halvari (2005) utførte en undersøkelse der målet var å se på studenters involvering i kroppsøving på videregående skole. De fant en positiv sammenheng mellom studentenes involvering, motivasjon og oppfattet kompetanse i faget. Bagøien, Halvari & Nesheim (2010) har gjort enda en studie hvor de skulle teste en modell basert på SDT i forhold til motivasjon i kroppsøvingfaget, motivasjon i fysisk aktivitet på fritiden og psykisk velvære hos elever i den videregående skole. De hadde funn som indikerte en positiv sammenheng mellom autonomistøttende lærere, selvbestemmende motivasjon i kroppsøving, fysisk aktivitet og psykisk tilfredsstillelse. Norheim (2013) har gjennomført en studie hvor hun har sett på elevenes erfaringer med elevmedvirkning på idrettsfag i lys av SDT. Resultatene i hennes studie når det gjelder elevmedvirkning, er at de støtter opp om perspektivene i SDT. Elevene uttrykker at de blir motiverte og lærer bedre ved å få medvirke i opplæringen, og ser positive følger ved å vurdere både seg selv og andre. Forskningsarbeidet som blir vist til over, støtter bruken av SDT i relasjon til skolekontekst og i mitt tilfelle kroppsøvingfaget.

Motivasjon er viktig for at barn og unge skal tilegne seg kunnskap. Jacobsen (2012) sier at innen motivasjonsteorier er indre motivasjon sterkt knyttet opp mot barns utholdenhet og glede ved læring.

Motivasjon blir beskrevet som den drivkraften som setter handlinger i gang (Deci & Ryan, 1985)

Menneskelig motivasjon kan ifølge teorien variere fra ren indre motivasjon, ytre motivasjon og til amotivasjon. SDT antar at mennesket har en medfødt egenskap til aktivt å utvikle ferdigheter, utsette seg for utfordringer og utforske nye aktiviteter selv i fravær av ytre krav eller belønninger. Vi tilpasser oss omgivelsene våre ut i fra et ønske om å fungere sosialt i vårt nærmiljø. Denne medfødte tendensen er den grunnleggende forutsetningen for indre motivasjon (Ryan & Deci 2007).

SDT omhandler hvilke forhold som kan være positive eller negative for utvikling av individets potensial. Målet med teorien er blant annet å forsøke og forstå menneskelig atferd bedre, og å kunne optimalisere menneskers utvikling. SDT gjør dette ved å undersøke menneskers psykologiske behov, behov som er basis for deres egenmotivasjon. Samtidig ser den på de prosedyrene som er med på å få frem disse positive prosessene (Deci & Ryan, 2000b).

Disse tre grunnleggende psykologiske behovene som motiverer menneskelig atferd er; Autonomi, kompetanse og tilhørighet. De tre behovene vil være med på å avgjøre om et miljø styrker den indre regulerte motivasjonen, eller om den blir svekket. Autonomi er vårt behov for å kunne ta egne valg og selv ta initiativ til handlinger. Kompetanse handler om behovet for å lykkes i utfordrende oppgaver, oppnå et ønskelig resultat, samt en følelse av at en har mestret oppgaven. Tilhørighet blir referert til som behovet vi mennesker har for å etablere gjensidig respekt og tillit med andre, og å føle tilknytning til andre individer (Deci & Ryan, 2002).

Deci & Ryan (2007) hevder at opplevelse av disse tre psykologiske behovene er nødvendige forutsetninger for å vedlikeholde og fremme indre motivasjon. Disse tre psykologiske behovene danner grobunnen for denne oppgaven for å finne mer ut elevmedvirkning i faget kroppsøving. Skaalvik & Skaalvik (2005) forteller at disse behovene er sentrale for at mennesker skal utvikle indre motivasjon.

Uansett hva en elev skal gjøre i undervisningen i skolen, må det være motivasjon tilstede for at elev skal delta aktivt. Motivasjonen kan komme gjennom at eleven synes temaet er fengslende, eller ved å få en god karakter i faget. Deci & Ryan (2002) fremhever at i læresituasjoner hvor undervisningen har optimale forhold, samstundes hvor eleven har stor mulighet til selvstendighet, legges det til rette for autonome former

for motivasjon. I et slikt miljø med fokus på økt selvbestemmelse vil dette kunne favne om større valgfrihet, ansvar, fleksibilitet og selvaktualisering (Ibid, 2002). Forskning innen SDT indikerer at desto mer autonom personens motivasjon er, jo større utholdenhet, ytelse og velvære vil individet oppleve knyttet til en aktuell aktivitet innenfor et område (Ibid, 2002). Manglende autonomi kan hemme indre motivasjon, dersom individet ikke opplever en følelse av valgfrihet (Deci & Ryan, 1985).

Læreren kan i stor grad bidra til at elevene er motiverte i undervisningen.

Læringsmiljøet kan avgjøre om elevene har en høy eller lav grad av motivasjon, eller i verste fall er amotivert. Teorien kan bevege seg fra høy til lav selvbestemmelse gjennom indre motivasjon, ulike former for ytre motivasjon og amotivasjon (Deci & Ryan, 1985). Deci & Ryan (1985) beskriver de ulike aspektene og sier at minste grad av selvbestemmelse er de elevene som ikke ser viktigheten av å delta i faget. Dette er elever som har mangel av motivasjon, eller er amotiverte. Dette er en tilstand hvor det er mangel på intensjon til å handle. Når elever er amotiverte handler de ikke i det hele tatt, eller handler på en passiv måte uten å føle noen hensikt i det de driver med. At elever finner seg selv i en slik tilstand, kan ha med at de enten ikke lykkes i å oppnå de resultater de ønsker, eller at de ikke ser verdien i aktiviteten eller de resulterer aktiviteten bunner ut i (Jacobsen, 2012). Ytre motivasjon har ulike faktorer som enten innebærer kontroll eller som er mer autonome. Vallerand & Ratelle nevner at ytre motivasjon karakteriseres gjennom aktiviteter som drives av instrumentelle årsaker (Deci & Ryan, 2002). Disse årsakene kan komme gjennom ytre stimuli som annerkjennelse, akseptering, press, tvang og straff, overdreven lærerstyring, bli vurdert, pålagte tidsfrister og mål. Dette er noe som kan drive eleven, og påvirker mennesket sin følelse av autonomi (Ibid, 2002).

Hvis lærer i undervisningen påpeker hva eleven hele tiden skal gjøre, kan dette være en medvirkende effekt til mindre engasjement i læringsprosessen (Deci & Ryan, 2000a). Som nevnt tidligere vil indre motivasjon i denne sammenheng innebære at eleven deltar i aktiviteten for aktiviteten sin skyld og finner den lystbetont (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Deci & Ryan (1985) nevner at ved indre motivasjon driver du aktiviteten med glede og nysgjerrighet, samt at engasjement, trivsel og arbeidslyst vil øke. Eleven må da føle seg fri fra alt ytre press, som belønning eller betingelser.

I dagens skole er det en utfordring med å motivere elever til å arbeide med oppgaver som de ikke finner interessant, men som skolen og læreren mener er viktig. Flere lærere mener derfor at ytre motivasjon er viktig (Reeve i Deci & Ryan, 2002), for at elever skal gjennomføre arbeid de finner lite lystbetont.

I (jfr. Pkt. 2.3) nevner jeg at tilpasset opplæring er nært knyttet opp mot selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 2000a). Hvis man ser teorien opp mot skolens praksis, kan en trekke paralleller mot hvordan en kan tilfredsstille de tre psykologiske behovene. Indre motivasjon vil i en slik betraktning bli fremmet ved at eleven får opplevelse av kompetanse, får innvirke ved medbestemmelse i opplæringen i tillegg til tilhørighet i klassemiljøet. Hvis undervisningen er tilpasset elevenes forutsetninger og innenfor rammen av hva som elevene kan klare, vil eleven kunne få økt kompetanse og utformingen av arbeidet vil være innenfor autonome rammer for ytre eller indre motivasjon.

2.5 Tidligere forskning på elevmedvirkning

Det er økende interesse for temaet elevmedvirkning i skolen. Både nasjonalt og internasjonalt er det utviklet forskning som viser at elevmedvirkning har en positiv effekt på elevenes læring. Jeg vil her trekke inn ulik forskning som kan illustrere hvordan utviklingen har vært, men også gi et nyansert bilde av hvordan elevmedvirkningens framtoning er i skolen. Det er ikke gjort så mye forskning på elevmedvirkning i kroppsøving, derfor vil jeg også fremstille ulike hovedoppgaver som kan gi en oppfatning av hvordan elevenes medbestemmelse er i faget

Civic Education Study er en internasjonal undersøkelse hvor hovedmålet er å gi et bilde av unge menneskers demokratiske beredskap og vilje til engasjement (Mikkelsen, Berge, Ellingsen, Fjeldstad & Sund, 2001). Resultatene fra undersøkelsene i Norge, viser at en stor gruppe elever mener at de har lært sentrale demokratirelaterte kunnskaper, ferdigheter og holdninger på skolen. Undervisningen i klassene i undersøkelsen er preget av både det tradisjonelle og det mer moderne, både av formidling og mer elevaktiviserende arbeidsformer. Flere elever i 2. klasse i den videregående skole har en opplevelse av et åpent klasseromsklima. Elevene svarer positivt på den betydningen av elevdeltakelse i skolen. Betydningen av elevdeltakelse i skolen synes viktig for elevene. Elevene, og da spesielt de som går i 2. klasse i den

videregående skolen, svarer at de i stor grad er med på planlegging, valg av arbeidsmåter og vurdering. De norske elevene har oppfatninger om demokratiet som ligger helt nært det internasjonale gjennomsnittet. De norske elevene befinner seg i den gruppen av land som opplever klasseromsklimaet mest åpent, samt at de i den videregående skolen svarer positivt på betydningen av elevdeltakelse i skolen (Ibid, 2001).

I «brukermedvirkning i skolen» (Nordahl, 2001) vises det i en undersøkelse hvor 1200 elever fikk spørsmål relatert til medbestemmelse, at elevene hadde liten grad av medbestemmelse i skolen. Elevene hadde tilnærmet ingen medbestemmelse når det gjaldt undervisningens innhold og arbeidsmåter. Lærere og elever var i hovedsak enige om at elevene hadde liten grad av medbestemmelse og innflytelse i skolen (Sørli & Nordahl i Nordahl, 2001). Det blir i denne artikkelen fremstilt ulike forskningsresultater som tar for seg medbestemmelse, og det kommer frem utelukkende negative svar. Mange elever ser ut til å møte en skole som praktiserer lite medvirkning, hvor de kjeder seg og der de i liten grad føler at deres erfaringer, interesser og verdier blir verdsatt. Lærerne har bestemt på forhånd hva som skal skje i undervisningen, medvirkning blir derfor av mindre betydning for lærerne. En ensidig tilpasning vil imidlertid til dels stå i motsetning til aktiv deltakelse og medbestemmelse (Nordahl, 2001). I selve undervisningen er det læreren som setter muligheter og begrensinger for elevmedvirkning. At elevene har liten medbestemmelse, og at deres verdier og interesser blir lite ivaretatt, kan innebære at lærerne fokuserer på en sterk faglig og sosial kontroll over virksomheten i skolen. Lærerne ser ut til å velge den undervisningen som gir dem kontroll og innflytelse, og som dermed opprettholder deres hegemoni eller posisjon. Læreren vil opprettholde makten og kontrollen i klasserommet, noe som fører til lite medvirkning i undervisningen. Nordahl mener derfor at det eksisterer et klart behov for å endre skolens praksis overfor elever.

Selberg (2001) og Rønning (2003) viser til både svensk og internasjonal forskning om elevmedvirkning. Forskning sier at det er lærerens forståelse og fortolkninger som avgjør grad av elevmedvirkning, og elever og lærere tolker elevmedvirkning forskjellig. Det kommer også frem at elevene vil medvirke mer enn de får i undervisningen. En medførende faktor ved mangel på medvirkning er passivisering, og det ser ut til at det blir en større negativ trend, etter hvert som en blir eldre. Elever som har mer innflytelse

trives bedre i skolen og opplever skolen som mer meningsfull, dette sammenlignet med elever med mindre innflytelse. Skolen underviser om bestemte temaer, i stedet for å være demokratiske i tankegangen. Dette forklares gjennom at lærerne mangler erfaring med demokratiske arbeidsformer. Problematikken rundt mangel av tid blir oppfattet som et hinder for økt elevinnflytelse. Det blir også forklart gjennom at elevene mangler modenhet, men at dette er noe som utvikler seg etter hvert som en blir trent opp til nettopp det. Karakterer blir også nevnt, og det er nettopp elevers strev etter gode karakterer, som gjør at fokuset blir på nettopp det, og ikke fokus på god læring.

«Elevmedvirkning i den videregående skole» (Rønning, 2003) tar for seg synspunkter fra både lærere og elever når det gjelder elevmedvirkning. Formålet med elevmedvirkning syntes lærere og elever å være enige om, at medvirkning er motiverende for elevene, og at det bidrar til at elevene tar større del i, og større ansvar for læringsprosessen. Det råder ikke noe stor enighet om hva elevmedvirkning skal være, og at begrepet dermed er flertydig. Graden av medvirkning avgjøres, i følge eleven, av læreren. Elevene opplever ulike forventninger i timene, og i noen tilfeller er de også usikre på om medvirkningen er reell. Noen av elevene som blir intervjuet i prosjektet uttrykker at de har høy grad av medvirkning, mens andre mener de nesten ikke får medvirke. Men det elevene opplever som medvirkning, trenger ikke å være den samme type medvirkning som de som er misfornøyd etterspør. De elevene som er misfornøyd, er dem som har en vid og bred oppfatning av hva elevmedvirkning skal være. Også blant lærerne er det variasjon med hensyn til hva de mener elevmedvirkning er, og hvor omfattende den skal være. Det er litt uvissheter i forhold til hvordan lærerne fortolker begrepet, og hvordan lærerne oppfatter forventningene fra departement og fylkeskommune. Noen mener at det ikke er spesielt klart hva som ligger i begrepet, noe de illustrerer gjennom at de i liten grad har fått noe «påfyll», angående nye arbeidsmåter og andre verktøy som de mener har betydning for den enkeltes lærers mulighet til å praktisere elevmedvirkning. På generell basis mener lærerne at de lar elevene få medvirke, men at elevene og styringsmaktene nok forventer mer medvirkning, enn hva som faktisk er gjeldende praksis.

Det kommer frem at elevmedvirkning ikke er noe endelig fastsatt mål. Det er en prosess der begge parter utvikler seg og der man gradvis oppnår større grad av medvirkning fra elevenes side. Manglende elevmedvirkning forklares ofte med elevenes manglende

kunnskap og manglende modenhet. Manglende interesse fra elevenes side forhindrer medvirkning. Faktorer som tidspress, karakterpress og andre rammer legger begrensinger, for gjennomføring av elevmedvirkning. Planlegging av arbeidet med grunnlag i læreplanen oppleves som klart mest vanskelig, mens det å medvirke i forhold til gjennomføring er enklest å lykkes med.

I Høltes (2009) «Barns deltakelse i skolen» ser barna på seg selv som viktige bidragsyttere i skolen. Barn oppgir å delta innenfor undervisningen, klassefellesskapet og elevdemokratiet, men deltakelsen skjer alltid innenfor organisatoriske rammer, rammer satt av lærere eller hensynet til fellesskapet. Det blir fortalt fra barna at de generelt har liten innflytelse over rammene deltakelsen skjer innenfor. Barna er innvilget høyere grad av deltakelse i saker av hverdagslig karakter med få og kortsiktige konsekvenser, og marginal deltakelse i saker med større konsekvenser som planarbeid for skolens virksomhet. Barna i studien opplever å være innvilget deltakelse i undervisningen. De opplever at lærerne hører på dem og at de kan spørre for eksempel om å få tilpasset faglige oppgaver til sitt nivå. Det synes imidlertid ikke å være etablert forutsigbare prosedyrer eller arenaer som sikrer systematisk deltakelse i utformingen av undervisningen. Dette kan være bakgrunnen for at deltakelse i undervisningen synes å få et tilfeldig preg. Av studien kommer det frem at de eldste er gjennomgående mer fornøyd enn de yngste. Barna mener at de bør delta mer fordi de har kompetanse og kunnskap som voksne ikke nødvendigvis har, fordi det er demokratisk, fordi det oppleves anerkjennende og for dem til å føle seg verdsatt. Barn ønsker å delta i større grad enn de gjør og mener at de viktige bidragsyttere i samfunnet.

I «demokratisk medborgerskap i Norsk skole» (2009) av Stray, har det blitt tatt for seg relevant forskning som direkte og indirekte tar for seg forholdet mellom medborgerskap og utdanning. Forskerne og elever rapporterer om mye uro og forstyrrelser i timene. I tillegg etterlyser elevene i større grad medbestemmelse. Norske elever skårer bra på demokratiundersøkelser, og synes å ha tilegnet seg en normativ politisk logikk som bygger på demokratiske prinsipper.

Elevundersøkelsen (Garmanslund, Skaalvik & Viblemo, 2009) er en nettbasert undersøkelse hvor elevene i grunnskolen og VGS har fått muligheten til å vurdere sitt eget læringsmiljø. I en egen analyse som blir gjort i forhold til arbeid med arbeidsplaner, viser resultatene at dette kan føre til bedre relasjon mellom lærer og elev,

fordi bruken av arbeidsplaner øker elevenes opplevelse av å få hjelp og støtte av lærerne. Samt å få kunnskap om mål og krav, og at undervisningen er bedre tilpasset egne forutsetninger. Elevene opplever at de i noe begrenset grad får være med å bestemme arbeidsmål, arbeidsplaner, arbeidsmetoder og hva det skal legges vekt på ved vurdering. Det er størst grad av medbestemmelse når det gjelder spørsmål om elevene opplever at de får være med på å bestemme hva som skal vektlegges i vurderingen av arbeidet deres, samt på spørsmålet om i hvor mange fag de opplever å få være med på å velge arbeidsmåter i fagene. Den laveste grad av medbestemmelse sees i forhold til hvor mange fag elevene får være med å lage arbeidsplaner.

Black & Wiliam (1998) har med *Inside the black box* gjort en omfangsrik meta-studie av internasjonale studier. De kom frem til at informasjon gjennom tilbakemelding som trekkes inn i kandidatens læringsprosess, fremmer i større grad læring enn vurderingsformer som har karakter i tillegg til verbal informasjon (Black & Wiliam, 1998). Tilbakemelding som er rik på informasjon om både hva som er bra, hva som bør forbedres og forslag om tiltak til forbedring, er en form for framovermelding mer enn en tilbakemelding. Det er vurdering for læring, det vil si formativ vurdering som skaper bedre læring hos elevene og styrker læringsutbyttet. Læringsprosessen står i fokus, uten den vil læringsutbytte ofte være av en overfladisk karakter med liten innsikt og forståelse (Frost, 2009). I Black & Wiliam (1998) er resultatene av læringsprosesser som iverksettes av lærerens veiledning mest overbevisende blant kandidater som var regnet som mindre suksessrike. Wiliam (2008) hevder at nøkkelprosessene for vurdering for læring er å: Stadfeste hvor eleven er i sin læring, stadfeste det fremtidige læringsmålet og finne ut hvordan eleven best når målet (Frost, 2009).

The Assessment Reform Group (ARG) er det akademiske forskningsmiljøet som har kommet lengst i arbeidet med vurderingskulturen. Dette gjelder arbeid med å legge frem forskningsresultater og å utarbeide praktiske tiltak for skoler og lærere. De har realisert ti prinsipper som tydeliggjør gruppens forståelse av vurdering som fremmer læring (ARG, 2002 i Frost, 2009). Av disse ti er det gjerne fem som trengs å nevne i forhold til vurdering for læring:

1. Elevene skal få effektiv tilbakemelding.
2. Elevene skal være aktivt involvert i sin egen læring.

3. Undervisningen tilpasses informasjon samlet inn ved hjelp av vurdering.
4. Det er akseptert at vurdering har en vesentlig innvirkning på elevenes motivasjon og selvbilde, og begge av kritisk betydning for læring.
5. Det er akseptert at elevene trenger å kunne vurdere sin egen læring og forstå hvordan de skal komme videre.

De fem prinsippene som er nevnt over setter tydelig elevene og elevenes læring i fokus.

Det er gjennomført noen studier om elevmedvirkning i kroppsøvningsfaget. Kleiberg (2002) indikerer at lærerne ikke bruker elevene aktivt i vurderingsprosessen, og hadde få innspill og tanker rundt hvordan en kan styrke og forbedre elevmedvirkning i vurderingspraksisen. Græsholt (2011) sier også at det er lite bruk av elevmedvirkning i undervisningen. Han sier at det er i noen grad egenvurdering, ingen har hatt samtale med lærer og to som har positiv opplevelse med tilbakemelding. Jonskås (2008) sier at lærerne ikke tar elevene med i vurderingsarbeidet, men til dels i planlegging. Eide (2011) påpeker også at det er lang vei å gå når det gjelder å ta med elevene i vurderingsarbeidet. Norheim (2013) har mer tilfredsstillende funn og sier at elevene får ta del i planlegging, gjennomføring og vurdering i opplæringen. Men hun sier at læreren må påpeke når elevene jobber med elevmedvirkning. Til tross for oppløftende funn er det forbedringspotensialet i arbeidet med læringsmål.

I en gjennomgang av ulike forskningsartikler og undersøkelser kan en se at det har vært lite elevmedvirkning å spore i faget kroppsøving. Flere elever etterspør mer medvirkning i undervisningen og forskere fremhever at dette kan bidra positivt til elevenes læring. Norheim (2013) viser likevel til positive resultater i arbeidet med elevmedvirkning på idrettsfag, noe som kan indikere at vi er på vei i riktig retning.

3. Metode

Jeg vil i dette kapitlet presentere de metodiske valg og de betraktninger som er blitt gjort, og begrunne disse. Styrker og svakheter ved kvalitativ forskning vil også bli redegjort for, samt etiske retningslinjer og vurderinger som jeg har og har måttet forholde meg til i prosessen med å skrive denne oppgaven.

3.1 Valg av metode

Når en skal starte et forskningsprosjekt, vil valg av metode være avhengig av hva som er formålet med prosjektet. Tanken bak mitt prosjekt er å belyse, og få kunnskap om hvordan erfaringene og oppfatningen rundt elevmedvirkning kommer til uttrykk i faget kroppsøving. Ut fra hva elevene forteller vil jeg få informasjon om elevenes kjennskap til begrepet, og om dette er noe som elevene jobber med systematisk, gjennom skoleløpet i den videregående skole. Siden elevmedvirkning blir sett på som en del av den formative vurderingen, vil elevenes opplevelser om vurderingsprosessen også bli gjenspeilet. Hva vil elevenes erfaringer fortelle om vurderingspraksisen i den videregående skole? Står elevenes erfaringer med elevmedvirkning i stil med betraktningene som er gjort i kunnskapsløftet om hvordan det skal gjennomføres?

Metode er snevert definert som: «Den håndverksmessige siden av vitenskapelig virksomhet, eller mer presist læren om de verktøy en kan benytte for å samle inn informasjon»(Halvorsen; 2008:20). Hvilke verktøy, eller hvordan jeg tenker å samle inn informasjon, avhenger av hvilken retning jeg velger. I forskningsprosessen må jeg som forsker gjøre valg ut fra hvilket vitenskapsperspektiv jeg tar. Det finnes ulike vitenskapsområder hvor det er ulike paradigmer. Føllesdal & Walløe (2002) viser til to ulike vitenskapsidealene, det naturvitenskapelige og det hermeneutiske. Det naturvitenskapelige har en kvantitativ tilnærming, som hovedsakelig er ute etter å finne gitte sannheter. Det hermeneutiske har en kvalitativ tilnærming, og baserer seg på en fenomenologisk tilnærming. De prosessene som kvalitative tilnærminger omhandler, tolkes i lys av den konteksten de inngår i. Kvalitative metoder tar utgangspunkt i fenomenologien, og gjennom den subjektive opplevelsen prøver man å nå en dypere mening og forståelse i enkeltpersonens erfaringer (Thagaard, 2009). Innenfor kvalitativ forskning er fenomenologi et bestemt begrep som peker på interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av

informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2009). Føllesdal & Walløe (2002:82) beskriver hermeneutikk som: « Studiet av hva forståelse er og hvordan vi bør gå frem for å oppnå forståelse». Den metoden som er mest anvendt innenfor hermeneutikken, beskrives som en hermeneutisk spiral eller sirkel. Kvale & Brinkmann (2009) forklarer at dette er en frem- og tilbake prosess mellom deler og helhet. Dette vil si at man forstår helheten ved å studere delene, og forstår delene ved å studere helheten. Det blir ikke betraktet som en «ond» sirkel, men snarere som en spiral som åpner for en stadig dypere forståelse av meningen.

På bakgrunn av det som er fremstilt ovenfor, har jeg i mitt prosjekt valgt å ta utgangspunkt i fenomenologien og hermeneutikken. Jeg ønsker å forstå meg på elevers tanker og meninger, og har derfor valgt intervju som metodisk tilnærming fremfor observasjon. Å bruke observasjon som metode ville i min situasjon vært en for tidskrevende prosess, og mindre hensiktsmessig i forhold til å besvare mine spørsmål. Oppgaven baseres derfor på det som kalles semistrukturert intervju. Kvalitativt intervju blir sett på som den mest dominerende metoden innenfor kvalitativ forskning (Thagaard, 2009).

3.2 Kvalitativt Intervju

Kvale & Brinkmann (2009) beskriver det kvalitative forskningsintervjuet som å søke å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Et mål er å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelser av verden, foruten for vitenskapelige forklaringer. I min prosess hvor målet er å avdekke elevers erfaringer og opplevelser av elevmedvirkning i kroppsøvfingsfaget, vil det kvalitative forskningsintervjuet være en effektiv metode å benytte. Forskningsintervjuet kan bygge på dagliglivets samtaler, men virker mer som en profesjonell samtale. I en interaksjon mellom intervjuer og den intervjuede, er meningen at intervjuet skal konstruere en form for kunnskap. Da et intervju er lite regelstyrt og relativt fleksibelt, avhenger det mye av intervjuerens praktiske ferdigheter og personlige vurderinger. I en slik situasjon er det viktig at jeg innehar vesentlig kunnskap om intervjutemaet, da intervjuets kvalitet måles ut fra styrken og verdien av den kunnskapen som produseres.

Kvale & Brinkmann (2009) skisserer et forløp på syv faser en kan følge gjennom en intervjuundersøkelse. I startsfasen hvor en har ideer om hvordan intervjuforløpet skal utvikles, til en sitter igjen med den endelige rapporten. Disse syv stadiene er: tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering. Både bevisst og til tider ubevisst har jeg valgt å bruke dette som en grunnmur i oppbyggingen av mine intervju.

I utformingen av et kvalitativt intervju kan en gå frem på ulike måter, og det er strukturen i hovedsak som utgjør forskjellene. Den ene ytterligheten hvor det er lite struktur, kan betraktes som en samtale mellom forsker og informant hvor hovedtemaene er bestemt på forhånd. En slik uformell tilnærming tilsier at informanten kan bringe opp temaer i løpet av intervjuet, forskeren kan også tilpasse spørsmålene til de temaene informanten bringer opp. Den andre ytterligheten har en relativ strukturering (Thagaard, 2009). Kvale & Brinkmann (2009) beskriver dette som et semistrukturert livsverdensintervju. Ved bruk av denne formen vil en innhente beskrivelser av livsverdenen til en person, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet. Utførelsen av intervjuet skjer i overensstemmelse med en intervjuguide som sirkler inn bestemte temaer, og som kan inneholde forslag til spørsmål. Det som er positivt ved en slik tilnærming, er at svarene er sammenlignbare, på bakgrunn av at alle informantene har svart på de samme temaene (Thagaard, 2009). Den tredje fremgangsmåten, betraktes som en delvis strukturert tilnærming. Forskeren har i dette tilfellet utarbeidet temaene på forhånd, men rekkefølgen er ikke bestemt. Man kan på denne måten følge informantens fortelling, men likevel sørge for å få informasjonen om de temaene som er fastsatt på forhånd (Ibid, 2009).

Jeg har valgt et kvalitativt semistrukturert livsverdensintervju. Jeg har på forhånd laget en intervjuguide som inneholder sentrale temaer og spørsmål som skal gjenspeile problemstillingene i undersøkelsen. For å kunne få de svarene man er på jakt etter, og klare å stille de virkelig gode spørsmålene, er en kunst i kvalitativ forskning. Det er viktig å stille spørsmålene på en måte som inviterer informanten til å reflektere over temaene det blir spurt om. For å få frem det essensielle samt kvaliteten i intervjuet, prøvde jeg å ha en hyggelig og rolig inngang til intervjuet. Dette kan være alfa omega, slik at elevene kan bli trygg på meg som intervjuer, og gi meg den informasjonen som er viktig for meg som forsker (Thagaard, 2009).

Kvalitative tilnærminger gir grunnlag for fordypning i de sosiale fenomener vi studerer. I studier som er preget av en nær kontakt mellom forsker og de som studeres, som ved deltakende observasjon og intervju, gir kvalitative tilnærminger grunnlag for å oppnå en forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av de fylldige data om de personer og situasjoner vi studerer. Intervjusamtaler er et godt utgangspunkt for å få kunnskap om hvordan enkeltpersoner opplever og reflekterer over sin situasjon.

Prioritering av kvalitativ metoder har sammenheng med hvilke med hvilke temaer vi studerer og typer av problemstillinger vi fokuserer på. Kvalitative metoder egner seg godt til å studere personlige og sensitive emner, som kan omfatte private forhold i personens liv. Når forskningsspørsmålene betinger et tillitsforhold mellom forsker og informant, kan kvalitative metoder være særlig velegnet (Thagaard, 2009).

3.3 Styrker og svakheter i kvalitativ forskning

I forhold til valg av forskningsmetoder, vil det alltid foreligge styrker og svakheter. Dette vil være viktig for meg å tenke over før jeg setter i gang å intervju. Desto mer jeg setter meg inn i ulike aspekter ved kvalitativ intervjuing, vil jeg lettere kunne minimere de svakheter som kan oppstå i intervjuprosessen. Kvalitativ forskning vil i de fleste tilfeller innebære sensitive opplysninger og det vil kunne oppstå nær kontakt mellom forsker og de som skal studeres. Respondent kan gjerne da fort si ting de kan komme til å angre på, da de føler seg fortrolig til intervjuer.

Dette vil da forekomme gjennom enten observasjon eller intervju, og i dette tilfelle er det semistrukturert livsverdensintervju som er gjeldende. Gjennom mine intervjuer vil jeg ha som hensikt å skape en relasjon til informanten, som vil kunne ha betydning for de data som vil kunne bli produsert i det sosiale samspillet i intervjuprosessen (Thagaard, 2009). Ingen av de som ble intervjuet indikerte på noen som helst måte at de hadde sagt noe de angret på. Det kan jo fort forekomme at de føler at enkelte utsagn kan virke nedlatende mot skolen eller lærer i faget, og da angres på det de har sagt. Men det virket ikke slik, og jeg har heller ikke blitt kontaktet i etterkant av intervjuet.

En fordel med kvalitativ forskning er at det gir stor fleksibilitet. Når en som forsker generer kunnskap ansikt til ansikt, medvirker dette til at en kan gå i dybden hvor det er nødvendig og gir mulighet for en bedre helhetsforståelse. Det som er positivt er at

forskeren i kvalitative intervju kan styre hvilken retning intervjuet skal gå. Jeg valgte å bruke intervjuguiden bevisst, men åpnet opp for å følge informantene og de temaene de eventuelt kom innpå underveis i intervjuet. Dette mener jeg bidro til en flyt og effektivitet som begge dro nytte av. En utfordring blir å klare å harmonere den fleksibiliteten mellom å bruke intervjuguide og la informant få til dels styre løpet i intervjuet. Det kan skape situasjoner hvor jeg som intervjuer, ikke får dekket alle spørsmålene. Etter å ha lyttet til intervjuene, og transkribert vil jeg påstå at den røde tråden med visse digresjoner ble overholdt.

I pilotintervjuene jeg utførte, merket jeg på min stil som intervjuer at det til tider ble litt ledende spørsmål. Dette var noe jeg fokuserte på når intervjuprosessen skulle starte. Kvale og Brinkmann (2009) skriver at hvis ledende spørsmål blir stilt til personer som er lett påvirkelig, for eksempel små barn kan svarenes validitet være tvilsom. I henhold til gjennomgangen av intervjuene, kom det ikke frem spørsmål som virket ledende. Det var i noen tilfeller at det kom noen oppfølgingsspørsmål, hvor jeg bevisst var ledende for å bekrefte eller avkrefte det som respondent hadde formulert. Dette blir også referert til i Kvale & Brinkmann (2009) hvor det står at det kvalitative forskningsintervjuet er særlig velegnet for å anvende ledende spørsmål for gjennomgående å sjekke intervjuvarenes reliabilitet og for å verifisere intervjuerens fortolkninger.

3.4 Intervjuguide

Utgangspunktet for et vellykket intervju er at forskeren på forhånd har satt seg godt inn i litteraturen på temaet som skal undersøkes, samt å sette seg godt inn i informantens situasjon. Ett annet poeng som jeg tok hensyn til var å stille spørsmål på en slik måte at informant forstod budskapet. Det vil da være nødvendig å stille spørsmål som er relevante for informanten.

En intervjuguide skal inneholde en oversikt over emner som skal dekkes i løpet av intervjuet, og gjerne en bestemt rekkefølge på disse. Oppsettet i intervjuguiden kan variere fra veldig detaljerte spørsmål, til å være en grov skisse med de ulike emnene som skal besvares (Kvale & Brinkmann, 2009).

Intervjuguiden min inneholdt detaljerte spørsmål, innenfor de forskjellige emnene som var satt opp (Vedlegg). Rekkefølgen på spørsmålene var bestemt på forhånd, men hvis

elevene kom inn på ett av temaene, ble det gjerne forandret på i selve intervjuet. Dette var noe jeg var åpen for, hvis det skulle vise seg å passe bedre inn i selve intervjuet.

I min intervjuguide tok jeg i starten utgangspunkt å spørre om de visste hva begrepet elevmedvirkning betyr og allerede da utlede om elevene har en oppfatning av hva dette betyr. Dette ville jeg gjennomføre for å få en forståelse av hva de legger i dette begrepet og hvordan de oppfatter det bli brukt i kroppsøvfaget. Videre kommer jeg nærmere inn på spesifikke faktorer innenfor formativ og summativ vurdering som jeg ville ha svar på. Temaene jeg da ville ha elevenes meninger om var i hvilken grad de føler de deltar i bestemmelser av aktiviteter i faget, om de får vurdere seg selv og andre medelever, i hvilken grad de får tilbakemeldinger i faget og hvordan disse omtales. Spørsmål rundt hvordan elevmedvirkning i større grad kan bli implementert i faget er også noe som blir tatt opp i intervjuet. Som forsker vil man alltid få best mulig utbytte av sine spørsmål, og det kan derfor være lurt å utforske dette gjennom prøveintervju. Kvale og Brinkmann (2009) utdyper at forskningsintervju som håndverk læres ved å praktisere intervjuer, fortrinnsvis i et fellesskap av erfarne intervjuere. Ferdigheter, kunnskap og personlig skjønn som er nødvendig for å utføre et kvalitativt intervju av høy kvalitet, forutsetter omfattende trening. I denne sammenheng hadde jeg to prøveintervjuer med masterstudenter. Da jeg hadde lite erfaring med intervju fra før, var dette en gylden mulighet til og utforske, samt å bli trygg i rollen når jeg etter hvert skulle intervju elever. Jeg fikk også tilbakemelding på intervjuguide, og på min funksjon som intervjuer. I denne fasen ble jeg bevisst på at enkelte spørsmål kunne være for ledende, og at jeg i min intervjustil kunne være for kjapp på foten, og ikke gi personene lang nok tenkepause. Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at aspekter ved intervjuferdigheter som intonasjon ved spørsmålstilling, lengden på pauser, følsom lytting og etablering av god kontakt erverves via praksis. Erfaringsmessig ble denne praksisen viktig, da jeg hadde nedfelt for mange spørsmål i intervjuguide, og hadde gjennom prøveintervjuet for lite oppfølgingsspørsmål til de besvarelsens informant kom med. Dette gjorde at jeg endret litt på intervjuguiden slik at hvis det kom svar som det kanskje var tiltenkt skulle komme senere i intervjuet, ble gjennomgått slik at ikke samme spørsmål ble repetert senere i intervjuet. Kanskje den viktigste erfaringen man gjør seg ved pilotintervju, er å oppnå selvtillit. Hvis man som intervjuer er bekymret for å ikke være god nok, kan man gå glipp av verdifull informasjon, da man ofte tenker på egen prestasjon og hvordan «jeg» fungerer (Thagaard, 2009).

3.5 Utvalg

Spørsmålet om hvem forskeren skal få informasjon fra, innebærer å definere det utvalget undersøkelsen baserer seg på. Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg, det vil si at vi velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver.

I mitt tilfelle var det viktig å kontakte videregående skoler som kan tilby studiespesialisering. Det er essensielt at jeg stiller meg spørsmålet om jeg kan få den nødvendige tillatelse og om elevene er villige til å samarbeide angående mitt prosjekt, før utvalget blir fullkomment. I alle prosjekt er man selvsagt ute etter å velge deltakere som potensielt kan svare på det temaet prosjektet handler om. Hvis du for eksempel skal se på resultatet av å trene en gruppe barn i overhånd kast, vil du ikke få store utslaget hvis du velger gode unge baseballspillere. Velger du en gruppe med barn som spiller fotball og ikke har kastet noe særlig ball, vil du få mye større utslag og muligheten til å se utviklingen og hvor stort utslaget blir over en bestemt periode. Det ble et strategisk utvalg, med tanke om å velge de respondentene som kunne gi best mulig informasjon. (Thomas, Nelson & Silverman, 2011). Ved en telefonsamtale ble det spurt om lærer kunne velge ut, de som han så for seg kunne gi fra seg mest mulig informasjon angående tema. Det var da et ønske fra forsker å få fyldig og godt datamaterialet. Dette tanken blir støttet av Miles og Huberman (Ryen, 2002). Lærerne ga tilbakemelding om at flesteparten kunne delta i et slikt intervju, og at jeg skulle komme og presentere prosjektet.

To videregående skoler ble valgt og kan begrunnes med at det geografisk sett ikke ligger langt unna sentrum, og er enkelt å komme seg til og fra. Dette for å bruke liten tid på reise, for at prosjektet skulle bli så billig så mulig, da jeg ikke hadde noe økonomisk støtte til prosjektet.

Jeg valgte ni elever fra to forskjellige skoler til å delta i prosjektet mitt, fem gutter og fire jenter. Jeg ønsket meg informanter fra begge kjønn, da temaene kan oppfattes og betraktes forskjellig fra kjønnene. I kvalitativ forskning finnes det ingen fasit på hvor mange informanter som bør delta i et forskningsprosjekt. Det avhenger av formålet, men det bør ikke være for mange, slik at analysen blir overfladisk (Kvale og brinkmann, 2009).

3.6 Gjennomføring av intervjuene

Å anskaffe informanter ble realisert ved å kontakte 2 videregående skoler. I første omgang foregikk kontakt via seksjonsleder ved skolene, før det etter hvert ble opprettet kontakt med kroppsøvingslærer for 3. klasse studiespesialiserende ved begge skolene. Det ble sendt informasjon angående oppgaven via mail til begge skolene, siden de viste interesse og ville delta i forskningsprosjektet. Begge skoler var positive og svarte ja på å delta, men den ene skolen brukte litt lenger tid på å bekrefte, dette ble begrunnet med skoletur, og usikkerhet på om tiden strakk til. Men etter hvert gikk begge skolene i boks, og vi kunne begynne å planlegge praktiske ting i henhold til intervjuprosessen. Det ble planlagt at jeg skulle besøke begge skolene og legge frem prosjektet og avtale med dem i etterkant. Det ble avtalt med 5 elever fra hver av skolene. Tidspunkt og sted ble avklart i samarbeid med elevene, og da de måtte bruke fritimene sine, prøvde jeg å samle intervjuene slik at det skulle passe alle.

Intervjuene ble bevisst lagt til etter høstferien. Dette begrunnes med at elevene har mye å gjøre før ferien skal avvikles.

Intervjuene foregikk på de respektive skolene, og ble gjennomført på grupperom. Jeg valgt å sette stolene litt på skrå med et bord i mellom, slik at respondentene skulle få velge om de ville ha øyekontakt eller ikke.

Når jeg var rundt på skolene og anskaffet elever til prosjektet, hadde jeg laget et skjema som inneholdt informasjon om oppgaven, med en bakside hvor de måtte underskrive et skriftlig samtykke om at de ville delta. Tanken bak skrivet, er jo først og fremst og få en underskrift hvor de aksepterer og vil delta, men informasjonen kunne også bidra til å starte en tankeprosess, som kunne bearbeides frem mot intervjuet. Det som da skjedde var at når intervjuene skulle starte, hadde samtlige elever enten glemt skrivet, eller mistet det. Dette er noe jeg ser i etterkant kunne vært gjort på annerledes måte, ved og gjerne sende lærer en mail med det aktuelle skrivet, som kunne leveres videre til elevene noen dager før intervjuene skulle starte.

Alle intervjuene ble gjennomført i løpet av oktober 2013. Det var et intervju som ikke ble gjennomført, da vedkommende var syk dagen det skulle intervjues. Det ble diskutert både med kontakten ved skolen og veileder, og ble besluttet at det ikke var behov for å

gjennomføre det intervjuet. Intervjuets varighet var fra 45 minutt til cirka en time. Disse opplysningene var elevene informert om via skrivet, men vi måtte tilpasse det litt etter hvor mye tid de hadde til rådighet, og at det passet i forhold til elevenes fritimer.

Ved iverksettelsen av intervjuene ble det benyttet båndopptaker. Dette gjorde jeg slik at fokuset mitt kunne være på respondent. Thagaard (2009) skriver at om du skal basere deg på notater eller båndopptaker, er noe en må ta stilling til selv og vurdere både i forhold til informanter og tema for intervjuet. Fordelen med opptak er at alt som sies blir bevart. Forskeren kan konsentrere seg om informanten og om informantens reaksjoner. Hvis forskeren velger å skrive notater underveis i intervjuet, vil mengden av data bli redusert, fordi du ikke har mulighet til å få med alt som bli sagt. Hvis en velger å bruke båndopptaker, er det også lettere å sitere i oppgaven, da det ligger ordrett på opptakeren. Dette er noe som jeg baserer meg på å gjøre i oppgaven, da det gjerne vil få tydelig frem elevenes refleksjoner og meninger. Ingen av elevene var brydd med at det ble brukt båndopptaker, og jeg mener at dette bidro til å skape fin flyt oss imellom.

I etterkant av hvert intervju noterte jeg en fremstilling av hvordan intervjuforløpet hadde gått for seg, og inntrykk som kunne hjelpe meg videre i prosessen med transkripsjon og analyse.

Intervjuforløpene gikk greit. Men når du intervjuer elever må du finne en balansegang mellom ord og uttrykk, slik at budskapet når frem. Jeg måtte gjentatte ganger ordlegge meg på en annerledes måte, slik at respondent forstod hva jeg ville frem til. Ved noen anledninger måtte jeg omformulere spørsmålene, da svarene ikke stod i stil med formuleringen av spørsmålet. Det var store variasjoner mellom kortfattede svar, til større utredninger. Dette var noe jeg var forberedt på, slik at jeg kunne komme med oppfølgingsspørsmål der det måtte passe. Noe som var merkbart i intervjusituasjonen, var at jeg ble bedre for hvert intervju. Dette kom tydelig frem gjennom at jeg var rolig og tålmodig. Kvale og Brinkmann (2009) nevner at man får selvtillit ved og gradvis beherske praktiske, tekniske, sosiale og begrepsmessige spørsmål i forbindelse med å intervjuer, og dermed kunne bli i stand til å skape en trygg og stimulerende intervjusituasjon. Muligheten for å forberede innhold, formulering og rekkefølge av spørsmålene er også kunnskap som utvikles gjennom det sosiale samspillet i intervjuet.

Når intervjuene var ferdig ble de transkribert. Ettersom intervjuene gikk litt i ett, ble samtlige intervju transkribert i etterkant av siste intervju. Dette vil si at all den informasjonen som kommer frem i den muntlige konversasjonen, blir gjort om til forståelig tekst. I transkripsjonene ble det notert merknader i forhold til latter, og andre uttrykk slik at en tolker ethvert utsagn riktig. I henhold til etiske retningslinjer for oppbevaring av intervjumaterialet, har dette blitt beskyttet via passord på pc, og i privat leilighet under skriveprosessen.

3.7 Analyse

Ved bruk av kvalitative intervju sitter en igjen med et omfattende datamateriale som skal analyseres. Ryen (2002) sier at analyse av kvalitative data går ut på å redusere datamengden. For å få mest mulig ut av det datamateriale er det viktig for meg som forsker å være systematisk og strukturert. Bakgrunnen for dette er å trekke ut de essensielle funnene som kan knyttes opp mot og besvare problemstillingen. I min analyse har jeg valgt en temasentrert tilnærming. Bakgrunnen for valget er at temaene i studien kommer i fokus (Thagaard, 2009). Ved bruk av en slik tilnærming får jeg muligheten til å bruke elevenes betraktninger i studien og sammenligne deres utsagn innenfor hvert tema. En slik sammenligning mellom elever kan gi forsker anlegg for en dypere forståelse. En inndeling av materialet i aktuelle kategorier, er grunnlaget for en temasentrert tilnærming (Thagaard, 2009).

Brinkmann & Tanggard (2012) sier at analyseprosessen beveger seg mellom å bryte ned og sette sammen, slik at en kan få overblikk over datamaterialet, men også se nye sammenhenger. For å strukturere mitt datamateriale på en best mulig måte var min fremgangsmåte å etablere et tema, som for eksempel erfaring med elevmedvirkning. For deretter å samle inn utsagn fra hver elev som er relevant og kan knyttes opp mot temaet. Når utsagnene som ble innhentet ble samlet, tok jeg stilling til om de var relevant i henhold til tema som var i fokus, eller om det er av betydning i et annet tema. Ved slik systematisering og struktur, var det mulig for meg å sammenligne elevenes utsagn opp mot hverandre og se om synspunktene hadde fellestrekk.

Jeg har valgt og presentere mine resultater underveis i diskusjonen. Elevenes ulike utsagn kommer tydelig frem i de ulike kategoriene, og er i tillegg grunnmuren for

diskusjonsdelen. Elevenes utsagn er viktig, og gir diskusjonsdelen en levende og direkte fremstilling slik den fremstår som helhet.

3.8 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Reliabilitet, validitet og generalisering er alle begreper knyttet opp mot å verifisere et prosjekt. Verifisering eller kontroll bør være en del av hele forskningsprosessen.

Forståelsen av verifikasjon begynner i den levende verden og i dagligdagsspråket, der spørsmål om pålitelige håndverkere og pålitelige iakttagelser, gyldige argumenter, overføring fra ett tilfelle til ett annet, inngår som deler av hverdagens sosiale samspill (Kvale & Brinkmann, 2010).

3.8.1 Reliabilitet

Et forskningsprosjekt må tåle en kritisk vurdering, og det må tilstrebes at alle deler av prosessen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte. Thagaard (2009) sier at reliabilitet i kvantitativ forskning har å gjøre med hvorvidt en forsker vil oppnå de samme resultatene som en annen forsker ved bruk av de samme metodene. Dette kalles replisbarhet eller ekstern reliabilitet og er ikke like relevant i kvalitativ som i kvantitativ forskning. Thagaard (2009) sier at reliabilitet i det kvalitative forskningsprosjektet har med hvordan forsker argumenterer for måten data er fremskaffet gjennom forskningsprosessen. Kvale & Brinkmann (2009) sier at reliabilitet ofte behandles i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres, på andre tidspunkt av andre forskere. Konkret og spesifikk rapportering av hvordan man fremtrer i prosessen med rapportering og analyse, bør vektlegges for å tilfredsstille dette. Thagaard (2009) viser til Seale og Silverman når hun fremstiller at forskeren bør være konkret om hvordan han eller hun går frem ved innsamling og analyse av data som rapporteres. Ved å gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig kan den bli styrket. Ved å gå i detalj, beskrive strategi for forskningen og analysemetode, kan andre vurdere forskningsprosessen gradvis steg for steg. I likhet med å gjøre forskningsprosessen gjennomsiktig, bør dette også gjøres med det teoretiske aspektet. Grunnlaget for forskers tolkninger vil da kunne fremstå gjennom beskrivelse av teoretisk ståsted (Thagaard, 2009).

I henhold til min egen forskningsprosess har jeg bevisst forsøkt å sikre reliabilitet i de ulike fasene av prosjektet. I starten satt jeg meg som forsker inn i relevant teori om

elevmedvirkning, som var temaet jeg ville fordype meg i. Dette danner grunnlaget for det videre arbeidet i forskningsprosessen. Når jeg skulle sende ut skriv til både skoler og informanter var jeg svært nøye i formuleringen av disse. Når jeg skulle starte prosessen med å intervju elevene, hadde jeg sikret meg erfaring i utprøving av intervjuguide i forkant, samt lest og prøvd forskjellige teknikker for hvordan få de mest relevante formuleringene av informantene. Kvale & brinkmann (2009) uttaler at en av utfordringene i intervju er å komme med ledende spørsmål, som kan påvirke svarene til informantene. Dette var noe jeg hadde fokus på og klarte å unngå. Noen av oppfølgingsspørsmålene var noe ledende da det var for å bekrefte om jeg hadde forstått informant riktig. For min del var det viktig å reflektere over konteksten for innsamlingen av data, og om den relasjonen jeg som intervjuer hadde til informantene på noen som helst måte påvirket utfallet på svarene.

I intervjusituasjonen er det ulike aspekt en må ta hensyn til som kan påvirke informantene. Interaksjonen mellom forsker og informant er viktig å ta hensyn til. Hvordan føler elevene seg i den settingen? Kan min væremåte påvirke hvordan eleven uttrykker seg, eller kan det være følsomme områder som kan utgjøre at eleven ikke svarer sant? Jeg syntes jeg hadde et godt forhold til mine informanter. De virket trygge og i forhold til hvordan de responderte på enkelte av spørsmålene, merket jeg at de var åpen og villig til å snakke om de ulike temaene. Jeg hadde god nytte av intervjuguiden når jeg skulle intervju elevene. Dette gjorde meg som intervjuer trygg, samtidig som jeg klarte å dekke de temaene jeg ønsket svar på. I bearbeidelsen av intervjuguiden, satt jeg med spørsmål om hvorvidt elevene klarte å svare på de ulike spørsmålene. Både hva kunnskapsløfte sier om elevmedvirkning og hvilke kunnskapsmål som gjelder for kroppsøving, var jeg usikker på i hvilken grad de ville respondere. Da det var viktige spørsmål som kunne dekke problemstillingene, valgte jeg å ta de med, selv om svarene kunne bli upresise og lite utdypende.

For å sikre reliabilitet i transkripsjonen valgte jeg å notere ned alt som ble sagt, og skilte mine uttalelser fra elevenes, slik at jeg hadde en god oversikt over informantenes svar.

3.8.2 Validitet

Validitet blir sett på som styrken og gyldigheten til et utsagn. «I samfunnsvitenskapene viser validiteten som regel til om en metode faktisk kan brukes til å undersøke det den

sier den skal undersøke» (Kvale & Brinkmann, 2009:326). Validitet dreier seg om at resultatene i den kvalitative forskningen er gyldige (Kvale & Brinkmann, 2009).

Validiteten i kvalitativ forskning som har en mer åpen tilnærming, der man i utgangspunktet ikke bruker talldata, men av tekstdata, sikrer en gjennom å være saklig og pålitelig i sin bruk av metodene for datainnsamling og fortolkning av dataene (Halvorsen, 2008). Thagaard (2009) uttrykker at grundigheten av dette arbeidet vil være med å bestemme fortolkningens troverdighet og om metoden er egnet for å svare på det man spør etter i studien. I slike prosesser kan det være viktig å ha en kritisk gjennomgang av analysen som ligger til grunn for tolkninger. De i den nærmeste kretsen som en medstudent eller veileder kan være behjelpelig med dette. Ulike perspektiver er også noe Thagaard ser på som en måte å styrke validiteten på. Å se undersøkelsen fra et annet perspektiv kan styrke undersøkelsen hvis disse alternativene viser seg å være mindre relevante. Dette vil da styrke eller øke mine egne tolkninger verdi. Det som er viktig når tolkninger fremstår, er å ha dokumentasjon for alle tolkningene som utspringer. Underveis i prosessen hvor en får en forståelse som en undersøkelse har ført til, bør spesifiseres med fremgangsmåte for å vise hvordan man realiserte dette.

Forskerens erfaringer i prosjektet og interaksjonen mellom intervjuer og informant er viktig å beskrive. De standpunkt eller konklusjoner som blir gjort av forsker har grunnlag i disse erfaringene som er blitt gjort. Å spesifisere ulike situasjoner i intervjuet som kan ha forekommet er viktig å få frem i lyset. Hvordan fremstod forsker? Hvordan var forholdet mellom forsker og informant? Slike spørsmål bør stilles for å sette forholdet i perspektiv og sikre validitet i intervjusituasjonen. I denne studien mener jeg at jeg har brukt en metode som gir gyldige tolkninger i forhold til oppgavens spørsmål, og at jeg derfor kan svare på det undersøkelsen spør om.

3.8.3 Generaliserbarhet

Et spørsmål som stadig blir stilt i henhold til intervjustudier, er hvorvidt funnene er generaliserbare. Kvale & Brinkmann (2009) sier at hvis resultatene av en intervjuundersøkelse vurderes som rimelig pålitelige og gyldige, gjenstår spørsmålet om resultatene primært er av lokal interesse eller om de kan overføres til andre intervjupersoner og situasjoner. I min egen undersøkelse vil jeg si at overførbarheten er

sett i forhold til kontekst, forskrifter for og teori om vurdering. Det er først når det er sikret god reliabilitet og validitet for undersøkelsen en kan se om resultatene og tolkningene er overførbare og har interesse for andre personer og situasjoner (kvale & Brinkmann, 2009). Ryen (2002) sier at generaliserbarheten av funnene en oppnår ved detaljerte beskrivelser av det en studerer. Da kan leseren vurdere om resultatene kan overføres til lignende spørsmål.

I denne undersøkelsen hvor studien omhandler elever i kroppsøvingsfaget på videregående skole, kan forståelse og fremstilling av elevmedvirkning som fenomen i kroppsøving ha overføringsverdi til elevmedvirkning i andre klasser og ved andre skoler. Dette til tross for at resultatene jeg presenterer strengt tatt bare gjelder de elevene jeg intervjuet. Når elevene pratet fritt om de forskjellige temaene, er det mulig at deres erfaringer og oppfatninger også vil kunne gjelde for andre elever. Min utfordring som forsker er å formidle elevenes fortellinger på en god måte, slik at andre kan tyde det på samme måte. Hvis det skal være snakk om generaliserbarhet må det være gjennom en analytisk generalisering der jeg som forsker argumenterer ved å vise til illustrasjoner eller eksempler i teksten og knytte dette opp mot tidligere forskning og relevant teori.

3.9 Etiske retningslinjer

I mitt forskningsprosjekt har jeg foretatt kvalitative intervjuer med ni elever ved to forskjellige videregående skoler. I den interaksjonen er det min oppgave som forsker å gi alt av informasjon prosjektet inneholder og følge opp etiske overveielser under gjennomføring av undersøkelsen. Når jeg har valgt en kvalitativ tilnærming og intervju som metode, innebærer dette at personopplysninger kan knyttes opp mot enkeltpersoner.

Prosjekter ved høyskoler og universiteter skal meldes inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Prosjekter kan først etableres videre etter at søknad er behandlet og godkjent i NSD (Vedlegg).

Når jeg skal dekke etiske problemområder, har jeg valgt å legge vekt på fire områder som tradisjonelt diskuteres i etiske retningslinjer for forskere: Informert samtykke,

fortrolighet/konfidensialitet, konsekvenser og forskerens rolle. Jeg vil videre redegjøre for disse fire områdene innenfor etiske retningslinjer.

Informert samtykke: Informert samtykke betyr at forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designen. Et samtykke innebærer at man sikrer seg at de involverte deltar frivillig, og informerer dem om deres rett til når som helst å trekke seg ut av undersøkelsen. (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg presenterte prosjektet til klassen, og de elevene som ville delta, fikk da informasjonsskriv med beskrivelse om prosjektet. Intervjuene ble også startet med å forklare om prosjektet, og det ble understreket at det fortsatt var en frivillig prosess, og at de til enhver tid kunne trekke seg. Elevene skrev under på samtykkeerklæringen, og bekreftet at de ville delta i studien

Fortrolighet/Konfidensialitet: Konfidensialitet innebærer i denne sammenhengen å sikre at private data som kan identifisere deltakere ikke avsløres (Kvale & Brinkmann, 2009). Hele denne prosessen må gjennomføres på en måte som gjør at elevenes identitet hele tiden forbli skjult. Thagaard (2009) sier videre at det er viktig at datamateriale som oppbevares ikke på noen som helst måte kan identifiseres av andre deltakere. Som jeg påpekte i innsendelse av prosjekt til NSD, så skal alle opplysninger som kan identifisere enkeltindivider oppbevares forsvarlig, og slettes ved prosjektets slutt. Når elevenes presenteres og resultatene kommer frem i diskusjonsdelen, har skolene blitt betegnet som skole A og skole B, og elevene gitt fiktive navn. Lydopptaker og transkripsjonsmaterialet er blitt oppbevart trygt i et låst kontor ved Norges Idrettshøgskole eller forsvarlig i min private bolig.

Konsekvenser: Man bør forholde seg til konsekvensene av en kvalitativ undersøkelse både med hensyn til den mulige skade den kan påføre deltakerne, og de fordeler de kan forventes å få ved å delta i undersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2009). Det kan for enkelte oppleves problematisk og bli gjenkjent i en tekst. For mangfoldet vil det være en positiv opplevelse å delta i et prosjekt, da det kan gi en fin innsikt i egen situasjon (Thagaard, 2009). For informantene i mitt forskningsprosjekt ser jeg ingen negative konsekvenser av å delta. De vil gjerne gjenkjenne egne utsagn i teksten, men for eventuelle andre som leser teksten vil dette være umulig. Alle informantene i mitt prosjekt syntes at det var en fin erfaring å få delta i intervjuene.

Forskerens rolle: Forskerens rolle som person, forskerens integritet, er avgjørende for kvaliteten på den vitenskapelige kunnskap og de etiske beslutninger som treffes i kvalitativ forskning. Den avgjørende faktoren i prosessen ved innhenting av kunnskap har med forskerens integritet, dette omfatter hans eller hennes kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet å gjøre. Etiske krav til forskeren omfatter også strenge krav til den vitenskapelige kvaliteten på kunnskap som legges frem. Dette innebærer at offentliggjøring av funn er så nøyaktig og representativ for forskningsområdet som mulig (Kvale & Brinkmann, 2009). I min rolle som forsker prøvde jeg hele tiden og la elevene få snakke ut i fra egne opplevelser og erfaringer og på ingen måte lede de i noen retning av et riktig svar. Jeg var åpen og ærlig i forhold til alt informantene trengte å vite om forskningsprosjektet. I prosessen ved transkripsjon valgte jeg å ta med alt elevene sa, slik at de funnene som blir trukket inn i diskusjonen blir så nøyaktige som mulig (Kvale & Brinkmann, 2009).

4. Presentasjon av elever

I dette kapitlet vil jeg gi en kort beskrivelse av elevene som har vært med i studien.

4.1 Informanter

Respondentene i undersøkelsen er elever på studiespesialiserende studieretning på to videregående skoler i Oslo. Det er fem gutter og fire jenter, alle er over 18 år.

Presentasjonen som jeg gir av elevene, er en liten introduksjon av det de besvarte i starten om seg selv i intervjuet. Spørsmålene som blir besvart her, handler om hvordan elevene opplever kroppsøvfingsfaget.

Elever fra samme skole blir presentert sammen. Skolene som er presentert ligger i Oslo-området. De ligger i nærheten av Norges idrettshøgskole, da det ble lettere for min del å gjennomføre intervjuene. I tillegg så var disse skolene positive i startfasen når det ble opprettet kontakt. Det vil ikke bli gitt noe videre informasjon angående skolene, da dette kan skade anonymiseringen av elevene som deltar i undersøkelsen.

Skole A:

Trine:

Hun trives godt på skolen. Selvfølgelig kan det være gode og dårlige dager, men sånn generelt trives hun veldig bra. Kroppsøvfingsfaget ser hun på som en positiv avveksling fra det vanlige tunge arbeidet. Slike hjerneoppgaver. Hun uttrykker at hun får brukt en annen del av seg selv, enn hva hun gjør til vanlig. Hun er veldig fornøyd med måten de vurderer på den skolen hun går på nå. Men det skoleløpet hun har gått tidligere, har det vært litt forskjellige måter vurderingsprosessen har foregått. Hun påpeker at der går på utvikling til hver enkelt elev, og ikke forskjellige tester. Ved denne skolen har vi en del egenvurdering, samt at det går på at du skal lære å kunne være selvstendig i egen treningssituasjon.

Frode:

Han trives på skolen sin, men hvis han kunne valgt skole på nytt, ville han gjerne valgt en annen skole til fordel til den skolen han går på no. Det er ikke noe gale med skolen, men han synes ikke det er helt toppen. Han liker kroppsøvningsfaget, mye på grunn av at det ikke er så mye teori. Du får på en måte litt fri fra de andre fagene, så får du trent og det er morsomt. Vi spiller mye fotball, og det liker jeg veldig godt. Han liker å bli vurdert i faget på bakgrunn av at han gjør det godt i faget, og dette gjør at snittet ellers går opp. Men sånn generelt, så er han ikke spesielt for karakterer i kroppsøving.

Sander:

Han trives greit på skolen. Han ser på faget som et koselig fag. Det er på en måte pause fra de teoretiske fagene, da det er det eneste faget som skiller seg fra de teoretiske fagene. Det er jo ofte at fysisk aktivitet klarer opp i hodet. Han ser på faget som et positiv fag. Når han får spørsmål om hva han synes om vurdering i faget, kommer det en spontan reaksjon, «det store temaet?». Han mener at i faget kroppsøving så bør det vurderes etter hva du er god på i faget, samt innsatsen du legger ned i arbeidet ditt. Han likte det litt sånn det var før, når fokuset inneholdt testing. Det var enklere å forholde seg til, samt å vite hvorfor du fikk karakteren som du gjorde, gjorde meg mer motivert. Det er vanskelig å vite hva god innsats er, og derfor ikke alltid like enkelt å vite hva som ligger til grunn for karakteren man får.

Irene:

Hun trives på skolen mye på grunn av det gode miljøet. Hun synes at faget er et viktig fag. Det er et av de fagene man kan se frem til. Spesielt når det er så mange teoretiske fag, så er det flott at vi får mulighet til å være fysisk aktive. Hun er veldig aktiv på fritiden gjennom dans og akrobatikk, og sier hun er veldig rastløs. I tillegg så lærer man mye om kosthold og bevegelse, og det er ting som er viktig. Når det gjelder vurdering så synes hun det er vanskelig både å gi og få karakterer. Hun sier at hun ikke har brydd seg så mye om karakteren, men påpeker allikevel at det er vanskelig å vite hva en skal legge vekt på. Hun mener at læreren nok ikke alltid har det like lett i prosessen hvor det skal settes karakter. Ved spørsmål angående om det bør være vurdering i faget, responderer hun på at hvis det skal være karakter i andre fag, skal det også være dette i kroppsøving.

Renate:

Hun trives veldig godt på skolen sin. Hun gikk egentlig på en annen skole, men fikk kysssyken og måtte bytte skole. I forhold til vurdering så underretter hun at det har vært en forandring i måten det er blitt vurdert på opp gjennom skoleløpet. Det har på en måte fått noen retningslinjer, for før var det mer testing og nå handler det for eksempel om fair play. Syns det er vanskelig å vite hvordan man blir vurdert, og hvordan man skal kunne få gode karakterer. Noe hun savner, er informasjon om hvordan man kan få god karakter i faget, da dette er noe hun sier hun ikke har fått. Hvordan en skal komme seg helt opp og kunne skille seg ut, dette er noe som ikke har vært lett i kroppsøvfingsfaget.

Skole B:

Mikkel:

Han trives veldig godt på skolen, og da tenker han først og fremst på miljøet, men faget kroppsøving gjør jo også sitt til at han trives. Han ser på kroppsøving som et viktig fag, det tar på en måte hodet vekk fra det andre skolerelaterte som prøver og lignende. Han syns faget burde hatt flere timer i uken. Han ser på karakter i faget som helt greit. Men det er jo vanskelig å trene seg opp til å få en god karakter i kroppsøving, så du får på en måte en fordel hvis du har trent lenge. Han syns det er lettere å få god karakter i faget, men understreker at man må holde seg i form for å yte bra der også.

Rasmus:

Han trives bra og er veldig fornøyd med valg av skole. Han er glad i faget, og påpeker at han er liker å være i fysisk aktivitet. Så da passer dette faget ganske bra. I forhold til hva han syns om å bli vurdert i faget, så syns han det er en bra ting, men understreker at hvert fall hvis du er god da. Så er det jo alltid gøy å få gode karakterer, det er noe jeg er positiv til. Så kan jeg få testet meg litt opp mot andre klassekamerater.

David:

Han liker seg godt på skolen. Han beskriver kroppsøvningsfaget som et gøy fag, men unødvendig. Dette mener han fordi slik han ser det har det ingenting med studiespesialisering å gjøre, man kan ha det frem til 10. klasse, så får en velge idrettslinje hvis en vil ha det videre. Kroppsøving har ingen relasjon med det vi ellers driver med her på skolen. Han understreker allikevel at det er et fag som han synes er kjekt. Når spørsmålet om hva han tenker rundt vurdering i faget, så mener han at når faget er en realitet, så bør det være vurdering slik som i andre fag. Men er kritisk til at karakteren i faget skal gå utover de andre fagene, som gjerne mange satser på å gjøre det bra i

Stine:

Hun liker seg godt på skolen. Hun gikk tidligere i ett annet miljø, men ville ha litt forandring og fikk det her. Hun ser på kroppsøving som er et bra fag, fordi da får man rørt seg, og det er noe hun liker godt. Hun er litt usikker på hva hun tenker rundt vurdering. I bunn og grunn synes hun det er vanskelig, fordi hun ikke alltid får vist hva hun kan. Hun forteller at dans er en lidenskap og noe som blir bedrevet med på fritiden, og ballspill er i motsatt ende av skalaen. Så når hun beskriver at hun er redd ballen, får hun ikke frem hva som bor i henne gjennom de aktivitetene som de har i faget. Hun viser forståelse for at man bør kunne flere aktiviteter og idretter, men at det burde være rom for de estetiske aktivitetene, slik at alle kan få en mulighet til å vise hva de kan.

5. Resultat og drøfting

I dette kapitlet vil jeg presentere og drøfte resultatene. Jeg har valgt en utstrakt bruk av sitater og å knytte drøftingen nært opp til informantenes egne utsagn, dette også for å løfte fram elevenes eget språk. Kapitlet er strukturert ut fra seks kategorier som er kommet frem i forhandling mellom analyse og temaene i intervjuguiden. Disse seks kategorier strekker seg fra hvordan elevene forstår og uttrykker seg om elevmedvirkning til hvordan de tenker elevmedvirkning kan utvikles/forbedres. Teori og tidligere forskning vil bli knyttet opp til disse underveis.

5.1 *Hvordan elevene uttrykker seg rundt forståelsen av elevmedvirkning?*

Nesten alle hadde hørt om begrepet elevmedvirkning. Stine skilte seg ut ved at hun svarte ganske klart «nei» på direkte spørsmål om elevmedvirkning. Spørsmålet ble også gjentatt utover i intervjuet, men hun var fortsatt usikker på begrepets betydning. En av grunnene kan være at hun har en annen bakgrunn enn de andre elevene, ved at hun ikke alltid har bodd i landet. Dette gjenspeilet seg også gjennom språkbruk i intervjuet, og at intervjuer måtte gjenta og forenkle spørsmålene betydelig. På spørsmål om hva hun forbinder med ordet elevmedvirkning, svarer Stine følgende:

«At elevene er med på, hva var det jeg skulle si, eh at elevene er med på lissom å hjelpe til i gymmen lissom, og gjøre sånn at oppgaven blir gøy, å ja.»

Hun svarer at elevene skal være med å hjelpe til i faget, men ikke på hvilken måte. Det kan være flere grunner til nettopp dette, men gjennom intervjuet viser hun til eksempler hvor elevmedvirkning har vært en del av undervisningen. Hun har eksempelvis vært med på en prosess hvor elevene skulle vurdere hverandre. Det er tydelig i intervjuet at hun mener at læreren skal bestemme det meste i undervisningsløpet. En faktor som kan være gjeldende i denne sammenhengen er at lærer ikke har stort nok fokus på begrepet elevmedvirkning. Å bruke ordet elevmedvirkning direkte i undervisningen når dette finner sted, kan gi eleven en større forståelse for når dette blir praktisert. Norheim (2013) hadde et lignende tilfelle hvor en elev signaliserte at hun ikke var innforstått med begrepet. Norheim skriver at det kan ha sammenheng med at læreren ikke bruker begrepet elevmedvirkning direkte, og kan resultere i at enkelte elever ikke oppfatter at

det er nettopp elevmedvirkning det handler om. Rønning (2003) sier at det ikke er noe stor enighet om hva elevmedvirkning er, og at begrepet er flertydig, noe som indikerer hvor viktig det kan være å avklare i en tidlig fase.

Læreplanverket fremhever at å arbeide med fagene på ulike måter vil bidra til at elevene blir kjent med egne evner til å ta bevisste valg. I skolen må denne visjonen gjennomsyre organisering og planlegging av opplæringen på alle nivåer (Hartviksen, Kversøy & Stålhane, 2009). Når denne eleven ikke vil eller ikke får medvirke i egen opplæring, kan det svekke hennes integritet i sammenhenger og prosesser hvor man må ta avgjørelser på egen hånd ved en senere anledning i egen utvikling og læringsprosess. Læreren må være villig til å diskutere undervisningsplaner, gjennomføring og vurdering med dem undervisningen gjelder, altså elevene. Dersom læreren unnlater å gjøre dette, er sjansen stor for at det blir en lærer-tilpasset istedenfor en elev-tilpasset opplæring (Hartviksen et al, 2009).

Hos de andre elevene finner jeg igjen flere av de samme beskrivelsene når de uttrykker sin forståelse av begrepet elevmedvirkning. Åtte av de ni elevene som ble intervjuet viser til planlegging og gjennomføring i arbeidet med elevmedvirkning. Trine sier:

«ehh. Jeg legger litt i det at du på en måte for det første, at du bestemmer litt hva man går i gjennom i timene. Jeg føler at det virker litt med elevmedvirkning at vi har litt å si og at man kan bestemme om man skal ha dansing eller man kan foreslå ting for læreren».

Irene er inne på det samme, men uttrykker seg litt annerledes:

«Sånn faglig relatert er det hvor mye eleven får bidra med, eller hvor mye eleven får påvirke undervisningen og hvor mye de får lov til å være med å styre, tenker jeg»

Dette blir beskrevet i punktet «*motivasjon for læring og læringsstrategier*» i prinsipper for opplæring. Planlegging og gjennomføring er her viktige strategier for å nå nasjonalt fastsatte kompetansemål (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Det er også to elever som nevner vurdering i samband med elevmedvirkning. Trine har erfaring med egenvurdering og kopler dette til elevmedvirkning:

«Så har det litt med at du vurderer deg selv. Det føler jeg også er en del av elevmedvirkning, at man bestemmer selv eller vurderer seg selv»

Renate ser også denne korrelasjonen, og beskriver det slik:

«I forhold til at vi skal være med på å vurdere timene og hvordan timene skal settes opp. Og alltid vurderer vi oss selv på prøver i forskjellige fag. Vurdering av egne prøver, lærings situasjoner, hvordan lærings skal foregå, hvordan du synes er best. Og kanskje vurdering av lærer og hvordan timene er da».

Renate og Trines utsagn er i tråd med kunnskapsløftets beskrivelser om at elevene skal delta i arbeidet med vurderingen (Kunnskapsdepartementet, 2006). Sett i forhold til at elevene «skal delta» kan det diskuteres om det er grunn til bekymring på vurderingens vegne, at kun to av de ni elevene virker å ha erfart vurdering som et område for elevmedvirkning. Elevundersøkelsen fra 2009 viser at det er størst grad av medbestemmelse i arbeidet med vurdering (Garmanslund et al, 2009). Elevenes betraktninger av begrepet elevmedvirkning, fremstilles gjennom ord som å bestemme og påvirke. Selv om elevene bruker to forskjellige ord, virker det gjennom deres forklaringer som om at de snakker om det samme. Irene og Rasmus er gode eksempler på hvordan de beskriver det samme på ulike måter:

Irene sier: *«Hvor mye eleven får påvirke undervisningen, og hvor mye de får lov til å være med å styre, tenker jeg»*

Mens Rasmus uttrykker seg slik: *«Det blir vel at vi elever skal på en måte være med å bestemme ett eller annet, kanskje lede en gymling selv en gang»*

Det at elevene bruker ord som å bestemme og påvirke kan kanskje forklares ved at de har fått deltatt i en prosess hvor de er aktive i sin egen utvikling, og fått tatt del i beslutninger som involverer valg av innhold i undervisningen. Når elevenes ansvar omtales som medbestemmelse og som et medansvar, skyldes det at lærerens ansvar for undervisningen ikke må nedtones (skaalvik & skaalvik, 2005). Irene synes elevmedvirkning er bra, siden man får tilpasset opplæringen til egne forutsetninger. Men hun påpeker at det er viktig at det er en balansegang på hvor mye elevene

involveres i medvirkningen i faget. I tråd med Skaalvik & Skaalvik uttrykker Irene en forståelse av at det bør verken være for lite eller for mye elevmedvirkning for at elevene skal oppleve motivasjon for læring.

Alle elevene er avhengig av lærerne sine for informasjon og veiledning for å utvikle autonomi eller selvbestemmelse (Reeve in Deci & Ryan, 2002). I en undersøkelse som ble kalt «Blekenutvalget», ble det fremstilt at det i den videregående skole bør ha varierte organiseringsformer som gir elevene reelt ansvar for å sette seg læringsmål, planlegge og gjennomføre sine læringsforløp (Dale & Wærness, 2003). Interessant i denne sammenheng er at svarene til elevene viser en forskjell mellom skolene. Elevene ved skole A har en tydeligere forståelse rundt hensikten med elevmedvirkning og at de med sine beskrivelser har i større grad forståelse for begrepet elevmedvirkning. Det blir beskrevet ulike faktorer som indikerer at elevene er bevisst på at det forekommer elevmedvirkning i undervisningen i kroppsøvfingsfaget. Det er to elever ved skole B som ikke er helt sikker på forståelsen av begrepet elevmedvirkning, men viser gjennom svarene at de mener det har noe med at elevene får være med å bestemme i undervisningen.

Oppsummering:

I denne studien viser åtte av ni elever forståelse for begrepet elevmedvirkning. Elevene kommer inn på faktorer som å påvirke eller bestemme øvelser og aktiviteter i planlegging og gjennomføringen av undervisningen. Elevene nevner også vurdering som en del av elevmedvirkningen. Det er to elever som er litt usikker på betydningen av begrepet, men kommer inn på hva det er når de skal prøve å beskrive hva det er. En elev vet ikke hva elevmedvirkning er, til tross for at hun beskriver erfaringer med dette i undervisningen i faget. Det er også interessant at skolene er så forskjellige, noe som tyder på at den ene skolen gjerne bruker elevmedvirkning i større grad bevisst i undervisningen, enn den andre skolen.

5.2 Hvilke erfaringer har elevene til elevmedvirkning?

Samtlige elever viser til erfaringer med elevmedvirkning, men gjennom ulike beskrivelser og tolkninger. Mange av elevene viser også til positive opplevelser ved å ha medbestemmelse i valg av aktiviteter i faget. Til tross for hovedvekt av positive

tilbakemeldinger, er det enkelte elever som uttrykker at de ikke har fått medvirke i bestemmelse av aktiviteter. Materialet kan tyde på at dette igjen svekker deres positive engasjement i kroppsøving.

Irene sier at hun får medvirke i undervisningen ved at en gruppe elever hver gang får styre oppvarmingen. Trine uttrykker at elevene får være med å bestemme, men at ønskene ofte ikke blir oppfylt. Det virker som lærer legger opp til elevmedvirkning, ved at elevene får være med å velge, men at det ikke blir tilstrekkelig gjennomført. Trine nevner også at de får velge der og da når salene blir oppdelt i aktiviteter, men fra elevenes ståsted blir dette sett på som om læreren kanskje ikke har noe skikkelig opplegg, eller at det blir en slags nødløsning. Holte (2009) viser til lignende tendenser ved at det ikke ser ut til å at det er etablert forutsigbare prosedyrer eller arenaer som sikrer systematisk deltakelse i utformingen av undervisningen, og at det kan være en medvirkende årsak til at deltakelse i undervisningen synes å få et tilfeldig preg.

I forhold til om elevene får medvirke i bestemmelsene av ulike aktiviteter og idretter uttrykker Sander seg på denne måten:

«Vi fikk kompetansemålene og det du skulle lære over ett år. Deretter krysset vi av på det vi leste og fikk mulighet til å forme de aktivitetene og sportene vi ville ha ut i fra læringsmålene».

Mikkel mente de hadde fått velge aktiviteter som skulle gjennomføres i undervisningen. Han sier i intervjuet at:

«Jeg tror faktisk vi har fått gjort det, da vi kunne velge mellom og enten ha ski eller skøyter. Da kan liksom flertallet velge, så greit for meg»

Selv om det i dette tilfellet bare var snakk om to forskjellige aktiviteter, sier han at det er deilig å ha et slikt valg. Betydningen av elevdeltakelse i skolen synes viktig for elevene (Mikkelsen et al, 2001). SDT sier at mennesker har en iboende tendens til å søke nye ting og utfordringer, og at vi vil utvide og trene på våre kapasiteter, utforske og lære (Deci and Ryan, 2000). Når læringsklimaet som Mikkel viser til også fremmer en autonom tilnærming, vil elevene kunne oppleve indre motivasjon i undervisningen.

Det er flere av elevene som beretter om et ønske å få medvirke i større grad i bestemmelsene av aktiviteter i faget, men som ikke får samme mulighet som det Sander og Mikkel beskriver over. Tidligere forskning indikerer at elever vil medvirke mer enn hva de får (Selberg i Rønning, 2003; Holte, 2009) og etterlyser i større grad medbestemmelse i undervisningen (Stray, 2009). Renate er bestemt på at hun ikke har fått velge aktiviteter i faget. Hun beskriver det slik:

«Jeg har aldri fått kommet med noen ønsker eller hatt noe å si. Og det skulle jeg ønske. Det har jo mye å si for at man lissom gleder seg til timen, kanskje».

Dette begrunner hun med at det er et fag som mange kan like, men at det er for mange standardidretter. Hun understreker at det burde vært større variasjon i faget (jfr. Pkt. 5.5.2). Til tross for at hun liker fotball og det er en aktivitet som blir brukt mye, ser hun at mange faller fra. David har inntrykk av at mye av innholdet i faget er satt på forhånd:

«Nei, jeg har mer inntrykk av at læreren har satt det på forhånd. Jeg hadde syns det hadde vært greit, hadde jeg fått bestemme hva vi skulle gjøre en time, ville jeg valgt fotball, for det syns jo jeg er gøy».

Et fellestrekk som kommer tydelig frem når det gjelder valg av aktivitet, er at uansett om det forekommer medbestemmelse eller ikke, så er elevene utelukkende positiv til at det å få være med å bestemme på et slikt område er viktig. Noe som i grunn sier mye om hvor vesentlig dette kan være? Hartberg et al (2012) sier at det er ønskelig at elevene skal få et metaperspektiv over egne læreprosesser, slik at de kan få overblikk over egen utvikling og læring, samt veien videre mot målet. En forutsetning her blir at elevene innimellom får sjansen til å ta valg i forbindelse med læringsaktiviteter. Mikkel beskriver over at han fikk velge mellom ski og skøyter. Hartberg et al (2012) understreker at hvis læreren gir elevene to fornuftige aktiviteter å velge mellom, vil følelsen av egenkontroll oppstå, selv om alternativene gjerne går ut på det samme. I følge Deci & Ryan (1985) bidrar autonomistøttende miljø i motsetning til kontrollerende miljø til autonom motivasjon, en sunn utvikling og et funksjonelt psykologisk nivå i og med at behovene blir tilfredsstilt. Trine uttrykker ikke et slikt læringsmiljø i sine beskrivelser og savner initiativ fra læreren.

«Jeg skulle ønske vi kunne ha planlegging sammen med læreren og innarbeide noen retningslinjer, slik at alle får spørre læreren hvis det er noe de lurer på. Jeg skulle ønske læreren var mer delaktig i undervisningen».

Trine ønsker en endring i lærerrollen, slik at læreren blir mer delaktig i timen, men også i den hensikt at læringsutbyttet kunne blitt bedre. Trines ønsker er i tråd med det som står i prinsippet for opplæringen, at opplæringen skal gi elevene muligheten til å kunne velge oppgaver, som både utfordrer og gir mulighet til utforskning, alene eller sammen med andre (kunnskapsdepartementet, 2006).

I kompetansemålene i kroppsøving på 3. trinn, er det et mål som kan relateres til medbestemmelse. Det står at elevene skal planlegge, gjennomføre og vurdere egentrening som bygger på grunnleggende prinsipp for trening, og som er relevant for målene til eleven (Utdanningsdirektoratet, u. å.). Dette er noe som mange av elevene nevner når de får spørsmål om de har erfaring med elevmedvirkning. Noen sier at de har styrt en time i faget, samt at flere nevner erfaring med egentrening. Eksempelvis uttrykker Mikkel:

«Vi har hatt sånn time hvor vi elever styrte. Da leverte vi inn et skjema om hvordan timen skulle være og hvilke muskler vi brukte, den timen skulle vi ha for resten av elevene og instruere de i forskjellige aktiviteter»

Elever som kommer fra skole A, viser også til erfaringer med egentrening og å lede en time. Irene har erfaring med nettopp egentrening:

«Eh og så har vi egentrening. Det går selvfølgelig etter hvilket tema vi har, om det er styrke eller utholdenhet, så sånn sett får vi påvirke gymtimene en del»

Sander er positiv til å la elevene lede en time:

«Ja, det var gøy det. Vi fikk forskjellige temaer, hvor elevene fikk mulighet til å velge selv. Så hadde vi slike uker hvor vi elevene presenterte det i klassen. Så var det om å gjøre å være mest pedagogisk og utførelsesevnen og sånne ting da. Det var ganske bra og gikk over flere uker, og vi fikk virkelig satt oss inn i stoffet, det var elevmedvirkning i stor grad»

Elevenes beskrivelser og erfaringer med elevmedvirkning i denne studien står i henhold til kunnskapsløftets regulering av læringsplakaten og prinsipper for opplæring, hvor det står anført at elevene skal delta i bestemmelser gjennom elevmedvirkning.

Medbestemmelse i skolen kan øke motivasjonen, og flere forskere hevder at dette må skje (Dale & Wærness, 2003; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Elevene uttrykker her ulike verdier av elevmedvirkning som de har erfaring med. Jeg vil i de senere kategoriene gå dypere inn i noen av disse verdiene som blir nevnt her, men også andre faktorer som kan spille en vesentlig rolle for elevenes motivasjon i skolehverdagen.

Oppsummering:

Samtlige elever har erfaring med elevmedvirkning. Elevenes utsagn viser til medbestemmelse i ulike prosesser som valg av aktivitet, bidrag til oppvarming i timene, styre en time og egentrening. Det er en felles enighet fra elevenes side at medbestemmelse skaper en atmosfære, som fører til utvikling av læring. Selv om elevene har ulike erfaringer, har deres form for medbestemmelse sannsynligvis bidratt til å skape positive elever, som synes undervisningen er gøy.

5.3 *Hvordan uttrykker elevene seg om vurdering og elevmedvirkning i praksis i undervisningen?*

Til tross for at bare to elever trekker inn vurdering i forståelsen av elevmedvirkning, er elevene tydelig opptatt av hvordan de får eller burde få medvirke i forhold til vurdering. De gir kommentarer som kan belyse en rekke forhold ved vurdering. Ved å lete etter beskrivelser som kjennetegner formative vurderingsprosesser (Black & Wiliam 1998, 2009) har jeg valgt å sortere resultat og diskusjon om vurdering i fem underpunkter. Det første samtlige elever trekker fram ved spørsmål om vurdering er karakter, og er det første punktet jeg diskuterer nedenfor. Videre vil jeg trekke inn samtale med lærer, tilbakemelding samt egenvurdering og hverandrevurdering.

5.3.1 Karakter i faget

Spørsmål om karakter gjennomsyrrer elevenes refleksjoner om vurdering i faget. Alle elevene nevner karakter når de spontant svarer på hva de relaterer til vurdering.

Forskning viser at elevmedvirkning i vurderingen kan føre til bedre læringsutbytte (Black & Wiliam, 1998; Dale & Wærness, 2006) og funn som dokumenterer slik

praksis kommer frem når elevene reflekterer over oppfølgingsspørsmål. Men selv om elevene uttrykker at de vet vurdering har flere sider, så er det karakteren som likevel blir fremtredende. Trine uttrykker seg på spørsmålet på denne måten:

«Karakter. Det er det, det er jo ikke riktig. Det er ikke slik det skal være. Det skal jo være sånn at du, vurdering skal jo være litt mer som, at du finner ut selv hva du er god til og hva du må jobbe med og at lærer gir litt tilbakemeldinger på hva du må bli bedre på, men det er jo ikke det jeg tenker på»

Dette viser at Trine fokuserer på karakteren, selv om hun vet at vurdering har en videre betydning. Frode fra samme skole har også samme oppfatning:

«Karakter!(Hvorfor det?) Man blir vurdert, og man blir vurdert med karakter. Man får også tilbakemelding, men det er lissom karakteren».

Irene og Renate kommer med lignende betraktning. De sier at det er karakteren som er gjeldende og at lærer skal sette karakter på innsatsen og det som blir prestert. Alle disse elevene kommer fra samme skole og har den samme ensformige oppfatningen av vurdering. De har relativt like svar på hvorfor de har den oppfatningen og hva som er hensikten med vurderingen. Trine forteller:

«Det er veldig mye press på karakterer, så da blir det fort slik. Det er jo sånn at du får en karakter, som du skal ta med deg videre, for å komme inn på det studiet du vil!»

Frode sier også noe lignende:

«Sånn hvert fall når man går ut av VGS, så skal man søke seg inn på skole, og da er det karakterer noe man ser på hvor god man er og om man fortjener en plass på skolen».

Irene og Renate avdekker også de samme betraktningene som vises over. Irene forteller at det er blitt mer og mer tallet som er retningsgivende, slik at du kan ta deg videre inn på høyere utdanning. Hun mener riktignok at det er trist at praksisen er blitt slik. Renate fremhever også at det er viktig å komme seg inn på en bedre skole, men er usikker på hva som er hensikten med vurdering. Rønning (2003) sier at karakterpress legger begrensinger for arbeidet med elevmedvirkning.

Elevenes refleksjoner viser at karakteren får et stort fokus, siden den har så stor innvirkning på hvilke utdanningsløp og hvilken skole en kommer inn på etter endt skoleløp i den videregående opplæring. Sjøvollen viser til en kommentar fra en rektor ved en videregående skole som omtaler denne trenden. Han meddeler at det er nok særlig på skoler der mange elever har klare karriereplaner at fokuset havner på karakterene og ikke de røde strekene og kommentarene i margin om hva de kunne gjort bedre (Tveit, 2007). Med tanke på at elever fra begge skolene i min studie har svar som indikerer det samme, kan dette gjelde flere elever og skoler, og da spesielt denne gruppen som snart skal videre på universitet og høyskole. Sammenlignet med tidligere forskning, er det vanskelig å legitimere for en slik trend blant elevene.

Elevene refererer i stor grad til den summative vurderingspraksisen, og vier liten oppmerksomhet til den formative vurderingen. Ser man på elevenes utsagn kan en spørre seg om de formative tilbakemeldingene som eleven skal lære av, får for lite fokus? Elevenes refleksjoner viser at det fokuseres i stor grad på de målbare resultatene (Ibid, 2007). Karakteren i seg selv gir ingen informasjon om hvordan eleven står i de ulike komponentene som faget består av, og heller ingen veiledning til videre arbeid mot læringsmål (Engh, 2011). Den vanligste forståelsen ved bruk av vurdering av læring er at den sjelden har en elevmedvirkningskomponent, men fokuserer på karakter ved bestemte tidspunkt som ofte er fastsatt lang tid i forveien (Dobson, Eggen & Smith, 2009). I lys av SDT (Deci & Ryan, 1985) viser elevenes svar at det er instrumentelle faktorer som karakter og press for å komme inn på høyere utdanning som er grunnlag for elevenes motivasjon. Elevene i denne undersøkelsen virker å ha et forhold til vurderingspraksisen som karakteriseres av ytre motivasjon.

En mulig forklaring til at karakteren er så fremtredende kan være at læreren i for liten grad fokuserer på formativ vurdering i undervisningen. I henhold til hvordan forskriftene er angående vurdering for læring tyder forskning på at vurderingspraksisen ikke er tilfredsstillende. De årlige elevundersøkelsene som er i regi av utdanningsdirektoratet sier at undervisningen fremstår som en plattform hvor elevene blir fortalt hva de ikke kan, istedenfor å vise dem hvilken kompetanse de har. Når elevene blir spurt om lærerne gir dem informasjon om hva de skal gjøre for å bli bedre i fag, så svarer svært mange sjelden (Eide, 2011). Tveit (2007) viser til forskning som dokumenterer at karakterene har en tendens til å «overskygge» kommentarene fra lærer.

Det kommer også frem at det er ulikheter blant elevene om de får vite hvordan de blir vurdert. Dobsen & Engh (2010) sier at det fortsatt er slik at vurderingsgrunnlaget i stor grad er taus kunnskap hos lærerne, og det varierer veldig fra lærer til lærer hvor mye av denne kunnskapen som deles med elevene. Enkelte lærere utelukker slik informasjon slik at den ikke kan vurderes av kollegaer (Jensen, 2008). I henhold til vurderingspraksisen gjennom karaktergivning understreker Dobsen & Engh (2010) at forskning peker på at vurderingen kan få større effekt hvis eleven får kommentere lærerens vurdering eller foreslå karakter på bakgrunn av den vurdering som er blitt gjort av lærer, før karakteren blir fremvist. Systematisk bruk av denne type elevmedvirkning er det ingen tydelige eksempler på i intervjuene.

Oppsummering:

Siden ordet karakter er så fremtredende hos elevene når de blir spurt om deres oppfattelse av vurdering, viser at det er stort forbedringspotensiale når det gjelder bruk av formativ vurdering. Når elevene er så opptatt av karakteren blir det vanskelig å integrere elevmedvirkning på en reel måte, selv om læringen kan bedres ved en slik tilnærming.

5.3.2 Samtale med læreren:

Jeg vil her trekke inn hvorvidt elevene har hatt samtaler med læreren og dets innhold. Alle elevene fra begge skolene har vært involvert i en eller annen form for samtale med læreren. Trine uttrykker seg slik i forhold til samtalen med læreren:

«Læreren skal jo ha sånne samtaler med elevene, og de har jo det en gang i blant, men de har det ikke så ofte som de burde, de burde vært litt mer sånn konkrete tilbakemeldinger på sånn muntlig på forskjellige ting. Sånn hvis du f. eks får en 5'er i fotball burde du få en muntlig tilbakemelding på hvorfor du får det. Dette er noe vi ikke har så ofte».

Renate trekker frem mye av det samme, når hun forteller om sine erfaringer med samtale med læreren:

«Ja, før jeg fikk karakteren fikk jeg to minutt samtale. Det var litt mer sånn, du ligger veldig bra an, fortsett med det, så spør jeg alltid hva jeg kan gjøre for å komme høyere? Så sier han: GI DET LILLE EKSTRA. Da sier jeg, hva er det for noe? Jeg skjønner jo ikke hva det er. Jeg skulle ønske de hadde slik undervisvurdering på en måte da, sånn at læreren sier: hei, nå ligger du på fem, hvis du vil ha seks må du gjøre det og det. Kanskje være litt mer aktiv på det og det».

I begge disse eksemplene har læreren utøvd samtale i praksis, men elevene har ikke fått det utbytte de har behov for, for å kunne dra nytte av det som blir sagt i samtalen. Selvbestemmelsesteorien argumenterer for at tilbakemeldinger, kommunikasjon og belønning fra ditt sosiale miljø, som bidrar til en følelse av kompetanse til å gjøre en viss oppgave, kan øke den indre motivasjonen for akkurat den oppgaven (Deci and Ryan, 2000a). Elevene savner at læreren konkretiserer de punktene som er viktig, for at de skal kunne utvikle seg videre og få mulighet til å få en bedre vurdering.

Ett annet poeng som kommer frem i svarene til elevene er at selv om samtalen er ment som formativ, oppleves det ikke slik i praksis. Rasmus har erfaring med dette. Han hadde en samtale rett etter en karakter ble satt, hvor læreren fortalte hvorfor karakteren ble slik, og hvorfor den ikke ble bedre. På spørsmål om det hadde vært bra å ha en samtale tidligere, svarte han:

«Jo det hadde vært bra og hatt en slik samtale, da kunne jeg ha jobbet ekstra med det jeg hadde slitt med, eller det som jeg ikke gjør det så bra med».

På det samme spørsmålet svarer David, som er fra samme skole;

«Det kan det være, hvis man får en 4'er til sommeren, så vil man jo gjerne snakke med læreren og se hva som var feil, så får man jo ikke bytte den karakteren før langt ut i sommerferien, så da ville det vært for seint også. Til jul tenker jeg at det ikke er så farlig for da har man hele halvåret å rette opp. Men til sommeren tenker jeg det kunne være greit at en måned i forkant at læreren sier hvordan du ligger an, og at du må gjøre sånn og sånn for å kunne komme opp et steg. En slik samtale ville vært praktisk»

Berg-Jensen (2004) sier i «elevsamtalen» at hovedformålet med elevsamtalen er å skape en arena hvor eleven gis økt innflytelse på utformingen av egen arbeidssituasjon. I

likhet med mine funn som indikerer at det er forbedringspotensialet når det gjelder innholdet i samtalen, kommer det i denne undersøkelsen frem at lærere og elever snakker om temaer som har med trivsel å gjøre, og stort sett ikke om det som har med elevenes egne faglige ønsker og behov å gjøre. Eide (2011) forteller at skolen og lærerne i hans undersøkelse har forbedringspotensiale når det gjelder å fortelle elevene hva de skal gjøre for å bli bedre i faget kroppsøving. Samlet sett viser resultatene i denne studien at det forekommer samtaler faget, men at det er forbedringspotensialet i innholdet, i tillegg bør samtalen i større grad baseres på elevenes premisser. I henhold til SDT sier teorien at et miljø som er støttende til kompetanse og autonomi fremmer, mens et miljø som er kontrollerende og hindrende undergraver den indre motivasjonen (Deci & Ryan, 2000a). Denne undersøkelsen viser at lærerne i større grad må fremme et læringsmiljø med autonome rammer, som gir elevene mulighet til å medvirke i elevsamtalen i skolen.

Det er en elev som skiller seg ut og forklarer at han har positive erfaringer med å ha samtale med læreren. Sander har erfaringer som mange av de elevene savner, og på spørsmål om han har hatt samtale med læreren svarer han:

«Ja, det har gitt meg mer motivasjon. Han har sagt han er fornøyd med meg og innsatsen jeg legger i faget. Og det gjør meg glad og gir meg mer motivasjon til å jobbe videre».

En ting som Sander påpeker videre er at han ikke visste at han skulle få så god bruk for samtaler som han hadde i kroppsøvingfaget før nå. Norheim (2013) viser også til en elev som ble inspirert ved gode tilbakemeldinger. Det at Sander er glad og fornøyd, viser at han er nysgjerrig og i dette tilfellet indre motivert (Deci & Ryan, 1985) for å arbeide videre i faget. Selvbestemmelsesteorien fremhever at for å tilfredsstille de grunnleggende behovene, samt skape trivsel, så trenger man et miljø som fremmer, ikke hemmer indre motivasjon, naturlig aktivitet og nysgjerrighet (Deci and Ryan, 2000a).

Oppsummering:

Elevene virker å ha ulike erfaringer når det gjelder samtale med læreren.

Hovedinntrykket er at det er stort forbedringspotensialet med tanke på å hjelpe elevenes

progresjon og faglig utvikling gjennom samtale. Elevene savner at læreren kommer med konkrete og konstruktive tilbakemeldinger. Det er en elev som viser til positive relasjoner i samtale med læreren, og han fremstiller det som motiverende. Han får også en ekstra motivasjon som gjør at han vil jobbe videre i faget.

5.3.3 Tilbakemeldinger:

De fleste elevene uttrykker å få tilbakemeldinger og kommer frem til at dette er noe som er positivt, og som bidrar til at elevene forstår hva de skal jobbe med videre. Renate og Mikkel forklarer at de ikke har noen form for erfaring med tilbakemelding. Renate forteller:

«Nei det har jeg ikke. Kommer helt sikkert an på hva jeg har i faget, men jeg har aldri fått, så jeg vet ikke helt hvordan den hadde vært. Det er vel kanskje slik som en trener på fotballbanen, at du må jobbe mer med dette, og kanskje dette».

Renate opplever at læreren ofte ikke er i gymsalen, noe hun mener gjør det vanskelig for læreren å ha et grunnlag på å gi tilbakemelding. Mikkel forteller også om manglende praksis i forhold til tilbakemelding fra lærer:

«Nei, det kan jeg ikke huske, men det kan hende han har snakket foran klassen da, litt mer sånn generelt. Jeg tenker egentlig ikke så mye over det, det går stort sett greit».

Mikkel sitt forhold til tilbakemelding kan være litt avslappet i forhold til at han ikke har erfaring med slik praksis og derfor ikke ser nytten ved det. Han har ikke fått mulighet til å bli korrigert eller utvikle seg i samband med lærerens anvisninger.

Renate er veldig tydelig på hvordan hun ønsker læreren skal fremstå og eksemplifiserer dette med hvordan læreren bør forholde seg til guttene i ballspill;

«Kanskje læreren av og til burde trekke elevene litt til siden og si at vi fokuserer på Fairplay, siden det er hovedfokuset. Da kunne læreren trukket dem til side og si at husk at du ikke bare får karakter hvis du er sånn, men hvis du sentrer til jentene så er det også positivt. Da kunne man på en måte utviklet seg den veien og se andre. Det kunne også vært positivt, istedenfor bare å si at det du gjør er greit».

Hvis undervisningen skal fungere optimalt som en interaktiv prosess mellom lærer og elev, er det en forutsetning at læreren gir eleven konkrete tilbakemeldinger på det de utfører av arbeid (Lillejord et al, 2010). I forhold til elevenes beskrivelser så er dette noe som ikke blir praktisert i undervisningen. Gjennom forskningen til Hattie (2009) viser han at systematisk muntlig og skriftlig tilbakemelding gir dokumentert forbedring av elevenes læringsutbytte (Lillejord et al, 2010). Dessverre viser TALIS-undersøkelsen at Norsk skole utmerker seg negativt når det gjelder dårlig utviklet forståelse for hvor viktig tilbakemeldinger er i enhver læringsprosess (Ibid, 2010). SDT forteller at positiv tilbakemelding og positive forsterkninger rettet mot ens kompetanse, vil øke den indre motivasjonen. Det samme kan sies om optimale utfordringer og tilbakemeldinger på effektivitet i gjennomføring av en oppgave (Deci og Ryan, 2000b), noe disse elevenes erfaringer ikke viser.

Noen av elevene forteller også hvordan de opplever å få tilbakemelding fra læreren. Trine har opplevd å få tilbakemelding, men i mindre grad enn ønskelig:

«Bare de gangene jeg har holdt en time, jeg har ikke fått noe konkret på en og en ting, bare slik generell tilbakemelding. Hvis det er innlevering har jeg kanskje fått sånn bra eller dårlig. Jeg pleier ikke å få sånn styrke, løping, fotball eller håndball på sånne konkrete ting, bare karakter».

Det som er tydelig her, er at Trine får tilbakemelding, men ikke på det hun ønsker. Og det beskriver hun tydelig:

«Tilbakemeldinger føler jeg skal være en retningslinje da på hva jeg skal gjøre, men det er ikke alltid jeg føler at det blir til. Det blir mer sånn det kan du og det kan du ikke, ikke sånn at dette må du gjøre for å forbedre deg».

Beskrivelsen Trine viser til blir støttet av Lillejord et al(2010) som uttaler at fokus i tilbakemeldinger bør være både på hva elevene har lyktes med, og hvordan de kan lære mer på områder der de ikke har kommet så langt som de burde. En av elevene har en helt annen opplevelse. Sander forteller at dette er noe han stadig får og fikk det nylig fra læreren i en time med dans. Den timen med dans som Sander refererer til, var en time hvor instruktører var innleid til å lede timen, og kroppsøvingslærer satt og så på. Sander sier:

«Ja, så jeg er dårlig til å danse, men jeg var nesten slik at jeg fikk lyst til å gi opp, så var det bursdagen min, og jeg var skikkelig deppa. Men jeg ga ikke opp, og prøvde å slå følge med de som var der. Så på slutten av timen så kom læreren bort til meg da og sa; jeg syns du var flink i dag jeg, Sander».

Selv om han følte det gikk dårlig og var frustrert over egne danseferdigheter, så utgjorde den positive tilbakemeldingen fra læreren, at Sander gikk fra timen med en bedre følelse. Dette viser også at læreren ser elevene, og bruker tilbakemelding på en slik måte at elevene opprettholder motivasjon for faget, til tross for at det er en aktivitet som ikke eleven var spesielt trygg i. Ryan og Deci (2007) forteller at studier viser at positive tilbakemeldinger styrker den indre motivasjonen. Elever som mottar positiv verbal tilbakemelding er mer indre motivert enn de som ikke mottar noen form for tilbakemelding.

Eide (2011) viser til forbedringspotensialet når det gjelder muntlig tilbakemeldinger fra lærer. Han viser også til en misvisende trend hvor samtlige lærere mener de gir tilbakemeldinger, mens elevene ikke opplever det helt slikt. Stort sett gjelder disse resultatene angående hva de kan gjøre bedre til neste time. Dette er utelukkende negativt, da flere forskere har dokumentert at gode tilbakemeldinger øker elevenes læringsutbytte. Funn fra elevundersøkelser viser at det er behov for å forbedre denne praksisen mange steder (Rundskriv Udir-1-2010). Jensen (2008) Nevner at hvis læreren unnlater å gi konstruktive tilbakemeldinger på hvordan eleven skal arbeide videre for å nå læringsmålene, vil ikke tilbakemeldingene ha noen lærende funksjon.

Oppsummering:

Elevene som får tilbakemelding, mener den ikke er konkret nok, og ikke forteller konstruktivt hva de må jobbe videre med. Sander forteller at når læreren viser at han ser elevene, og kommer med tilbakemelding på riktig måte, kan dette øke elevens motivasjon og øke gleden ved å fortsette sitt arbeid. Det er to av elevene som sier de ikke har opplevd tilbakemelding og viser gjennom sine forklaringer at dette er noe de ønsker læreren skal praktisere i større grad. Det gjennomgående ønske om forbedret tilbakemeldingspraksis er noe en undervisningspraksis med utstrakt bruk av elevmedvirkning ville fanget opp.

5.3.4 Elevenes egenvurdering:

Som all annen læring og vurdering bør også elevenes egenvurdering foregå i alle tidsspenn. Dette kommer tydelig frem av vurderingsforskriftens (§ 3-12) og bør derfor være en naturlig del av skolehverdagen. Fire av fem elever har vurdert seg selv ved skole A. Den som ikke har vurdert seg selv, mener i tillegg at det kan være lurt. Ved skole B er det kun en av fire som uttrykker å ha erfart egenvurdering i undervisningen.

Av de fem ved skole A som har erfaring med egenvurdering, forteller Trine:

«Vurdert meg selv?? Eh, ja. Jeg har jo det, i de timene jeg har holdt.»

Til tross for at Trine har erfaring med egenvurdering er hun kritisk til måten det blir gjennomført på. Hun påpeker at kroppsøving ikke er avgangs fag, derfor blir det gjort i en kjapp vending, og læringseffekten svinner hen. Egenvurdering krever systematisk trening over tid (Tveit, 2007) noe som ikke gjør seg gjeldende her. I følge Skaalvik & Skaalvik (2005) vil ikke mange elever være i stand til å se de lange linjene før de har øvd på å forholde seg til mål og vurdert seg selv i korte tidsspenn, noe Trine savner i undervisningen. Læringen må derfor knyttes til oppgaver som den enkelte har forutsetninger for å mestre (Hartberg et al, 2012). Deci & Ryan (2002) sier at sosiale kontekster enten kan virke støttende eller hemmende på den naturlige tendensen til aktiv deltakelse og psykologisk vekst. I denne situasjonen får det en hemmende virkning, da lærer ikke har gitt opplæring i hvordan dette skal praktiseres. Det handler om å gi elevene et vurderingsspråk, skape en vurderingskultur i klasserommet og veilede elevene til å forstå forskjellen på å lære for seg selv og for andre (Hartberg et al, 2012). Elevene i denne studien fokuserer på karakterer (jfr. Pkt. 5.3.1). Dette fokuset mot summativ vurdering, kan tyde på at flere av elevene er ytre motivert for skolearbeidet. Dette kan tolkes som at elevene i alle fall dels er drevet av instrumentelle faktorer, som karakter, og ikke på bakgrunn av glede og interesse for oppgaven (Deci & Ryan, 1985; Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Sander har opplevd egenvurdering ved flere anledninger og syntes det er bra, men mener at lærer bør fortelle hvor mye egenvurdering teller i forhold til vurderingen som helhet. Norheim (2013) mener også at læreren bør verdsette vurderingen elevene gjør i større grad, da svar fra hennes studie indikerte at elevenes vurdering ikke hadde noen verdi.

David er den eneste ved skole B som viser til erfaring med egenvurdering. Han bruker aktivt egenvurdering, men vurderer seg ikke opp mot kompetansemålene i faget. Han sier at han ikke har oversikt over kompetansemålene, noe han bør ha for å praktisere egenvurdering på en reell måte. Arbeid med vurderingskriterier og grader av måloppnåelse må skje kontinuerlig gjennom skoleåret. Hvis lærer ikke makter å beskrive gode kompetansemål, vil elevmedvirkningen fort kunne resultere i enda snevrere læring (Engh, 2011). Hartberg et.al (2012) sier at hvis eleven skal vurdere seg selv opp mot mål, bør de ha et avklart forhold til målene, og spesifisere kriterier på gode prestasjoner.

Rasmus og Stine sier at det ikke spiller noen rolle om de har egenvurdering, da de betrakter det som vanskelig. SDT fremhever i behovet kompetanse at man må oppleve å lykkes eller kjenne mestring for å kunne føle indre motivasjon, noe denne situasjonen ikke beskriver. Elevene får heller ikke oppleve autonomi i undervisningen, og liten grad av tilhørighet, da de ikke får tillit fra lærer til å vurdere seg selv. Flere studier viser at lærerne ikke tar med elevene i vurderingen (Jonkås, 2008), eller at lærer og elev ikke samarbeider om vurdering i særlig stor grad (Persen, 2008). Engh (2011) nevner dog at det er stadig flere lærere som praktiserer egenvurdering som et resultat av vurderingsforskriften (§3-12), noe også Norheim (2013) viser til. Det er fem av ni elever som har erfaring med egenvurdering. Når denne erfaringen elevene viser til ikke er spesielt god, er det stort forbedringspotensialet, og da spesielt ved skole B i denne studien.

Oppsummering:

Elevenes erfaring med egenvurdering viser at det ikke er en klar og tydelig plansetting for hvordan egenvurdering skal bli praktisert i undervisningen. En av elevene uttrykker presist et ønske om en avklaring i forhold til hvordan egenvurdering skal tilpasses i undervisningen og hvordan det skal praktiseres i forhold til resten av vurderingen. En elev uttrykker også misvisende praksis til hvordan en skal vurdere seg selv, og vurderer seg selv opp mot medelever, noe som indikerer at kommunikasjonen rundt egenvurderingen ikke er god nok.

5.3.5 Hverandre vurdering:

To av fem elever ved skole A har vurdert en medelev i undervisningen. Ved skole B er det ingen av elevene som har noen erfaring på dette området.

Irene og Renate sier begge at de har vært med på å vurdere medelever. De har ulike erfaringer med hvordan de vurderte sine respektive medelever. På spørsmål på om hun har vurdert en medelev, svarer Irene:

«Ja, det tror jeg faktisk jeg har gjort. Vi har etter at vi var ferdige med gymtimene, etter vi var ferdig med det praktiske, så kom eller så fikk de andre elevene lov til å komme med noen kommentarer da. Og så dette var veldig bra, men du kunne snakket mer tydelig».

Renate har vurdert en medelev på en annen måte, hvor de skulle gi en kommentar til en medelev, men erfarte det som tullete, ikke noe lærerikt og lite formelt.

I begge disse situasjonene kan det se ut til at lærer har lagt opp til at man skal komme med tilbakemeldinger til hvordan medelever utfører forskjellige oppgaver. Hverandre vurdering kan være et virkemiddel for å øke hyppigheten av tilbakemeldinger på elevenes læringsprosesser (Hartberg et al, 2012), samt at motivasjonen kan øke hvis elevene vurderer hverandre, fordi man i større grad blir opptatt av sitt eget arbeid (Dale, 2010). En slik vurdering kan være en fordel da elevenes tilbakemelding kan treffe medelever bedre da de gjerne har samme referanseramme enn hva elev og lærer har (Hartberg et al, 2012). Elevene kan også sitte inne med kompetanse og kunnskap som voksne nødvendigvis ikke har (Holte, 2009). Tilbakemeldingene som eleven viser til i denne studien står ikke i forhold til tema eller læringsmålene i faget. Men her understreker Hartberg et al (2012) at både egenvurdering og hverandre vurdering må læres. Til tross for at rammene er litt løse for innhold av hvordan eleven vurderer hverandre i dette tilfellet, vil jeg si at lærer legger til rette for et autonomt læringsmiljø. SDT antar at mennesket har en medfødt tendens til og aktivt utvikle ferdigheter og utforske nye aktiviteter, samt å tilpasse seg omgivelsene ut i fra et ønske om å fungere sosialt i vårt nærmiljø (Deci & Ryan, 2007). For å kunne utvikle ferdigheter innenfor det å vurdere hverandre er dette avhengig av hvordan lærer fremstiller at dette skal gjennomføres. Som nevnt sier Hartberg et al (2012) at både egenvurdering og hverandrevurdering må læres, men at det etter hvert blir i større grad integrert når eleven opplever eiendomsfølelse til vurderingen (McConnel, 2000 i Hartberg et al, 2012).

Mine resultater viser at syv elever ikke har praktisert vurdering av medelever. Dette støtter Græsholts (2011) funn hvor heller ingen elever hadde erfaring med en slik praksis. Dette viser et stort forbedringspotensial i arbeidet med dette i undervisningen.

Elevene kommer med noen potensielle grunner til at det er slik. Sander mener fedme, selvbilde og kroppsideal kan være vanskelig å forholde seg til i en slik prosess. Stine nevner også at elevene kan tolke en god prestasjon i faget ulikt. Dette er viktig å ta til etterretning, og Hartberg et al (2012) nevner at hverandre vurdering kan få uheldige konsekvenser dersom man ikke går stegvis frem.

Oppsummering:

Resultatene viser entydig at hverandrevurdering ikke nyttes systematisk i kroppsøving. Elevene har få erfaringer med hverandrevurdering og nevner at grunner til dette kan ha med fedme-problematikk eller ulik forståelse av hva som er en god prestasjon. De som har fått praktisert dette har gitt tilbakemeldinger til medelever, men dette er ikke tilbakemeldinger rettet mot kompetanse og innsats, heller hvordan de må uttrykke seg som ledere.

5.4 Hva er elevenes forhold til elevmedvirkning slik det står i kunnskapsløftet?

Ingen av de ni elevene i denne undersøkelsen vet hva det står om elevmedvirkning i kunnskapsløftet. På direkte spørsmål er det eksempler på at noen av elevene regelrett tipper på hva det kan være. Ingen uttrykker noe som konkret kan tolkes som om de faktisk kjenner til utsagn om elevmedvirkning i kunnskapsløftet. Sander er veldig usikker på hva det står, men merker på måten lærerne underviser, at elevmedvirkning er noe lærerne fokuserer på. Kompetansemålene i faget indikerer hva som er vesentlig læringsutbytte i faget, men ingen av elevene indikerer at de har deltatt i utarbeidelse av læringsmål. Enkelte reflekterer rundt dette og uttaler at det kunne vært lærerikt. Trine sier:

«Det er det helt sikkert, hvis man. Men da kommer det der litt at man må sette av tid til det. Lærerne kan ikke bare si at neste uke skal du ta med et kompetansemål. Da blir det sånn to minutter etter timen starter, oi shit det har jeg glemt. Man lærer ikke så mye av det».

Det Trine påpeker her er at hvis lærer skal ha fokus på dette, må det være en plan og en rød tråd som gir elevene en læringseffekt. Renate tror også at elevene kunne hatt en positiv læringseffekt av å praktisere dette i undervisningen.

«Jeg tror det er smart, for da blir man obs på det. Da kanskje man husker det mye enklere, istedenfor å få et ark og kaste det i sekken, og det er det lissom».

Det er en positiv faktor at elevene viser engasjement til å ville jobbe med dette, for det viser at de er opptatt av medbestemmelse og tar ansvar for egen læring. Rønning (2003) sier at elever som har en utvidet forståelse, kan ha en sammenheng med misnøye med situasjonen i forhold til medvirkning i formulering av læringsmål. Som elevene over beskriver mener de at lærer må sette av tid til å jobbe med læringsmål på en skikkelig måte, for at man skal lære av det, og bli mer obs på hva elevene egentlig jobber med (Eng, 2011). I veiledning til læreplan i kroppsøving kommer det tydelig frem at det er viktig at elevene forstår hvilke mål de jobber mot, og hva som forventes av dem. Læreren bør involvere elevene der det er mulig, og lage tydelige kriterier for en god prestasjon, eller gode kjennetegn på måloppnåelse som sier noe om kvaliteten på prestasjonene. Selv om elevene i denne studien ikke har erfaring med utarbeiding av kompetansemål, kan ifølge Rønning (2003) dette ha med at elevmedvirkning i planlegging med grunnlag i læreplanen er sett på som det vanskeligste.

Som jeg nevnte i innledningen er det flere av elevene som påpeker at lærerne har et slags informasjonsmøte på starten av året. Hvor læreren går igjennom informasjon angående innhold i faget. Frode har erfaring med at en slik time er skikkelig tørr, når han svarer på spørsmål om lærer gir elevene informasjon på hvilke læringsmål som gjelder.

«Ja, han gjør jo det. Han gjorde det i de første dobbeltime, hvor vi gikk igjennom mye på starten. Det var en tørr time og det var ikke så mye som satt igjen etter det. Det var noe om kompetansemål, men det ligger på Fronter».

Frode sier at lærer hadde nevnt noe om elevmedvirkning i kunnskapsløftet i disse dobbeltime, og dette var noe han innrømmer at han ikke visste hva var eller har tenkt på før. Han sier også at kompetansemålene ligger på fronter, noe flere av elevene også

gjør. I følge Høines (2009) er det ikke tilstrekkelig at målene er tilgjengelige på nett, skoleeier har det overordnede ansvar for at elevene blir orientert, men i praksis faller dette ansvaret på læreren. Renate er en av de elevene som også har hatt en informasjonstime på starten av året, men er usikker på hvilke kompetansemål som gjelder til enhver tid.

«De hadde noen sånne før timen, på whiteboard i gymsalen, hvor de hadde en time hvor de fortalte oss om anaerob og aerob trening, og blandet det litt med mål i utholdenhet, osv. men jeg hørte aldri noe mer om det, så skjønnte ikke og om vi fortsatt holder på med det, dette var i starten av året. Nå holder vi på med noe helt annet. Jeg er litt usikker på hva vi har nå og hvor vi er i vurdering».

Renate ønsker en lærer som er mer konkret i forhold til hvilke læringsmål som gjelder til enhver tid. Hun tror at dette kan hjelpe henne til å bli mer bevisst og huske kompetansemålene som er gjeldende. Græsholt (2011) sier at når elevene ikke er gjort kjent med kompetansemålene i et fag og hva disse inneholder, blir også grunnlaget for vurderingsprinsippene uklare. Irene beskriver lignende tendenser i undervisningen.

«Vi startet skoleåret med teori i gymmen, der det stod hvilke mål som var aktuelle for oss på siste året, og hvordan vi kanskje skulle gjøre det, og vi fikk komme med noen forslag og alt det der. Så vi har fått vite hvilke mål vi har, og det også vi pleier å gjøre når vi kommer inn på nytt tema, så får vi vite hvilke mål som er relevante i forhold til tema».

Jensen (2008) sier at for å få vurdering for læring til å fungere og inn i den praktiske hverdagen, må man snakke og reflektere sammen om læring. Eide (2011) har funn som viser at noen av skolene i hans studie må jobbe mer når det gjelder å formidle målene til eleven før de starter med de ulike temaene. Denne undersøkelsen har funn som viser at de fleste elevene har et møte i starten av året sammen med lærer, hvor lærer inkluderer kompetansemål som en del av informasjonen. I utgangspunktet er dette et positivt, men elevene uttrykker at det ikke i stor nok grad reflekteres rundt arbeidet med læringsmål, eller hvordan elevene skal jobbe for å nå de forskjellige målene. I forhold til elevenes refleksjoner kan en se at lærer ikke er bevisst i måten han bruker begrepene kompetansemål og læringsmål i undervisningen. Dette kan påvises gjennom Stine sitt

utsagn om at innsats er et kompetansemål. Ved å bevisstgjøre hva man snakker om til enhver tid og snakke på en måte som elevene forstår vil være viktig i en slik sammenheng. Græsholt (2011) og Carlssons (2008) «Evne i Kroppsøving» har funn som indikerer at lærerne kan for lite om kunnskapsløftet. Dette er funn jeg ikke kan underbygge i min studie, men en interessant vinkling som kan være gjeldende ved skole B.

I følge SDT har mennesker en iboende tendens til å søke nye utfordringer, utvide og trene på våre kapasiteter, samt utforske og lære (Deci and Ryan, 2000b). For at elevene skal få utfolde denne tendensen SDT beskriver i arbeidet med kompetansemål, bør miljøet i større grad ha en autonomistøttende tilnærming til læring. Bagøien & Halvari (2005) sier at nøkkelen til et positivt, motiverende klima er avhengig av sosial kontekst med valgmuligheter, autonomistøtte, sosial tilhørighet til betydningsfulle andre, nivåtilpassede utfordringer, meningsfulle oppgaver og liten grad av tvangsbruk.

Elevenes fremstillinger og erfaringer med læringsmål, viser at det er et stort forbedringspotensial for elevmedvirkning i arbeidet med læringsmål. Elever som går siste året på videregående skole, burde kunne ha kjennskap til læringsmål, og videre kunne utviklet egne mål. Hofnes (2000) forteller at elevmedvirkning må skje gradvis. Hvis dette arbeidet starter i en tidlig fase, vil elevene få et naturlig forhold til det, og etter hvert kunne utvikle dette arbeidet når de når et mer modent nivå. Siden mine informanter mangler erfaring på dette området, er det tydelig at det ikke er blitt praktisert av lærer. Norheim (2013) har også funn som viser at elever i for liten grad er involvert i arbeidet med å utarbeide egne læringsmål. Det kan tenkes at elevene syntes det høres avansert ut og utfordrende å formulere læringsmål, spesielt når de aldri har fått jobbet med dette (Norheim, 2013). Siden det å utarbeide mål viser til positiv effekt på læring, kan elevmedvirkning være en essensiell måte å praktisere dette på. Deci & Ryan (2002) sier at motivasjonen til elevene kan bedres i situasjoner med stor mulighet til selvstendighet. Hvis elevene hadde fått deltatt i en slik prosess, kunne dette medvirket til å øke elevenes selvstendighet i læresituasjonen.

SDT taler for at elevene burde få mer erfaring med utarbeiding av mål, da elevmedvirkning er en mulighet for gjøre læringsmålene personlig (Dale, 2010). Dale (2010) understreker at elevene ikke skal fastsette, men være med å utarbeide

læringsmålene. I slemmens (2006) «Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse og som verktøy for læring» forteller hun at forståelsen av tilbakemeldingene fra læreren kan øke, samt at elevene kan få et eierforhold til det som læres ved bruk av en slik tilnærming til elevmedvirkning. Å la elevene få et eierforhold til det som læres kan bidra til at de i større grad tar ansvar for egen utvikling og læring. Elevene vil også kunne forstå hvorfor læringsmål er så nært knyttet til deres egen utvikling. Norheim (2013) sier at elevene i et slikt arbeid vil forstå at det ikke bare er læreren som sitter med ansvaret.

Elevene er reflekterte og gjennom deres svar kan det se ut til at det ikke er så mye som skal til for å bedre denne trenden. Hovedfokuset vil jeg si er å tydeliggjøre viktigheten av kompetansemål i faget og gi elevene helt fra start av en forståelse av hva dette er og hvordan de skal forholde seg til målene. Blir dette gjort vil kanskje elevene bruke målene bevisst og knytte dem opp mot læring og utvikling.

Oppsummering:

Elevene vet ikke hva som står om elevmedvirkning i kunnskapsløftet. Det er heller ikke noen av elevene som har utarbeidet læringsmål. Nesten alle elevene sier at de har et møte i starten av året hvor de snakker sammen, også om kompetansemål. Men, mange av elevene glemmer, husker ikke så mye av disse møtene. Det kommer også tydelig frem at flere av elevene ikke tenker nevneverdig over målene i gjennomføringen av faget. Dette viser stort forbedringspotensialet i arbeidet med læreplan og ikke minst i å aktivisere elevene i arbeidet med dette.

5.5 Fremstår undervisningen i kroppsøving som motiverende?

Alle ni elevene i denne undersøkelsen ser på faget som et motiverende fag. Elevene viser i denne studien at ingen kjenner til kompetansemålene i faget, og det er jo da interessant og se hvilke sider ved faget de trekker frem som motiverende. Jeg vil her se på elevenes ulike betraktninger på hvorfor de ser på det som et motiverende fag. Det som kommer tydelig frem er faktorer som å være i fysisk aktivitet, variasjon i undervisningen og lede en time.

5.5.1 Fysisk aktiv:

Alle elevene i denne studien ser på faget som et motiverende fag, men dette kommer til uttrykk på forskjellige måter. Rasmus blir motivert på bakgrunn av at faget gir han mulighet til å være i fysisk aktivitet.

«Jeg er veldig positiv til det. Det er jo godt for kropp og helse. Det er motiverende og trene i det hele tatt, men det er ikke sikkert det er så motiverende for de som ikke liker å være i fysisk aktivitet»

Faget gir gode muligheter til å være i fysisk aktivitet og dette er noe som stimulerer flere av elevene, som virker indre motiverte i faget når de får utøve noe de liker. For å stimulere og opprettholde den indre motivasjonen er det viktig med et læringsstimulerende miljø, som vektlegger indre motivert læring (Jacobsen, 2012). L06 har i kroppsøvingsfaget et mål om at elever skal oppleve bevegelsesglede og fysisk aktivitet på en positiv og god måte. Denne gleden kan bli påvirket negativt gjennom negative opplevelser i kroppsøvingsfaget (Aune, 2012). Deci & Ryan (2002) sier at SDT sine tre hovedkjenntegn autonomi, kompetanse og tilhørighet kan bidra til å avgjøre om et miljø styrker den indre regulerede motivasjonen, eller om den blir svekket. Med hensyn til Deci & Ryan sitt utsagn og Aune sin fremstilling, mener jeg at kroppsøvingsfaget har en gyllen mulighet til å fremme i større grad en demokratisk arena. I et læringsmiljø som legger til rette for at elevene får dekket de grunnleggende behovene som er nevnt over, samt en autonomistøttende lærer som jobber aktivt med å opprettholde en god atmosfære, mener jeg vil kunne frembringe motiverte elever.

Jeg vil derfor under eksemplifisere en alternativ undervisningsmetode hvor lærer legger til rette for autonomi.

I en situasjon hvor elevene allerede er indre motivert for å utøve faget, ser jeg på det som en ypperlig mulighet til å implementere elevmedvirkning i større grad i faget. I kategorien som omhandler forslag til forbedret bruk av elevmedvirkning, så nevner en elev «å gjøre elevmedvirkning gøy» (Jfr. Pkt. 5. 6.). Dette forslaget kan i denne sammenhengen praktiseres ved at læreren inviterer elevene til en diskusjon angående hvilke aktiviteter som passer best i undervisningen. Elevene kan først ta en runde felles med demokratisk utvelgelse av aktiviteter, hvor lærer i neste runde samler trådene og oppretter ulike valgmuligheter som elevene kan velge ut i fra. Dette er en illustrasjon på hvordan elevmedvirkning kan bli en naturlig del av undervisningen og i dette tilfelle

planlegging og bestemmelse av ulike idretter i faget. Fra elevenes ståsted vil jeg tro dette vil øke trivselen, vekke nysgjerrigheten (Deci & Ryan, 1985) samt finne undervisningen lystbetont (Skaalvik & Skaalvik, 2005) som gir grunnlag for at elevene kan oppleve indre motivasjon i skolehverdagen. I dette eksempelet er læreren autonomistøttende ved å la elevene medvirke og ta selvstendige valg, men også ved å legge til rette for at eleven føler seg inkludert i den sosiale settingen og kjenne seg kompetent. Bagøien & Halvari (2005) sier at elevenes oppfattet kompetanse i betydelig grad er positivt assosiert med fysisk aktivitet.

I Eide (2011) kommer det klart frem at elevene liker å være i fysisk aktivitet. Han sier at det totalt sett er veldig få elever som svarer at de sjelden eller svært sjelden liker å være i fysisk aktivitet. Dette ser spesielt positivt ut for elevenes trivsel i faget. Bagøien et al (2010) viser at det å lykkes i kroppsøvingfaget virker positivt inn på å drive med fysisk aktivitet på fritida også. Funn fra denne undersøkelsen og fra Eide (2011) sin studie indikerer et forbedringspotensial når det gjelder elevenes aktive deltakelse i planlegging, gjennomføring og vurdering av egen læring. Berg-Jensen (2004) sier at elevmedvirkning vil være en helt sentral faktor for elevenes læring. Til tross for slik manglende praksis slik utdanningsdirektoratet legger opp til, kan det allikevel se ut til at elevene trives i kroppsøvingfaget (Eide, 2011), og i mitt tilfelle også er motiverte.

5.5.2 Variasjon

En annen vesentlig faktor som elevene trekker frem som påvirker motivasjonen i faget er variasjon. Flere av elevene understreker at motivasjonen avhenger av aktivitetene som praktiseres i faget.

Trine nevner en spesifikk episode hvor manglende variasjon gjorde seg gjeldende i faget, når hun får spørsmål om hun synes undervisningen er motiverende i faget.

«Ja, men ikke den gangen vi hadde vi hadde 2 måneder med badminton. Det var veldig kjedelig. Da gadd jeg nesten ikke å møte i timen».

For Trine sin del virker det som at dette blir lite givende og utbytte blir deretter. Hun uttrykker at det er opp til læreren om det skal være varierte timer eller større perioder med det samme. Mine funn kan delvis sammenlignes med det Eide (2011) kom frem til i sin studie «Vurdering for læring i kroppsøving». Generelt sett synes mange av elevene i hans undersøkelse at variasjonen i timene er svært bra eller bra. Elevenes trivsel vil jeg

si henger sammen med hvor motivert de er i gjennomføringen av faget. Motivasjon blir sett på som en sentral faktor i læringsprosessen, og hvis eleven ikke opplever at motivasjon er tilstede, vil det være vanskelig å lære (Eide, 2011). I henhold til hvordan Trine opplever timene med badminton, kan man anta at hennes motivasjon enten kan fremmes eller hemmes gjennom måten læreren gjennomfører undervisningen på. Trine vil i dette tilfelle ifølge SDT være amotivert, ettersom hun er en passiv deltaker i undervisningen. Jacobsen (2012) forteller at hvis en elev finner seg selv i en slik tilstand, kan dette begrunnes med at de ikke ser verdien i aktiviteten, eller resultatet det bunner ut i. Slikt sett kan det se ut til at det er forbedringspotensialet på dette området ved skole A.

Hva er forklaringen til at skolen ikke varierer undervisningen i større grad? Trine sier at dette har med læreren å gjøre, og om han velger en variert undervisning eller praktiserer i større grad mye det samme. Sander støtter Trine på dette området og sier at det er lite motiverende med mye repetisjon. Han fremhever dessuten en interessant vinkling, der han mener det er forskjell på en ung og eldre lærer i en slik kontekst. Han mener at lite variasjon kan ha med at de eldre lærerne muligens har i større grad faste planer som er satt. Mens de yngre lærerne gjerne bruker fantasien mer og prøver ut nye aktiviteter, som Sander mener bidrar til å øke motivasjonen i faget. En grunn til at Sander gir uttrykk for at dette bidrar til å øke motivasjonen, kan være at ved et bredt spekter av aktiviteter, opplever han gjerne at aktivitetene er optimalt utfordrende, noe Deci & Ryan (1985) mener den må være for å oppleve indre motivasjon.

Eide (2011) fremhever i sin studie at den viktigste årsaken til liten variasjon er at mange lærere føler seg bundet av målene i kunnskapsløftet og kravet til vurdering. Rønning (2003) sier at å balansere mellom krav fra myndighetene om gode resultater og økt elevmedvirkning, samt mer detaljert styring, og tilrettelegging er den situasjonen lærerne beskriver som det presset de står ovenfor i hverdagen.

Læreren står ovenfor mange utfordringer både i utformingen, planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. En løsning for mange lærere blir da å bestemme på forhånd hva som skal skje i undervisningen, noe som gjør at medvirkning blir av mindre betydning for lærerne (Nordahl (2001)). For å skape et inkluderende miljø og et læringsfellesskap mener jeg læreren bør blåse liv i elevenes engasjement og motivasjon for læring og bidra med positive relasjoner gjennom dialog for å realisere best mulig

læring. Loven gir eleven rett til en individuelt tilpasset opplæring, nettopp for at eleven skal lære mest mulig (Tveit, 2007). Frode nevner at trivselen i faget avhenger av aktivitetene i faget og mener turn var kjedelig og lite motiverende. I en slik situasjon kan elevmedvirkning bidra til å gi elevene autonome rammer, og endre elevenes opplevelse ved at de får bidra til utvelgelse av aktiviteter som treffer elevgruppen. Et slikt miljø vil kunne oppleves som tillitsfullt og inkluderende. Selv om individuell tilpasset opplæring er en rettighet elevene har, får de den ikke uten egen innsats, eller uten samarbeid med faglærer. Det skal nevnes at dette blir sett på som en stor utfordring for lærerne i dagens skole (Ibid, 2007).

5.5.3 Lede en time:

Flesteparten av elevene ser på å lede en time i faget som motiverende. Renate mener at dette er en veldig positiv faktor, hvis du har mange ledertyper i faget.

«Ja, det er veldig mange i min klasse, hvor det er mange ledertyper, som sikkert hadde syntes det hadde vært gøy. Jeg tror du kanskje får vist en side, du gjerne ellers ikke ville gjort hvis du får lede en time».

Hvis en elev skal styre en time, må de tilegne seg kunnskap i en aktivitet, planlegge og forberede en time for de andre elevene. Dette sammenfatter mange elementer som kan bevisstgjøre og ansvarliggjøre elevene i eget læringsarbeid. Norheim (2013) viser til elever som har instruert hverandre i faget, og spesielt treningslære blir fremhevet som en arena hvor samtlige elever får utfolde seg. Kunnskapsdepartementet (2006) har som et formål med faget å gi elevene muligheter til å lede idretter og aktiviteter for enkeltindivider og grupper. I følge St.meld. nr. 30 (2003-2004) fører elevmedvirkning til økt motivasjon hos elevene som igjen vil føre til bedre læringsresultater.

Elevmedvirkning vil bidra til at elevene blir mer aktive i sin egen læringsprosess. Det kommer dog frem at elevmedvirkning må varieres i forhold til alder og utviklingsnivå, og at læreren må vurdere om elevene er modne nok. Elevene i denne studien går siste året på videregående skole, og kan sees på som modne i denne sammenhengen. Renate sitt sitat viser at det er flere ledertyper i klassen, som ved å lede en time vil få mulighet til å stimulere følelsen av kompetanse. Deci & Ryan (1985) understreker at hvis elevene skal oppleve indre motivasjon i en aktivitet er det avhengig av forhold som at aktiviteten må være utfordrende, men også opplevelse av og selv kunne påvirke resultatet. Dette mener jeg i stor grad elevene får ved en slik tilnærming i

undervisningen. Det at elever hjelper hverandre eller gir hverandre tilbakemelding kan styrke elevenes læring (Black & Wiliam, 1998). En praksis hvor elevene er aktivt med i undervisningen hvor læreren lar dem få utfolde seg, vil i henhold til SDT skape et læringsmiljø som kan fremme indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Norheim (2013) sier at elevene også kan lykkes i større grad ved å observere en annen elev han identifiserer seg med, og som mestrer situasjonen på en god måte. Kvaliteten på undervisningen vil også kunne øke, samt at elevene kan bli mer lærevillige. Deci & Ryan (1985) sier at indre motivasjon er basert på menneskets ønske om å være kompetent og selvbestemt, noe det ser ut til at elevene kan være i en slik praksis.

Renate og Irene supplerer med å si at man får mulighet til å vise seg frem på en helt annen måte enn hva en ville gjort i normal undervisning, samt at det er morsomt og lærerikt. Dale (2010) underbygger dette med å si at det er hensiktsmessig å la elevene noen ganger ha kontroll over aktiviteter som skal gjennomføres, da læringsaktivitetene kan bli oppfattet som mer givende og lærerikt. Det å la elevene få gjennomføre en undervisningstime uten at lærer leder timen, vil kunne bidra til variasjon i skolehverdagen (Norheim, 2013).

Fundamentet i selvbestemmelsesteorien er tilfredsstillelse av de psykologiske behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Når en ser på de tre punktene som blir fremhevet i denne kategorien og ser det i sammenheng med selvbestemmelsesteorien så kan en se av beskrivelsene at eleven både vil og får oppleve autonomi i undervisningen. Gjennom å være i fysisk aktivitet, stor variasjon og ved å styre i undervisningen blir det lagt til rette for at elevene deltar aktivt. Som Renate også fremhever får elevene i større grad brukt sin kompetanse når de får delta aktivt og oppnå mestringsfølelse, noe SDT knytter en nær sammenheng med oppfattelse av indre motivasjon. Tilhørighet skapes også gjennom positive relasjoner som blir skapt mellom både medelever og lærer i en praksis hvor elever får medvirke i større grad som er eksemplifisert i denne kategorien. Ved at disse hovedkomponentene i SDT fremmes i undervisningen, kan gi grunnlag for indre motivasjon (Deci & Ryan, 1985; 2002).

Oppsummering:

Elevene virker å være motiverte i faget ved å være i fysisk aktivitet, til tross for at de ikke i tilstrekkelig nok grad involveres i arbeidet med planlegging, gjennomføring og

vurdering av egen læring. Det er forbedringspotensiale når det gjelder variasjon med aktiviteter i faget. Elevene sier dette har med hvordan lærerne i faget opptrer i faget, men også om det er en ung og nyutdannet lærer eller eldre og rutinert lærer. De fleste elevene har fått lede en time, og dette viser seg å være motiverende både for de som leder, men også de elevene som blir ledet.

5.6 Hvilke forslag har elevene til forbedret bruk av elevmedvirkning?

Elevene har ulike forslag til hvordan elevmedvirkning kan bli enda bedre i faget. Jeg vil her vise elevenes synspunkter i forhold til hvordan elevmedvirkning kan implementeres i undervisningen i større grad.

Elevene har tidligere i intervjuet svart på hvordan de mener elevmedvirkning utøves i undervisningen. Noen av forslagene elevene kommer med nå, er nevnt tidligere, men er noe elevene vil ha i større grad i skolen. For å få en oversikt over elevenes forslag vil jeg fremstille disse gjennom en punktliste.

Elevenes forslag:

- Samtale
- Vurderingsskjema for evaluering av undervisningen
- Mulighet for å velge idrett/aktivitet
- Mulighet for å velge innhold, når idrett/aktivitet er bestemt på forhånd av lærer
- Tilpasse elevenes ønsker opp mot det som skal læres og kompetansemål
- Bevisstgjøre hvor motivert en kan bli av å praktisere elevmedvirkning
- Informasjonsmøte på starten av året i kroppsøvfingsfaget
- Valgfrihet til å bestemme øvelser innenfor de forskjellige aktivitetene
- Fokus på å styre en aktivitet i undervisningen.
- La elevene få medvirke i større grad, hvor lærer ikke har så tett program i henhold til årsplan.
- Lærer kan involvere elevene i diskusjoner som fokuserer på hva elevenes interesser er.

I den punktlisten over har alle elevene som er intervjuet kommet med forslag til hvordan en kan forbedre bruken av elevmedvirkning i undervisningen. Disse forslagene kan tolkes som en reaksjon fra elevene på at dette ikke fokuseres nok på i faget. Samtidig har nok elevene vært borti mange av disse punktene tidligere, siden de mener at dette kan bidra til å øke bruken av elevmedvirkning.

I forhold til den punktlisten som står over, ble elevene spurt hva de mener lærer kan gjøre annerledes for at elevmedvirkning skal bli enda bedre.

Elevene kommer med noen forslag til dette:

- Åpen for elevenes meninger
- Få elevmedvirkning til å virke morsomt
- Engasjere elevene til å gjøre noe ut av timen
- I større grad prate med elevene og høre hva de vil ha mer av
- Ha en klassesillitsvalgt som kan ta ytringer videre til læreren

Elevene fremhever flere faktorer som de tror kan bedre praksisen i undervisningen. Forslagene de kommer med stiller krav til at lærer i større grad legger til rette for et læringsfellesskap og et inkluderende miljø. Et punkt som skiller seg ut er å få elevmedvirkning til å virke morsomt. Det høres i grunn enkelt ut, men er nok vanskelig hvis dette ikke er praktisert tidligere. I praksis skal det treffe hele elevgruppen, og det er en stor utfordring i seg selv.

Elevene fikk også spørsmål om å iverksette noen tiltak for at det blir fokusert i større grad på elevmedvirkning.

Elevenes forslag til dette:

- Foreslå ting til læreren
- Gi tilbakemeldinger hvis lærer prøver å tilpasse seg elevens ønsker
- Ta initiativ å spørre lærer
- Legge frem forslag til hva en kan gjøre i timen
- Bestemme selv hva vi skal gjøre i enkelte timer
- Ta det opp med lærer i plenum å snakke om forskjellige temaer

Et fellestrekk som kommer tydelig frem i disse punktlisten er at det kan se ut til at kommunikasjonen mellom elev og lærer ikke er tilfredsstillende. Det kan virke som at mange av punktene kan løses ved at lærer i større grad skaper et inkluderende miljø og et læringsfellesskap blant elevene. I tidligere læreplaner var det vanlig at læreren i større grad hadde makten. I dagens læreplan er det derimot lagt opp til kommunikasjon mellom lærer og elev, fremfor en monolog lærer holder, uten rom for innspill fra elevene (Brattenborg & Engebretsen, 2007) Dette kan bidra til at elevene får uttrykke deres meninger, og dermed få en bærekraftig utvikling av læring. Forslagene som er

over viser at det finnes rom for utvikling og forbedring av hvordan elevmedvirkning kommer til uttrykk i skolehverdagen. Norheim (2013) har funn som viser det samme. I hennes studie kommer elevene med en rekke ulike forslag, og hun tolker det slik at elevene ønsker mer elevmedvirkning. Deci & Ryan (2002) sier at mennesker har behov for å velge i forhold til egne ønsker. Selv om elevene får ytre ønsker er det læreren som bestemmer (Skaalvik & Skaalvik, 2005) hvilke ønsker som skal utøves i praksis, men realiseres noen av forslagene gir det mulighet for å fremme indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000a). Det at elevene virker å ha mange tanker om hvordan forbedre undervisningen og elevmedvirkning er en sterk indikator på at lærere i større grad enn hva denne undersøkelsen viser, bør inviterer elevene i dialog rundt egne læreprosesser. Da øker elevmedvirkning, og det er også i tråd med Deci & Ryan (2002), som sier at et læringsmiljø som arbeider konstruktivt ved å implementere autonomi, gi elevene god kompetanse og gi elevene følelse av tilhørighet kan styrke den indre regulerte motivasjonen til elevene.

Oppsummering:

Elevene kommer med flere forslag som gjenspeiler hvordan elevmedvirkning kan implementeres på en bedre måte i undervisningen. Forslagene omhandler vurdering, samtaler, mulighet til å velge idrett/aktivitet, men også innholdet. Bevisstgjøring av elevmedvirkning og informasjonsmøte i starten av året. I forhold til hva lærer kan gjøre, så kom det frem et forslag om å gjøre elevmedvirkning morsomt. Involvere elevene i større grad til både diskusjoner, men også være åpen for elevenes meninger og engasjere de i større grad i undervisningen. Siste punktet i forhold til hva eleven kan gjøre for at lærer fokusere mer på medvirkning, handler stort sett om å gi tilbakemelding til lærer om hvordan elevene ønsker praksisen i faget skal fremstå. Her må både elevene tørre å ta kontakt med lærer, samtidig som lærer må være åpen for en dialog om hvordan de sammen kan få faget til å fremstå på en best mulig måte for begge parter.

6. Oppsummering og konklusjon

Formålet med denne studien var å undersøke om elevene får medbestemmelse i faget kroppsøving i den videregående skolen. Hovedproblemstillingen som dannet grunnlag for denne studien har vært «Hvilke oppfatninger og erfaringer har elever i videregående skole med elevmedvirkning i kroppsøving?». For å få en bredere forståelse av elevmedvirkning i faget ble det også formulert fire underproblemstillinger. Disse omhandler elevenes forståelse av elevmedvirkning, deres erfaringer med bruken av dette i faget, utbytte ved bruken av elevmedvirkning og elevenes forslag til forbedret bruk av medvirkning.

Et utvalg på ni elever, fem gutter og fire jenter fra to forskjellige skoler, ble intervjuet for å gi et bredt bilde av eventuelle erfaringer med elevmedvirkning i kroppsøving. Disse elevenes beskrivelser dannet grobunn for analyse og drøfting av elevmedvirkning sett fra et elevperspektiv. I påfølgende avsnitt oppsummeres hovedfunnene som har vært utgjort grunnlaget for å drøfte og svare på problemstillingene, og viser at forskningsprosessen har stått i henhold til formålet.

Åtte av ni elever viser forståelse for begrepet elevmedvirkning. Disse beskriver dette som å påvirke og bestemme i planlegging og gjennomføringen av undervisningen. To elever nevner også vurdering som en del av elevmedvirkning, noe som kan tolkes at det ikke i stor grad legges vekt på elevmedvirkning i vurderingsarbeidet ved disse skolene, og da spesielt skole B.

Elevene beskriver ulike erfaringer med elevmedvirkning i og gjennom undervisningen. I planleggingsarbeid medvirker de hovedsakelig gjennom valg av aktiviteter og bidrag til oppvarming. I gjennomføring ved å lede en time og gjennom egentrening. Det er en felles enighet fra elevenes side at medbestemmelse skaper en atmosfære som inspirerer til utvikling av læring. Til tross for at elever viser erfaring med elevmedvirkning, så viser materialet og analysene sett under ett at skolene har et stykke å gå før vi kan si at elevmedvirkning er en mer systematisk, læringsorientert og integrert del av kroppsøvingsundervisningen.

Elevmedvirkning i vurderingsarbeidet kan ifølge forskning føre til bedre læring. I denne studien retter elevene et stort fokus mot karakterer, og ikke den formative prosessen av vurdering. Elevene viser i sine refleksjoner at formativ vurdering forekommer, og at det

kan være positivt i læringskontekst, men overskygges av elevenes fokus på karakter. Alle elevene forteller også at de har hatt samtale med lærer. Her kommer de likevel frem at innholdet i samtalen ikke er tilfredsstillende, og at elevene mener samtalen i større grad burde gjennomføres på elevenes premisser. En elev viser til positiv relasjon ved samtale og fremstiller dette som motiverende. Syv av ni elever får tilbakemelding, men den er riktignok ikke konkret nok og forteller heller ikke hva elevene må jobbe med videre. En elev viser positiv korrelasjon ved tilbakemelding og mener dette øker hans motivasjon til videre læring. Fem av ni elever har gjennomført egenvurdering. Det kommer frem her at det ikke er noen klar og tydelig plansetting for denne type praksis. Elevene savner også en avklaring på i hvilken grad egenvurdering skal telle av den samlede vurderingen. To av ni elever har praktisert vurdering av medelever. Drøftingen antyder at så få har erfart dette dels kan forklares med at det kan øke press mot kroppsideal, selvbilde og fedme, men også ulik forståelse av hva som er en god prestasjon i faget. Dette kan gi elevene vanskeligheter med å gi en tilbakemelding som faktisk gir en god utvikling av læring. Samlet sett, så viser funnen at lærerne ikke benytter de potensialene som ligger i elevmedvirkning i vurderingsarbeidet.

I denne studien er det ingen av elevene som vet hva kunnskapsløftet sier om elevmedvirkning og rettigheten til elevene i denne sammenhengen. Det er heller ingen av elevene som har vært med på å utarbeide læringsmål. Dette siste er det riktignok noen av elevene i studien som mener kunne vært lærerikt. Alle elevene forteller om en form for møte i starten av året hvor de blir informert om blant annet kompetansemål. Men elevene sier de glemmer dette, eller ikke husker noe fra disse møtene i etterkant. Elevene tenker ikke nevneverdig over læringsmål i kroppsøvingstimene, noe som igjen bekrefter at læringsmål ikke tydeliggjøres gjennom undervisningspraksis. Selv om det er forbedringspotensiale på å få utarbeide læringsmål, er det positivt å se at elevene mener dette kunne være lærerikt.

Elevene virker å være motiverte i faget ved å være i fysisk aktivitet, til tross for at de ikke involveres i tilstrekkelig grad i arbeidet med planlegging, gjennomføring og vurdering av egen læring. Elevene sier at variasjon kan hemme eller fremme motivasjon, og her antydes det at det kan bli bedre. De fleste elevene ser på det å lede en time som en motiverende faktor i undervisningen. At elevene allerede er motivert for å være i fysisk aktivitet kan gi et godt grunnlag for å trekke inn elevmedvirkning i større grad i faget.

Elevene trekker frem mange gode forslag som gjenspeiler hvordan elevmedvirkning kan implementeres på en bedre måte i faget. Vurdering, samtaler, mulighet til å bestemme aktivitet/idrett og innhold av disse er forslag elevene mener kan bedre praksisen. Som lærer kan man engasjere elevene i større grad i undervisningen, men elevene bør også ta kontakt med lærer, slik at det oppnås en åpen og ærlig dialog om hvordan elevmedvirkning kan fungere på en god måte. Det at elevene har mange forslag til forbedret bruk, viser at de er reflekterte og har en positiv innstilling til å få elevmedvirkning i større grad inn i faget.

Elevene i denne undersøkelsen viser at til tross for at det er forbedringspotensialet på flere områder, at de har erfaringer med elevmedvirkning både når det gjelder planlegging, gjennomføring og vurdering i opplæringen. De er positiv til å få medvirke, og å ta avgjørelser, spesielt når det gjelder hvilke aktiviteter man skal ha i faget. I de tilfellene elever ikke får medvirke, forteller de i mange settinger at de tror det kunne vært både morsomt og lærerikt å få utøve dette i praksis. Elevmedvirkning burde i mye større grad praktiseres i skolene, spesielt når elevene uttrykker at dette er en positiv faktor for læring. Det er en elev som ikke vet hva elevmedvirkning er ved skole b, samt to som er usikker på begrepet ved samme skole. På bakgrunn av dette, mener jeg læreren må bli tydeligere og klar på når elevmedvirkning forekommer i undervisningskontekst.

6.1 Resultatene av undersøkelsen sett i forhold til kunnskapsløftet og i lys av SDT

I kunnskapsløftet kan en se at elevmedvirkning har vært et satsningsområde. Som nevnt i teorikapittel 2.3 er Norge et av få land hvor demokratisk forståelse og medvirkning skal implementeres i undervisningen. I følge St.meld. Nr. 22 (2010-2011) ønsker departementet derfor å heve denne måten å jobbe på. I (jfr. Pkt. 2.2) «kunnskapsløftet om elevmedvirkning» kommer det frem at elevmedvirkning står sentralt flere plasser både i forskrift til opplæringsloven, men også som eget punkt i prinsipper for opplæringen.

Her det står at læreren skal gi elevene mulighet til elevmedvirkning i undervisningen. Bakgrunn for satsingen er at kunnskapsløftet og tidligere forskning har funnet at

elevmedvirkning ikke blir integrert i stor nok grad i skolen. Mine funn indikerer at satsingen delvis lykkes, men fortsatt har en vei å gå på enkelte områder. Dette kan sees gjennom elevenes refleksjoner, som viser at det er forbedringspotensiale ved elevmedvirkning i vurderingsarbeidet, og da spesielt hverandrevurdering. Også utarbeiding av læringsmål uttrykker elevene ingen erfaring med. Dette omfatter forbedringspotensiale i arbeid med elevmedvirkning i planleggingsfasen men også gjennomføring og vurdering. Elevenes erfaringer og opplevelser av elevmedvirkning i kroppsøvingfaget tilsier at de også får medvirke i undervisningen. Flere av elevene har erfart egenvurdering og det å lede en time, og virker å være svært tilfredse med å få medvirke. Resultater som dette kan vise hvorfor kunnskapsløftet er opptatt av elevmedvirkning som et satsningsområde.

SDT nevner tre grunnleggende psykologiske behov som motiverer menneskelig atferd. Autonomi, kompetanse og tilhørighet vil alle være med på å avgjøre om et miljø styrker eller svekker den indre regulerte motivasjonen (Deci & Ryan, 2007; jfr. Pkt. 2.4). Elevenes erfaringer og opplevelser med elevmedvirkning i denne studien og hvordan de uttrykker seg i forhold til å medvirke, støtter opp om perspektivene eller behovene i SDT. Gjennom elevenes svar kan en se at de blir motiverte av å få medvirke og at dette kan føre til bedre læring. I denne studien kan en også se tydelig at elevenes læring hemmes gjennom dårlige tilbakemeldinger, dette støtter teorien, som forteller at et slikt læringsmiljø svekker elevens motivasjon i faget.

I studien kan en se både indre motiverte, men også ytre motiverte elever. I et læringsklima som fremmer Indre motivasjon gir lærer elevene mer valgfrihet og aktivitetene er preget av at elevene utfører aktiviteter med en iboende interesse, lyst eller glede. I et klima med ytre motivasjon er press og karakterer mer fremtredende for hvordan elevens motivasjon er i faget. Resultatene i denne undersøkelsen viser elever som er både indre og ytre motiverte ut fra en slik teoretisk inndeling. Siden elevene fremhever karakter i så stor grad, preger dette deres motivasjon for utvikling av læring. Til tross for dette viser elevene erfaring med elevmedvirkning som gir rom for valgfrihet og selvstendighet, noe som kan indikere at de er indre motiverte.

6.2 Avsluttende konklusjon

Gjennom presentasjon og drøfting av resultat har denne studien gitt innsikt i hvordan elever i videregående skole oppfatter elevmedvirkning i faget kroppsøving og hvilke

erfaringer elevene faktisk har med elevmedvirkning. På bakgrunn av dette kan jeg si at undersøkelsen har svart på problemstillingen. Elevene i undersøkelsen oppfatter elevmedvirkning som en viktig del av opplæringen i kroppsøving. Til tross for dette kan en se gjennom elevenes refleksjoner at de ikke får medvirke i så stor grad som ønsket. Selv om alle ni elevene i denne studien får medvirke i faget kroppsøving er det altså samtidig påvist forbedringspotensiale i arbeidet med elevmedvirkning ved begge skolene, og spesielt skole B.

6.3 Videre forskning på feltet

I arbeidet med elevmedvirkning kan det være flere innfallsvinkler som kan være av betydning. I den sammenheng kan det være av interesse å undersøke temaet elevmedvirkning ved skoler i andre fylker i landet. Dette kunne gi et omfangsrikt resultat av hvordan elevene opplever elevmedvirkning i faget kroppsøving i skolenorge.

Det kunne også vært spennende og hatt et lærerperspektiv, og undersøkt hvordan lærerne opplever og erfarer elevmedvirkning. Et slikt aspekt kunne gi flere vinklinger på hvordan elevmedvirkning fremstår i faget.

En annen betraktningstype er å implementere både elevene og lærernes perspektiv i samme studie. Dette vil kunne fremme både eleven og lærerens refleksjoner, samt gi mulighet til å realisere tiltak som kan fremme bevisstgjøring av elevmedvirkning i faget.

En annen tilnærming kan være å undersøke hvordan ledelsen/skolen ser på elevmedvirkning, og hvordan det kommer til uttrykk at dette skal realiseres i undervisningen. Dette kan gi indikasjoner på hvordan ledelsen opptrer i forhold til elevmedvirkning og om dette satses på slik som kunnskapsløftet ønsker.

Det kunne også vært spennende å studere i hvilken grad elevmedvirkning fremstår i andre fag enn kroppsøving, spesielt i andre praktiske fag i skolen som kunst og håndverk, men også teoretiske fag som norsk eller matematikk.

Referanser

- Black, P. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and accountability* 1(1): 1-40.
- Bagøien, T.E., & Halvari, H. (2005): Autonomus motivation: Involvement in physical activity, and perceived sport competence: Structural and mediator models. *Perceptual and Motor Skills*, 100, 3-21
- Bagøien, T. E., Halvari. H. & Nesheim. H. (2010). Self-Determined motivation in physical education and its links to motivation for leisure-time physical activity, physical activity and well-being in general. *Perceptual and Motor Skills*, 111, 407-432.
- Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2007). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk*. Kristiansand. Høyskoleforlaget.
- Brinkmann, S. & Tanggard, L. (2012). *Kvalitative metoder : empiri og teoriutvikling*. Oslo. Gyldendal akademisk.
- Carlsson, A., D. (2008). *Evne i kroppsøving*. Masteroppgave. Oslo. Norges Idrettshøgskole.
- Dale, L., E. (2010). *Kunnskapsløftet på vei mot felles kvalitetsansvar?* Oslo. Kunnskapsforlaget.
- Dale, L., E. & Wærness, J., I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen : rom for alle – blikk for den enkelte*. Oslo. Cappelen akademiske forlag.
- Dale, E., L. & Wærness, J., I. (2006). *Vurdering og Læring i en elevaktiv skole*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Deci, E., L. & Ryan, R., M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York plenum.
- Deci., E., L. & Ryan, R., M. (2000a). *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. University of Rochester.
- Deci, E., L. & Ryan, R., M. (2000b). "The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and Self-determination of Behavior." *Psychological Inquiry* 11(4): 227-268.

- Deci, E., L. & Ryan, R., M. (2002) An Overview of Self-Determination Theory: An Organismic-Dialectical Perspective. I Deci, E., L. & R. M., Ryan, (Eds.) *Handbook of Self-Determination Research*, University of Rochester Press.
- Deci, E., L. & Ryan, R., M. (2007). Active Human Nature. I S. H. Hagger and N. L. D. Chatzisarantis (eds) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*, Human Kinetics: 1-21.
- Dobson, S. & Engh, R. (2010). *Vurdering for læring I fag*. Høskoleforlaget.
- Engelsen, B., U. (2006). *Kan læring planlegges? : arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor*. Oslo. Gyldendal akademisk
- Eide, L., H. (2011). *Vurdering for læring i kroppsøving. Hvordan oppfatter elever og lærere vurderingspraksisen i kroppsøving ved fire ungdomsskoler, relatert til offentlige føringer med særlig vekt på vurdering for læring*. Masteroppgave. Oslo. Norges Idrettshøgskole.
- Føllesdal, D. & Walløe, L. (2002). *Argumentasjonsteori, Språk og Vitenskapsfilosofi*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Engh, R. (2011). *Vurdering for læring i skolen. På vei mot en bærekraftig vurderingskultur*. Kristiansand. Høskoleforlaget.
- Græsholt, S., A. (2011). *Elevvurdering og vurderingskultur i kroppsøving. Hvordan erfarer elever i videregående skole elevvurdering, og hvilke vurderingskulturer kommer til uttrykk i kroppsøvingfaget?* Masteroppgave. Oslo. Norges Idrettshøgskole.
- Halvorsen, K. (5. utg. 2008). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo. Cappelen Akademisk Forlag.
- Hartberg, E. W., Dobson, S. & Gran, L. (2012). *Feedback i skolen*. Oslo. Gyldendal Akademisk
- Holte, J., M. (2009). *Barns Deltakelse i Skolen. – Slik det fortoner seg fra barns synsvinkel*. Masteroppgave. Bergen. Universitetet i Bergen.
- Hofnes, R. (2000). *Elevvurdering i kroppsøving på ungdomstrinnet*. Høgskolen i sør trøndelag.

- Høihilder, E., K. (2008). *Elevvurdering: En metodebok for lærere*. Oslo. Pedlex Norsk Skoleinformasjon.
- Høines, J., H. (2009). *Elevvurdering I kunnskapsløftet. Tolkning og analyse av de nye forskriftene om elevvurdering*. Haugesund Vormelag Forlag.
- Imsen, G. (2004). *Det ustyrlike klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Jacobsen, A., M. (2012). *Motivasjonsteori som utgangspunkt for å skape et best mulig læringsmiljø i kroppsøving*. Universitetet i Nordland.
- Jensen, M., B. (2004). *Elevsamtalen. Fører elevsamtalen til økt innflytelse?* Universitetet i Bergen.
- Jensen, R. (2008). *Læring og vurdering, virksomhetsvurdering – et innspill til vurdering i skolen*. Delrapport 1. Høgskolen i Østfold.
- Jonskås, K. (2009). *Elevvurdering i kroppsøving: Hvordan tolker og praktiserer lærere i den videregående skolen elevvurdering etter innføring av kunnskapsløftet?* Masteroppgave. Oslo. Norges Idrettshøgskole.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo. Gyldendal Akademisk.
- Kleiberg, H. (2002). *Elevvurdering i kroppsøving på ungdomstrinnet – Sett fra lærernes perspektiv*. Masteroppgave. Oslo. Norges Idrettshøgskole.
- Lillejord, S., Manger, T. og Nordahl, T. (2010). *Livet i skolen 2. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Norheim, M. (2013). *Elevmedverknad på Idrettsfag*. Masteroppgave. Oslo. Norges Idrettshøgskole.
- Persen, J. C. H. (2008). *Elevvurdering ved idrettsfag på det videregående trinn*. Masteroppgave. Oslo. Norges Idrettshøgskole.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet : Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen. Fagbokforlaget.

- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Smith, K., Eggen, A., B. & Dobson. S. (2009). *VURDERING, prinsipper og praksis. Nye perspektiver på elev- og læringsvurdering*. Oslo. Gyldendal Akademisk
- Slemmen, T. (2006). *Vurdering som profesjonsfaglig kompetanse og som verktøy for læring. Et innblikk i vurderingskulturen i to barneskoler i Edmonton, hovedstaden i Alberta, Canada*. Hovedoppgave. Oslo. Universitetet i Oslo.
- Stray, J., H. (2009). *Demokratisk medborgerskap i Norsk skole. En kritisk analyse*. Doktorgradsavhandling. Oslo. Universitetet i Oslo.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og Innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Thomas, J. R., Silverman, J., S. & Nelson, J. K. (2011). *Research methods in physical activity*. Human Kinetics.
- Tveit, S. (2007). *Elevvurdering i skolen. Grunnlag for kulturendring*. Oslo. Universitetsforlaget.

Nettbaserte Kilder:

Aune, O. (2012). *Skjuleteknikker i kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring og fysisk aktivitet i folkehøgskolen*. Høgskolen i Nord Trøndelag. Hentet: 25. Mars 2014.

<http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/147009/Ola%20Aune.pdf?sequence=1>

Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box : Raising Standards Through Classroom Assessment*. Phi Delta Kappa International. Hentet: 5. Januar 2014.

<http://academic.sun.ac.za/mathed/174/formassess.pdf>

Dale, L., E. (2004). *Kultur for tilpasning og differensiering*. Oslo:

Utdanningsdirektoratet. Hentet 25. Februar 2014.

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

Forkrift til opplæringsloven. (2006). *Undervegsvurdering*. Oslo:

Kunnskapsdepartementet. Hentet 5. desember 2013.

http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4-2?q=undervegsvurdering#KAPITTEL_4-2

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

Oslo: kunnskapsdepartementet. Hentet 16. januar 2014.

http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_1?q=Tid+til+arbeid+med+elevr%C3%A5d#KAPITTEL_1

Forskrift til opplæringsloven. (2006). *Individuell vurdering i grunnskolen og i*

videregående opplæring. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 5. desember 2013.

http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4-2#%C2%A73-13

Garmanslund, P. E., Skaalvik, E., M. & Viblemo, T., E. (2009). *Analyse av*

elevundersøkelsen 2009. Kristiansand: Utdanningsdirektoratet. Hentet 21. februar. 2014.

http://www.udir.no/Upload/Brukerundersokelser/V09/5/Elevundersokelsen_2009_analyse.pdf?epslanguage=no

Hartviksen, M., Kversøy, K., J. & Stålhane, J. (2009). *Medvirkning – hva, hvordan og hvorfor? – Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av kunnskapsløftet i videregående skole med særlig fokus på medvirkning*. Høgskolen i Akershus. Hentet 23. november. 2013.

http://fagarkivet.hioa.no/jspui/bitstream/123456789/173/1/Fou_medvirkning_2009.pdf
(fiks denne referansen inne i teksten (fou rapport))

Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97. Sluttrapport frå styret for program for evaluering av Reform 97*. Norges forskningsråd. Hentet 22. februar. 2014.

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

Læreplan i Kroppsøving – *Kompetansemål*. (u. å.). Utdanningsdirektoratet. Hentet 29. september 2013. <http://www.udir.no/kl06/KRO1-03/Kompetansemaal/?arst=1858830314&kmsn=933863873>

Mikkelsen, R., Berge, E., B. Ellingsen, H., Fjeldstad, D. & Sund, A. (2001). *Demokratisk beredskap og engasjement hos 9.- klassinger i Norge og 27 andre land. Civic Education Study*. Universitetet i Oslo. Hentet 12. mars 2014.

<http://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/acta/acta-oslo/AD0101ma.pdf>

Nordahl, T. (2001) *Brukermedvirkning i skolen*. I barn i Norge – Årsrapport om barn og unges psykiske helse. Hentet 28. januar 2014.

http://www.vfb.no/filestore/Publikasjoner/Barn_i_Norge/BarniNorge2001.pdf

Prinsipp for opplæringa. (2006). *Elevmedverknad*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 15. Januar 2014. <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Elevmedverknad/>

Prinsipp for opplæringa. (2006). *Motivasjon for læring og læringsstrategier*. Oslo:: Kunnskapsdepartementet. Hentet 15. Januar 2014.

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Motivasjon-for-laring-og-laringsstrategiar>

Rundskriv 1. (2010). *Individuell vurdering. Nærmere om prinsipielle endringer*. Utdanningsdirektoratet. Hentet 5. desember 2013.

<http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/20101/Udir-1-2010-Individuell-vurdering/3-Narmere-om-prinsipielle-endringer/#a3.2>

Rønning, W. (2003). *Elevmedvirkning i videregående opplæring. Evaluering av prosjekt klasseledelse i Nordland*. Hentet 10. februar 2014.

http://nordlandsforskning.no/files/Notater%202003/arbnotat_1010_03.pdf

St. meld. Nr. 22. (2010 – 2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter. Ungdomstrinnet*.

Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 22. Oktober 2013.

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010--2011/3.html?id=641260>

St. meld. Nr. 30. (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Utdannings- og

Forskningsdepartementet. Hentet 22. November. 2013.

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/20032004/stmeld-nr-030-2003-2004-/5/4.html?id=404480>

St. meld. Nr. 32. (1998 – 1999). *Videregående opplæring*. Oslo: Kirke-, Utdannings – og forskningsdepartementet. Hentet 24. januar.

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19981999/stmeld-nr-32-1998-99-/4.html?id=192317>

Vedlegg 1

Elevmedvirkning i kroppsøving:

Kjære elev.

Jeg heter Helge Stølen, og er 25 år gammel. jeg studerer master i idrettsvitenskap ved Norges idrettshøgskole. Dette året skal jeg skrive min masteroppgave innenfor feltet kroppsøving og pedagogikk.

I denne sammenheng, lurer jeg på om du vil la deg bli intervjuet i uke 41, 42 eller 43.

I mitt prosjekt vil jeg undersøke hvilke erfaringer og oppfatninger elever i kroppsøvingfaget har med begrepet elevmedvirkning. Du vil få ulike spørsmål som tar for seg dette temaet.

Tidsforløpet på intervjuet vil tilsvare det samme som en skoletime. Jeg vil ta i bruk lydopptaker, slik at det som blir sagt er tilgjengelig og klart til bruk etter intervjuet. I denne intervjuprosessen er det meg og min veileder som vil ha tilgang til datamaterialet, ingen andre. Det som er tatt opp på lydopptaker vil også bli slettet, når masterprosjektet er ferdig. Det er ingen personlige opplysninger som vil bli kjent gjennom denne oppgaven som jeg skal skrive.

Jeg er underlagt taushetsplikt og prosjektet er meldt inn til personvernombudet for forskning.

Du som informant kan trekke deg når som helst i prosjektet, da dette er helt frivillig.

Masteroppgaven skal ferdigstilles mai 2014

Min veileder heter Petter Erik Leirhaug, og er stipendiat ved Norges idrettshøgskole.

Hvis det er noen spørsmål angående dette prosjektet, må du bare ta kontakt med meg.

Mvh Helge Stølen

Tlf mobil: 97136780 Mail: join_helgen@hotmail.com

Vedlegg 2

Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring for mitt prosjekt: «Elevmedvirkning i kroppsøving».

Prosjektansvarlig: Helge Stølen, masterstudent i kroppsøving og pedagogikk, ved Norges idrettshøgskole.

Jeg bekrefter herved at jeg har lest og forstått informasjonsskrivet om prosjektet, og samtykker i å delta i undersøkelsen slik den står beskrevet. Jeg samtykker også til at lydopptaker kan brukes, og at opplysningene brukes i masteroppgaven.

Jeg er kjent med at min deltakelse er frivillig og at jeg til en hver tid kan trekke meg fra videre deltakelse.

Sted og dato:

Underskrift:

Vedlegg 3

Intervjuguide

1. introduksjon

- Uformell prat
- Fortelle litt om temaet for samtalen(bakgrunn, formål)
- Forklare hva intervjuet skal brukes til og forklare taushetsplikt og anonymitet.
- Snakke om elevmedvirkning i kroppsøving, og at dette vil utgjøre grunnlaget for masteroppgaven.
- Høre om informant/elev har noen spørsmål. Informere om opptak og evt samtykke rundt dette.
- Si at det er lov til å trekke seg hvis man ønsker dette.
- Starte opptakeren.

2. innledningsvis:

- Hvordan opplever du faget kroppsøving?
- Hvordan opplever du å bli vurdert i kroppsøvingsfaget?
- Hvordan trives du på skolen?

3. Begrepet Elevmedvirkning

- Har du hørt om begrepet elevmedvirkning?
 - I hvilken sammenheng har du hørt om elevmedvirkning?
- Hva forbinder du med elevmedvirkning?
- Bruker lærer eller har brukt elevmedvirkning i timene?
 - Har han da forklart hva det betyr?
- Hva synes du om elevmedvirkning?
- Er slik medvirkning viktig for deg?
 - Hvorfor/Hvorfor ikke?

4. Erfaring med elevmedvirkning

- Får dere være med å velge/ønske aktiviteter i kroppsøving?
 - Hvordan foregår dette?
 - Hvordan opplever du dette?
 - Hvis ikke, hvordan ville du opplevd det å få velge/ønske aktiviteter i faget?
- Har du planlagt en time eller treningsøkt?
 - Hvordan følte du dette gikk?
 - Lærte du noe spesielt av å få gjøre dette?
 - Var det noe spesielt dere måtte tenke over i planleggingsfasen?
 - Hvis ikke. Er dette noe du kunne tenkt deg og gjort?
 - Hva tror du at du måtte tenkt gjennom for å planlegge en kroppsøvingstime?(vurdering, aktiviteter, gjennomføring)
 -
- Har du fått mulighet til å lede en aktivitet? Evt noen andre i klassen som har gjort dette?
 - Hvordan opplevde du å lede denne aktiviteten?(skummelt, ekkelt, gøy, spennende?)
 - Hva lærte du av det?
 - Er dette noe du kunne gjort oftere?
 - Fikk du tilbakemelding fra lærer om hvordan det hadde gått?
 - Hvis ikke man har ledet en aktivitet, hva kunne man lært i en slik situasjon?

5. *Vurdering*

- Hvis jeg sier vurdering, hva er det første du tenker på da?
- Hva tror du menes med vurdering?
- Hvordan er det å bli vurdert i kroppsøving?
- Hva tror du er hensikten med vurdering?
- Hva synes du om å ha teoretiske prøver i faget og hva lærer du av å gjennomføre det?
- Får du tilbakemelding før, under og eller etter timen?
- Hva sier læreren i tilbakemeldingene?
- Forstår du hva som blir sagt i tilbakemeldingen?
- Hvordan opplever du å få tilbakemelding fra lærer?
- Hvordan får du tilbakemeldinger?(muntlig, skriftlig eller fronter?)
- I hvilken grad er du fornøyd med de tilbakemeldingene du får fra lærer?
- Blir din prestasjon i faget bedre av å få tilbakemelding fra lærer?
- Får du tilbakemeldinger på hva du kan gjøre bedre til neste time?

- På hvilken måte?
- Får du tilbakemelding på hva du må gjøre/forbedre for å kunne oppnå bedre karakter i faget?
- Kan du gi et eksempel på en tilbakemelding du har fått av lærer, som gjør at du skal forbedre deg i en aktivitet?
- Har du vurdert deg selv?
- Hvordan gjordet du dette?(muntlig, skriftlig, fronter?)
- Når du gjorde dette, samsvarte det med lærerens vurdering av deg?

- Hva synes du om å vurdere seg selv?
- Var dette en lærerik prosess?
- Kan dette bidra til at du forstår hvorfor du får den karakteren du får?
- Vil du si at det har en positiv eller negativ effekt på vurderingspraksisen?

- Har du vurdert en medelev?
- Hvordan opplevde du dette?
- Var det vanskelig å være oppriktig?
- Hvordan vurderte du denne eleven? (karakter? Skriftlig/muntlig?)På hvilken måte?
- Er dette en lærerik prosess?
- Vet du hva du skal vurdere?

- Hva tror du kan være positiv/negativt med at elevene får delta i vurderingsprosessen?
- Og eventuelt hvorfor?

6. Kunnskapsløftet

- Vet du om kunnskapsløftet sier noe om elevmedvirkning?
- Vet du da hva som står i kunnskapsløftet om elevmedvirkning?
- Gir lærer informasjon om hvilke kompetansemål som gjelder for dere og hva det innebærer?
- Vet du hva kompetansemålene i kroppsøving er?
- Kan du gi et eksempel på hva som står i kompetansemålene?
- Vet du hva elevene må gjøre for å oppnå disse målene?
- Har du vært med på å formulere mål for faget?
 - Var dette lærerikt?
 - Hvis ikke, hvordan tror du dette hadde vært?

7. Læreren i vurderingsprosessen:

- Hva mener du læreren legger vekt på ved vurdering i kroppsøving?

- Får dere vite i starten av året hvordan læreren tenker rundt vurderingen?
- Er læreren flink til å la dere være med å bestemme(stoppe) hva som skal vurderes og hvordan dette skal gjennomføres?
- Hvis ikke, hvordan tror du det kunne vært i forhold til å få en bedre forståelse av vurderingspraksisen?
- Har du erfart at skolen/læreren er opptatt av elevmedvirkning?
 - På hvilken måte har du erfart dette?

8. Forslag til forbedret bruk av elevmedvirkning.

- Har du som elev forslag til hvordan elevmedvirkning kan bli enda bedre?
 -
- Ønsker du mer/mindre medvirkning?
- Hva kan lærer gjøre annerledes for at elevmedvirkning skal bedres i kroppsøvingsfaget?
- Hva kan du som elev gjøre for at lærer bruker i større grad medvirkning i timene?

9. Oppsummering:

- Er det noe mer du vil si angående de spørsmålene/temaene vi har snakket om?
- Hvordan syntes du intervjuet gikk? Stod det til dine forventningene av hvordan det skulle være?

Takk for at du tok deg tid til å delta.

Vedlegg 4

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald fl rfagres gal<l29
N-5007 llargen
Norway
Tel >47-51 58 21 17
Fax 47-55 58 96 50
nsd@nsd.urb.no
www.nsci.urb.no
Org nr 985 321 884

Petter Erik Leithaug
Seksjon for kroppsoving og pedagogikk
Norges idrettshogskole
Postboks 4042, Ullevål stadion
0806 OSLO

var dato: 22.08.2013

var ref:35173 / 3 / MSI

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.08.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

35173	<i>Elevmedvirkning i kroppsoving</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Norges idrettshogskole, ved institusjonens overste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Petter Erik Leirhaug</i>
<i>Student</i>	<i>Helge Stolen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomfores i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjores oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Ve(V)lig hil en i/_ *BN*
y<,L

Viga(s) Namtvedt Kvalheim

Marte Byrkjeland
Marte Byrkjeland

Marte Byrkjeland tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Helge Stolen, Stolen 24, 5303 FOLLESE

Vedlegg 5

Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 35173

Det er oppgitt at rekrutteringen vil foregå i samarbeid med lærer på skolen og at lærer "vil plukke elever litt strategisk". Personvernombudet minner om at forespørsel må rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltagelse ivaretas. Forespørselen må derfor rettes på en slik måte at de forespurte ikke opplever press om å delta, gjerne ved å understreke at det ikke vil påvirke forholdet til skole hvorvidt de ønsker å være med i studien eller ikke.

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår, forutsatt at dato for prosjektslutt og anonymisering rettes til mai 2014. Vi anbefaler at informasjonen rettes som en forespørsel, da det må være tydelig helhetlig sett at deltakelse er frivillig.

Personvernombudet ber om å få tilsendt revidert informasjonsskriv for det distribueres til utvalget. Skrivet sendes til: personvernombudet@nsd.uib.no.

Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Norges idrettshøgskole sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av bærbar pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 31.05.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. skole, klasse, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

