

Sigbjørn Bøtun

Alt det eg kan i kroppsøving

*Ein kvalitativ studie om korleis elevar opplev sin kompetanse
etter utviklingssamtalen med kroppsøvingslæraren*

Masteroppgave i
Seksjon for lærerutdanning og friluftslivsstudier
Norges idrettshøgskole, 2022

Samandrag

Hensikt med denne oppgåva har vore å forstå korleis elevane opplev si eiga kompetanse i kroppsøvingfaget etter ein formell utviklingssamtale om deira faglege prestasjon og utvikling. Bakgrunnen for oppgåva er ein manglande forskning på utviklingssamtalar i kroppsøvingfaget, og oppgåva dekkar såleis eit kunnskapshol om korleis Vurdering for Læring (VfL) kan implementerast i kroppsøving. I oppgåva har eg sett lys på forskning på læreplanen i kroppsøving, forskning på VfL, og kompetanse i lys av Achievement Goal Theory. Med utgangspunkt i denne forskinga vart fylgjande problemstilling utvikla: *Korleis opplev elevane sin kompetanse i kroppsøving etter ein formell utviklingssamtale?*. Datagrunnlaget for studien kjem frå observasjon av seks utviklingssamtalar på 1. klasse VGS, samt semistrukturerte intervju med same seks elevane som blei observert i utviklingssamtalen. Datagrunnlaget er analysert og presentert i form av ei narrativ analyse.

Analysen viser at elevane ofte opplev eigen kompetanse relativt til medelevar, men det er likevel ikkje konsekvent. Utfordringa er midlertidig at elevane verkar å ha ei oppfatning av kva kompetanse er, men at denne oppfatninga er tydeleg innhaldsprega og knytt til å meistra fysiske og/eller tekniske ferdigheiter i idrettsliknande aktivitetar. Utforsking, øving eller prøving verka å vere verdsett, men i mange situasjonar berre for å bidra til utvikling av ferdigheiter. Analyse frå observasjonen viser at elevane tok i mot ein overvekt av attendemeldingar i form av stikkord, utan utdjuping av kva type kompetanse som læraren var ute etter. T.d. «du viste god kompetanse i volleyball». Dette overlèt fortolkinga av kva som var bra, og kvifor til elevane. I samtale med elevane viste det seg at dei fleste elevane tolka då attendemeldingane på kompetanse på det dei som deira relative ferdigheiter i innhaldet på aktiviteten, og ikkje på evna til å øve, prøve, utfordre seg sjølv eller utforske.

Elevane opplev at utviklingssamtalen i stor grad bidreg til å støtte opp under prinsippa for VfL, og dei fleste opplev samtalane som motiverande, meiningsfulle og informative. Elevane har i likevel svært ulike skildringar av kva som er kompetanse kva som gir grunnlag for vurdering i faget. Den positive vurdering av utviklingssamtalen som kjem fram i oppgåva må betraktast som eit stort atterhold fordi utviklingssamtalen i verste tilfelle kan vere gjennomført på sviktande premisser.

Nøkkelord: kroppsøving, utviklingssamtalen, vurdering for læring, kompetanse, undervegsvurdering.

Innhald

Samandrag	3
Innhald	4
Forord	7
1.0 Innleiing	8
1.1 Bakgrunn	9
1.2 Problemstilling.....	10
1.3 Omgrepsklargjering.....	11
2.0 Kontekst og tidlegare forskning	12
2.1 Kroppsøvingsfaget.....	12
2.1.1 Kva er kompetanse?	13
2.1.2 Innsats i KRØ.....	15
2.1.3 Utviklingssamtalen.....	16
2.2 Vurdering for læring (VfL)	17
2.3 Tidare forskning på attendemeldingar.....	18
3.0 Teoretisk rammeverk	19
3.1 Målperspektivteorien	19
3.2.1 Målinnvolvering	21
3.2.2. Målorientering.....	22
3.2.3 Målklima	23
3.2.4 Konsekvensar av målperspektiv.....	27
3.2. Kjenneteikn på målperspektiv - oppsummering	28
4.0 Metode	30
4.1. Kvalitativ forskning.....	30
4.2 Vitskapleg forankring	32
4.3 Mi forskarrolle og forståing	33
4.3.1. Forskaren sin bakgrunn og erfaring	34
4.4 Val av metode	36
4.4.1 Observasjon som metode	36

4.4.2. Utarbeiding av observasjonsguide	38
4.4.3 Intervju som metode.....	38
4.4.4 Utarbeiding av intervjuguide.....	39
4.5 Prosedyre for datainnsamling	40
4.5.1 Rekruttering	40
4.5.2 Utval.....	41
4.5.3 Erfaringar frå prøveintervju	43
4.5.4 Gjennomføring av observasjon	44
4.5.5 Gjennomføring av intervju	46
4.5.6 Transkribering.....	47
4.6 Analyse	48
4.6.1 Innleiande analyse.....	48
4.6.2 Narrativ analyse	49
4.6.3 Manuell koding	51
4.7 Forskaren si truverd	51
4.7.1. Reliabilitet.....	52
4.7.2 Validitet.....	52
4.8 Etikk	54
4.8.1 Informantens sjølvråderett	55
4.8.2 Informantens rett til privatliv	56
4.8.3 Forskarens plikt for å unngå skade.....	57
5.0 Resultat og diskusjon	59
5.1 Informative samtalar	59
5.1.1 Oppleving av samtalen som tryggande	60
5.1.2 Opplevinga av samtalen som konfronterande	63
5.1.3 Historia om den meningslause samtalen	68
5.2 Historia om innsats og evner	74
5.2.1 Den oppløftande samtalen.....	74
5.2.2 «Om me berre hadde lange seige fjellturar i gymmen»	79
5.2.3. Mestre ferdigheit som metode for å auka innsatsen	84
5.3 Avsluttande diskusjon.....	88
5.3.1 Fagets kompetansekrav	88
5.3.2 Eigenvurdering.....	92
5.3.3. Vite kva som blir vurdert	92
5.3.4 Vite kva dei meistarar	94
5.3.5 Råd til forbetring	94
5.3.6 Utfordringar med studien	96
6.0 Konklusjon	99
Referansar.....	101

Vedlegg	107
Intervjuguide:.....	123

Forord

Det er 8 år sidan ein nyfiken, uredd og over-engasjert fresvikje gjekk inn NIH-dørene. Den gongen byrja eg på eitt årsstudie, sjølv om draumen var ein bachelor. Eitt år var nok den gongen då eg ikkje var trygg på at eg kunne klare tre år. Når eg i dag står her med litt for mange studiepoeng, alt for mange kjensler og ei alt for tjukk blekka i henda så er det med stor vørndnad.

Dei minna som NIH har gitt meg er mange og rike. Eg hadde ikkje vært den eg er i dag utan NIH. Det er mykje å takke ein så flott institusjon som Norges Idrettshøgskole for, men for meg det dei menneskja her som helde taket over oss. Det er kunnskapsrike praktikantar med akademisk forståeleg som gir meg læringslyst og motivasjon til å forsøke å holde følge. Og det er dei framoverlente, uredde studentane som fyller elles tomme bøkene med meining.

Takk til rettleiaren min, Reidar Säfvenbom, for den tida du har gitt meg. Takk for at døra di alltid har stått open, for gode diskusjonar og for at du både har gitt råd og lytta om kvarandre. Eg trur ikkje denne oppgåva hadde blitt til utan deg. Og takk for ærlege og gode attende-meldingar. Det har ofte vore naudsynt.

Takk til Stine, for at du har vert her kvar dag. Du stilte opp på så mange måtar at det vanskeleg kan nemnast her, men det var i grunn nok at du var her – kvar dag. Takk.

Takk til vener og familie, for å ha vist veg i academia, i yrkeslivet og i familielivet. Som vener, som søsken, som mor, som far og som førebilete. Det har vært viktig. Ein spesiell stor takk til Ruben som tok seg tid til å lese oppgåva og gi meg god rettleiing.

Det er med stor glede, og ei enorm kjensle av frigjering at eg kan levere denne oppgåva. Det er noko eg ikkje turte å tru på før for berre kort tid sidan. Eg ser no fram til å nytte all min kunnskap ute i røyndommen, der kunnskapen høyrar heime.

Sigbjørn Bøtun

Norges Idrettshøgskole, 30. juni 2022

1.0 Innleiing

Dette er ei masteroppgåve skriva med tilhøyring i Institutt for lærarutdanning og friluftslivsstudiar (ILF) ved Norges idrettshøgskole (NIH). Tema for oppgåva er elevane si oppleving av utviklingssamtalen i kroppsøving.

LK20 rettar eit stort fokus på elevmedverking og vurdering for læring, noko som medført at elevar har fått ei lovfesta rett til å vere orientert om og aktivert i eiga vurdering. §3-7 i forskrift til opplæringslova omhandlar elevretten til ein samtale om deira fagleg utvikling. Dette er ei nyare rett som ein ikkje endå veit ringverknadane av endå.

Hensikta med vurdering i faga er å fremja læring og bidra til lærelyst undervegs (Opplæringslova, 2020b). Denne oppgåva ynskjer difor å undersøkje korleis elevane opplev eigen kompetanse etter ein utviklingssamtale i kroppsøving, og korleis denne dialogen kan bidra til fagleg læring i kroppsøving.

Tidlegare studiar indikera at måten ein ordlegg faglege tilbakemeldingar kan ha stor innverking på elevanes motivasjon, innsats og læring (Ames, 1992, s. 261; Mueller & Dweck, 1998, s. 37). Vurdering for Læring (VfL) har vært eit viktig satsingsområde i over eit ti-år (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2), men forskning viser at det har vore manglande implementering og eit fråvær av gode dømer på bruk av VfL i kroppsøving (Leirhaug & Annerstedt, 2016, s. 628). Utviklingssamtalar er eit verktøy der VfL kan nyttast, men diverre er samtaleforma lite brukt i kroppsøving (Leirhaug & MacPhail, 2015, s. 638). Det er difor eit behov for kunnskap om korleis VfL opplevast og korleis det verkar inn på elevens læring, motivasjon og innsats i kroppsøving

Det er blitt brukt Achievement Goal Theory (AGT) for å forstå korleis elevar forstår si eiga kompetanse. AGT har gitt oppgåva ein anvendeleg terminologi og ein psykologisk tilnærming til analyse og presentasjonen av resultat.

1.1 Bakgrunn

Denne oppgåva ynska å vende blikket mot elevar på VGS, og spesielt mot deira oppleving av utviklingssamtalen i kroppsøving. Utviklingssamtalen er ein del av den lovpålagte vurderinga som alle elevar på grunnskule og vidaregåande skule har rett på. Opplæringslova stadfestar formålet med vurderinga følgjande måte:

«Formålet med vurdering i fag er å fremje læring og bidra til lærelyst undervegs, og å gi informasjon om kompetanse undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget. Grunnlaget for vurdering i fag er kompetansemåla i læreplanen i faget. Kompetansemåla skal forståast i lys av teksten om faget i læreplanen. Elevar, lærlingar, lærekandidatar og praksisbrevkandidatar skal vere kjende med læreplanen i faget.» (Opplæringslova, 2020b)

Det er dermed tydeleg at hensikta med vurdering i fag, også kroppsøving, skal vere for å styrke elevanes læring og lærelyst. Læringslysten til elevane er dalande nesten kvart år frå 5. trinn og ut 3. klasse på vidaregåande skole (Wendelborg, 2021, s. 108; Wendelborg, 2020, s. 140). Vurdering for læring (VfL) kom inn som eit stort satsingsområde i 2010 med mål om å bidra til ein vurderingspraksis som kunne skape ein større fagleg utvikling og meir motivasjon for læring. Trass at vurdering for læring medførte ein betre læringsorientert vurderingspraksis (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 17), så finn ein ikkje igjen den same trenden i kroppsøving (Petter E. Leirhaug, 2016, s. 65). Leirhaug og Annerstedt (2016, s. 627) stiller spørsmål om det kan ha med at opplevinga av vurdering i kroppsøving er meir personleg enn andre fag. Han etterlyser vidare gode praksisdømer på korleis ein kan gjennomføre VfL i kroppsøving (Leirhaug & Annerstedt, 2016, s. 628). Denne oppgåva håpar å kunne bidra til å gi betre innsikt i korleis vurdering kan opplevast for elevane og korleis VfL kan praktiserast i kroppsøvingsfaget.

I august 2020 trådde ny forskrift til opplæringslova i kraft, med kapittel tre som omhandla individuell vurdering i grunnskule og i vidaregåande opplæring (Opplæringslova, 2020a). Blant anna inneheld lova prinsipp for undervegsvurdering som i stor grad samsvarar med prinsippa for VfL (Opplæringslova, 2020d;

Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 65). Lova slår likeeins fast at eleven har rett til ein samtale med faglæraren som omhandlar elevens faglege utvikling i faget minst ein gang kvart halvår (Opplæringslova, 2020c). Denne oppgåva ynskjer å undersøke om denne lovpålagte samtalen kan fungere som ein god praksis for VfL i kroppsøving. Den nye læreplanen som kom i 2020 har også spesifisert i sin utgreiing om vurdering i kroppsøving at «Læraren skal vere i dialog med elevane om utviklinga deira i kroppsøving» (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 5).

Hensikta for denne studien er dermed å bidra til å dekke eit viktig kunnskapshol i fagfeltet, og bidra til større forståing for korleis vurdering i kroppsøving opplevast, og korleis vurderinga kan bidra til meir læring og større lærelyst.

1.2 Problemstilling

Korleis opplev elevane sin kompetanse i kroppsøving etter ein formell utviklingssamtale.

Det er hovudproblemstillinga som dette studie tek siktar mot å svara på. Problemområde blei bestemt tidleg i arbeidet og har vore styrande for heile prosessen, medan formuleringa blei tilpassa gjennom prosessen. Mi hensikt med dette studie har vore å forstå korleis elevar opplev si eiga kompetanse i kroppsøvingfaget etter den faglege dialogen med læraren om deira prestasjon og utvikling.

Det er blitt brukt Achievement Goal Theory (AGT) for å forstå korleis elevar forstår sin eigen kompetanse, og korleis samtalen kan bidra til læring i faget i lys av VfL. AGT har gitt oppgåva ein anvendeleg terminologi og ein psykologisk tilnærming til analyse og presentasjonen av resultat. Studiet ynskjer dermed å sjå på korleis utviklingssamtalen kan bidra til meir læring i faget, og korleis elevane opplev sin eiga kompetanse i faget i etterkant av samtalen. Det er utarbeida underproblemstillinga:

Korleis bidreg utviklingssamtaler til elevens læring i kroppsøving

1.3 Omgrepsklårgjering

«Utviklingssamtale» blir vurdert som problemstillinga si mest sentrale uttrykk, og trengst ein klårgjering. Den 1. august 2020 trådde ei ny forskrift til Opplæringslova i verk (Opplæringslova, 2020c). I § 3-7 står det under tittelen *Samtale om utvikling*: «Elevar, lærlingar, lærekandidatar og praksisbrevkandidatar har minst ein gong kvart halvår rett til ein samtale om deira utvikling i faga». (Opplæringslova, 2020c). Dette er utgangspunktet for det denne oppgåva vel å definere som «utviklingssamtale». Sidan §3-7 (Opplæringslova, 2020c) vel å bruke uttrykket «utvikling» har eg valt «utviklingssamtale» som omgrep på denne dialogen. I samband med denne oppgåva har eg møtt ei rekke lærarar og skuleleiarar som nyttar andre omgrep om denne samtalen, som: vurderingssamtale, karaktersamtale, rettleiingssamtale, fagsamtale eller elevsamtale.

For å finne svar på formålet og innhaldet i utviklingssamtalen har eg sett til Opplæringslova §3-10 (Opplæringslova, 2020d). Her er undervegsvurdering definert som ei munnleg eller skriftleg opplysing om elevens faglege kompetanse og med den hensikta for å fremje læring, tilpassa opplæringa og auke elevens kompetansen i faget (Opplæringslova, 2020d). Eg har valt å la §3-7 og dermed underevegssamtalen bli omfatta av underevegsvurdering, då dette verkar logisk når ein ser heile lova og forskrift til lova i samanheng. Det blir ramsa opp fire krav for underevegsvurdering: (1) Eleven skal delta i vurdering av eiga arbeid og reflektere over eiga læring og fagleg utvikling, (2) eleven skal forstå kva som er venta av dei, (3) eleven skal få innsikt i kva dei meistarar, og (4) eleven skal få rettleiing om korleis dei kan arbeide for å auke sin faglege kompetanse (Opplæringslova, 2020d).

I problemstillinga kan ein sjå at eg har valt å nytta *formell* utviklingssamtale. Dette er grunna oppgåva sitt ynskje om å undersøke utviklingssamtalen på ein systematisk og vitenskapleg metode. For å skilje mellom formell og uformell samtalar har eg leitt etter ein skule som har formaliserte krav til denne samtalen som samsvarar med Opplæringslova §3-7 og §3-10. Dette blei funnet etter noko leiting, og kan lesast meir om i kapittel 3.

2.0 Kontekst og tidlegare forskning

I dette kapitlet skal oppgåvas kontekst og tidlegare forskning på tema gjerast greie for. Dette kapitlet forklarar kroppsøvingfaget og innhaldet i det, samt Vurdering for Læring og forskning på attendemeldingar. Dette er sentralt for kunne svare på problemstillinga og forskingsspørsmåla i oppgåva.

2.1 Kroppsøvingfaget

Kroppsøvingfaget er ein del av heile grunnskulen, og fortsett på vidaregåande skule (VGS) (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 4-12). På studiespesialiserande utdanningsprogram utgjer faget 56 timar i løpet av eitt skuleår (Utdanningsdirektoratet, 2020b), noko som tilsvara to undervisningstimar per veke. For læraren har faget ei årsramme på vidaregåande som tilsvara 847 undervisningstimar (Lektorlag, 2022), noko som i praksis betyr at ein 100% kroppsøvingslærer utan noko kontaktlærartillegg, nyutdanna-/pensjonist-tid eller andre særskilte behov har 25 timar av arbeidsuka bunden opp til undervisninga. Resterande tid er tilgjengeleg for planlegging, vurdering og omliggande arbeid. Dette er blant faga med minst planleggingstid i skulen (Lektorlag, 2022). Faget sitt formål er «å stimulere til livslang bevegelsesglede og til ein fysisk aktiv livsstil ut frå eigne føresetnader» (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 2). Vidare står det:

«Faget skal bidra til at elevane lærer, sansar, opplever og skaper med kroppen. Gjennom bevegelsesaktivitet og naturferdsel saman med andre fremjer kroppsøving samarbeid, forståing og respekt for kvarandre. Faget skal bidra til at elevane utvikler kompetanse om trening, livsstil og helse og erfarer kva eigen innsats har å seie for å oppnå mål» (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 2).

Læreplanen i kroppsøving inngår i Kunnskapsløftet 2020 (LK20) som tredje gradvis i kraft frå hausten 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 1), og læreplanen skal lesast i lys av Opplæringslova og Overordna Del (Utdanningsdirektoratet, 2020d, s. 1). Læreplanen i kroppsøving består av fagrelevans og verdigrunnlag, kjerneelementa,

tverrfaglege tema, grunnleggande ferdigheitar og kompetansemål for fleire ulike klassetrinn (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 2-13). Til saman skaper dette ein samanhengande plan for den kompetansen eleven skal tileigna gjennom skuleforløpet.

Kroppsøvningsfaget i Noreg har i takt med samfunnet utvikla seg i både innhald og formål. Faget har tradisjonelt vore prega av forsvaret og soldattrening (Augestad, 2003, s. 63). Frå 1925 til 1960 gjekk kroppsøvningsfaget gjennom ei stor endring, frå å ha ei målsettingar om å disiplinere fekk faget eit helseperspektiv med mål om å meistre kvardagslivet (Augestad, 2003, s. 200). Sjølv om det finnes lite forskning på innhaldet i kroppsøving mellom 1960 og år 2000 (Augestad, 2003, s. 201) argumentera Säfvenbom (2010, s. 63) for at faget stort sett har vore prega av eit snevert helseperspektiv og med eit fokus på utvikling av idrettslege ferdigheiter. Tidleg på 2000-talet gjorde internasjonale lese-, skrive- og regnetestar politikarane merksemd på at norske skuleelvar ikkje presterte godt nok på kognitive testar (Ommundsen, 2013, s. 156). I 2006 kom ein kompetansestyrt læreplan med målstyring, først gjennom Kunnskapsløftet 2006 (LK06) og deretter Kunnskapsløftet 2020 (LK20).

Kroppsøving har i LK20 i stor grad blitt forma av korleis faget er legitimert. Arnold (1988, s. 106-113) presentera ein tredimensjonal teoretisk forståing som gir faget ein ibuande og instrumental legitimering. Med ibuande grunngeving meina Arnold (1988, s. 104) fagets eigenverdi og den indre lukka rørsle gir, medan instrumental grunngeving visar til ytre godar som faget bidreg til. I følgje Arnold (1988, s. 106) kan læringa skje gjennom tre ulike dimensjonar; i rørsle, om rørsle, og gjennom rørsle. Ommundsen (2013, s. 158) argumentera for at dei tre dimensjonane er gjensidig relatert til kvarandre, noko som speglast i dagens læreplan, gjennom fleire praktiske verb som «øve» «delta», eller «trene» .

2.1.1 Kva er kompetanse?

Utdanningsdirektoratet (2020a, s. 1) skriv at LK20 sin viktigaste prinsipp er å *lære elevane å lære* (Utdanningsdirektoratet, 2020d, s. 11). Med dette meinare dei at morgondagens kompetansebehov for dagens elevar er ukjent, og skulen sin oppgåve gjennom ny læreplan blir å gjere elvane kompetente til å tileigne seg ny kunnskap på

sjølvstendig vis (Utdanningsdirektoratet, 2020d, s. 12). Utdanningsdirektoratet (2020a, s. 1) løfter også prinsippet om *Dybdelæring* fram som eit sentralt uttrykk og som ein sentral endring frå tidlegare læreplanar. Det er ynskjeleg at elevane prioriter kvalitet framfor kvantitet, og på den måten gå djupare inn i færre kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 1; 2020d, s. 11). Eit anna viktig prinsipp i den overordna delen av læreplanen er prinsippet om at elevane skal vere aktive i sin eigen læring (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2)

«Elevmedvirkning er et sentralt element i alle deler av det nye læreplanverket. Grunnen til dette er at elever blir mer motivert og lærer bedre når de blir involvert i hva de skal lære, hvorfor og hvordan. Elevene skal i større grad få påvirke valg av innhold og metoder i læringen og vurderingen. Læringsstrategier og refleksjon over egen læring inngår difor i vurderingstekstene i alle de nye læreplanene» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2)

I kroppsøving har LK20, som i LK06, til hensikt å vere eit kompetansestyrt fag, og ikkje eit innholdsstyrt fag (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 16). Fagfornyelsen i 2020 medførte derimot ein endring i bruken av verb, der spesielt bruken av verba «øve» og «prøve» blitt ei sentral del av læreplanen i kroppsøving (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 13-14). Det er altså eitt utala mål at eleven skal *øve*, *prøve* eller få *høve til å prøve* i kroppsøving, utan at innhaldet i kva og korleis dei skal øve eller prøve er spesifisert (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 14). Dette medfører ein substantivering av verba, der verb som «å danse» blir subjekt i setningar ved å bli skrevet som «dans» (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 15). Borgen og Engelsrud (2020, s. 16) stiller spørsmål om bruken av verb som «øva» eller «prøva» utan å spesifisere innhald eller arbeidsmåte, samt at substantiveringa av verba gjer at målet om å framstille kroppsøving som eit kompetansefag kjem fram «like lite som den gule fargen kan tas ut av sitronen» (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 16).

Aggerholm et al. (2017, s. 201) tek til orde for at faget kroppsøving ikkje har nok fokus på ein øving-tilnærming til faget, det heiter jo tross alt kropps-*øving*. Han talar for at øving er grunnleggande for å kunne lære seg noko nytt, eller for å tileigne seg nye

ferdigheiter og eigenskapar (Aggerholm et al., 2017, s. 201). For at øving skal gi meining må det innebere aktiv innsats, eit tydeleg mål, eit ynske om å forbetre noko, anstrengja seg, det krev ein motstandsdyktigheit og repetering (Aggerholm et al., 2017, s. 201-203). Som ein motpol til det å øve kan ein tenke seg konkurranse.

Sjølv om det finnes fagleg grunnlag for å hevde at unge kan oppleve konkurranseaktivitet som meningsfullt og moralsk lærerikt (Aggerholm et al., 2018, s. 385), så bør ein vurdere om kroppsøving er riktig arena for å praktisere konkurransar. Aggerholm et al. (2018, s. 389) argumenterer for at typiske konkurranseaktiviteter som ein finn i den organiserte idretten skil seg frå kroppsøving på fleire områder. Kroppsøving har ikkje valfrie deltaking slik som idretten (Aggerholm et al., 2018, s. 389). Medan idretten selekterer deltakarar etter evner og ferdigheiter på omtrent same nivå, så blir elevane som deltek i kroppsøving plassert saman utan omsyn til ferdigheitsnivå eller kven som utfordrar kvarandre (Aggerholm et al., 2018, s. 389). Til slutt er det også ein viktig skilnad i kontekstens målsettingar. Medan idretten har eit ynskje om at deltakarane skal overgå prestasjonane relativt til andre deltakarar (t.d. vinne en fotballkamp), er målsettinga i kroppsøving at deltakarane skal overgå eigen prestasjon relativt til læreplanens kompetansemål (Aggerholm et al., 2018, s. 389). I følgje resonnementet til Aggerholm et al. (2018, s. 191) kan det vere vanskeleg å argumentere for at konkurransar som byggjar på idrettslege prinsipp skal praktiserast i ein kroppsøvingskontekst, hovudsakleg grunna elevanes ulike føresetnader. Derimot kan det diskuterast om desse prinsippa for konkurransar kan bli *unngått, tilpassa, akseptert* eller om ein kan la elevane *få velja sjølve*. Det å unngå, tilpassa, velja eller akseptere konkurranse i kroppsøving vil ha ulike pedagogiske konsekvensar og det må tas beviste vurderingar å ta omsyn til elevens læring og utvikling (Aggerholm et al., 2018, s. 394-397).

2.1.2 Innsats i KRØ

Innsats som vurderingspraksis har i kroppsøving vore inn og ut av læreplanen dei siste ti-åra (Aasland & Engelsrud, 2017, s. 7). Fleire lærarar reagerte på at UDIR tilsynelatande hadde fjerna innsats som ein del av vurderingskriteria for kroppsøving ved innføringa av LK06 (Aasland & Engelsrud, 2017, s. 7). Det blei gjort ein revidering

av læreplanen og opplæringslova i 2012 som tydeleggjorde innsats sin betydning for elevens karakter i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 9; Aasland & Engelsrud, 2017, s. 7). Aasland og Engelsrud (2017) undersøkte korleis lærarane tolka og vurderte innsats i etterkant av denne endringa. I følgje deira resultat (Aasland & Engelsrud, 2017, s. 10-13) gjorde kroppsøvingslærarar uttrykk for at det var enkelt å sjå innsats, og dette blei beskrive som «å stå på og bli sveitt», dei som «får framgang og utvikling» og har god «innstilling, er lagspelar og har evne å gjere andre gode». Aasland og Engelsrud (2017, s. 15) er kritiske til at innsats-uttrykket skal tolkast som er *synleg* for læraren, og ikkje i eitt breiare perspektiv som ville tatt for seg elevanes perspektiv. I LK20 står det at «Faget skal bidra til at elevane utvikla kompetanse om trening, livsstil og helse og erfarer kva eigen innsats har å seie for å oppnå mål. Innsatsen til elevane er difor ein del av kompetansen i kroppsøving» (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 2). Vidare skildrar UDIR undervegsvurderinga i kroppsøving på VGS på følgjande vis:

«Innsatsen til elevane er ein del av kompetansen i kroppsøving. Innsats i kroppsøving inneber at eleven prøver å løyse faglege utfordringar etter beste evne utan å gi opp, viser sjølvstende, utfordrar sin eigen fysiske kapasitet og samarbeider med andre.» (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 10)

Aasland og Engelsrud (2017) etterlyste eitt breiare perspektiv på bruken av uttrykket innsats. Kanskje kan den nye læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 10) nyttast som eitt svar på kva innsats bør vere og er, som vist i sitatet over.

2.1.3 Utviklingssamtalen

Utviklingssamtalen har til hensikt å styrke elevens læring, gi tilpassa undervisning, og auka elevens kompetanse i faget. Denne type samtalar kan vere eit bra verktøy for å styrka prinsippa i VfL. Desverre er bruken utviklingssamtalar lite brukt i kroppsøving (Leirhaug & MacPhail, 2015, s. 638). Leirhaug og MacPhail (2015, s. 630) viser at manglande føringar frå leiinga på bruken av samtalar i kroppsøving kan vere ein medverkande årsak til at VfL-prinsippa ikkje blir praktisert i kroppsøvingfaget. Engvik (2016, s. 190-191) har analysert data frå 110 kroppsøvingslærarar og gjennomført blant anna intervjuar av til saman 40 læra, foreldre og elevar på grunnskule og VGS for å

undersøke korleis VfL blir praktisert i kroppsøving. Engvik (2016, s. 200) rapportar at dei VGS-lærarane som gjennomførte utviklingsamtaler med elevane, opplevde ein sterkare elev-lærar relasjon, redusert konfliktnivå mellom elevane, elev og lærar var i større grad einige om karaktervurderinga og det blei mindre fråvær i kroppsøvingstimane for dei som nyttar samtale som verktøy for VfL. Det finnes diverre få studiar av utviklingssamtalen i norsk kontekst, spesielt ikkje i kroppsøving ettersom det har vært få slike samtalar i faget (Leirhaug & MacPhail, 2015, s. 630).

2.2 Vurdering for læring (VfL)

I 2010 kom VfL inn i skulen som ei nasjonal satsing (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2) med den hensikta om å styrke vurdering som læringsmetode gjennom fire prinsipp for VfL: (1) forstå kva som skal lærast og kva som er venta av dei, (2) bli orientert om korleis dei prestera, (3) få råd om korleis dei kan forbetre seg, og (4) bli involvert i eiga vurderingsarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2012–2013, s. 65). Satsinga gav blant anna ein markant større læringsorientert vurderingskultur, og auka kompetanse på utviklingsarbeid i skulen (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 2). I kroppsøvingfaget spesielt har Petter Petter E. Leirhaug (2016, s. 20) undersøkt korleis elevar og lærarar ved fleire vidaregåande skular bruker desse prinsippa i sin undervisning- og vurderingspraksis. Han viste at elevane i kroppsøving har liten deltaking i eigen vurderingspraksis (Petter E. Leirhaug, 2016, s. 85). Dei elevane som rapportera at dei har erfaring med vurdering for læring i kroppsøving, får ikkje betre karakter samanlikna med elevane som ikkje rapporterer ei slik erfaring, noko som strid med forventningane (Petter E. Leirhaug, 2016, s. 68). Petter E Leirhaug (2016, s. 308) skriv at dette kan komme av at implementeringa ikkje er god nok eller at utfordringa har samband med kva som blir vurdert i kroppsøving. Det er også dokumentert at kroppsøvingslærarar rapportera at dei har mindre kompetanse kring VfL, og av dei som kjenner til prinsippa for VfL blir det gjort uttrykk for at dei finn det vanskeleg å praktisere prinsippa i kroppsøving (Petter E. Leirhaug, 2016, s. 90). Lærarane fortel at dei manglar gode eksempel på korleis dette kan praktiserast i kroppsøvingfaget (Leirhaug & Annerstedt, 2016, s. 628). I tillegg viser det seg at mange kroppsøvingslærarar nøla med bruken av attendemeldingar i kroppsøving grunna moglegheita for at kroppslege attendemeldingar

kan opplevast meir personleg enn faglege tilbakemeldingar i andre fag (Leirhaug & Annerstedt, 2016, s. 627). Vidare diskutera Leirhaug og Annerstedt (2016, s. 627) om at den kroppslege prestasjonen er synleg gjer at vurderingsarbeidet i kroppsøving kan opplevast ekstra utfordrande for både elev og lærar. Derimot finnes det internasjonale studiar på munnleg attendemelding sin påverking på elevens læring i skulen.

2.3 Tidare forskning på attendemeldingar

Mueller og Dweck (1998, s. 36,48) har gjennomført seks studiar som viste at elevar som blir rosa for innsats framfor evner i ein langt større grad søker utfordrande og lærerike oppgåver framfor å halde seg til det dei veit at dei kan. Ein mogleg årsak til dette kan vere at elevar som blei rosa for innsats kjente seg verdsett for evna til å stå på, prøve og utfordre seg sjølv (Mueller & Dweck, 1998, s. 37). Elevane som derimot blir rosa for evner opplev at dei blir verdsett for å deira gode ferdigheiter, og at dei i framtida må fortsette å vise fram gode resultat for å vere verdsett (Mueller & Dweck, 1998, s. 37). Det blei også vist at dei elevane som blei rosa for evner handterte negative tilbakemelding svært dårleg og prestasjonen deira sank betydeleg, medan dei som hadde blitt rosa for innsatsen sin ikkje let prestasjonen sin bli negativt påverka av ytre tilbakemeldingar, derimot auka deira resultat signifikant mot slutten av studiet (Mueller & Dweck, 1998, s. 37). Elevar som opplevde at evner var viktigast blei over studien meir opptatt av å samanlikne resultat med dei i klassen, medan dei som blei rosa for innsatsen sin blei opptatt av å lære seg nye læringsstrategiar (Mueller & Dweck, 1998, s. 48). Det var også ein forskjell i korleis gruppene forklarte nederlag: elevane som blir rosa for evnene sine forklarar nederlag med manglande evner og opplev dermed at å bli frustrerte, irriterte og gir lettare opp (Mueller & Dweck, 1998, s. 37, 48). Derimot forklarar den andre gruppa nederlag med manglande innsats, og aukar difor sin eigen innsats i staden for å bli frustrert når dei møta på motstand og nederlag (Mueller & Dweck, 1998, s. 37, 48). Denne samlestudien omhandla born som gjennomførte fleire standardiserte matteprøvar. For å forstå korleis attendemeldingar kan ha ein så stor innverknad på folk skal vi presentere oppgåvas teoretiske rammeverk; *Målperspektivteorien* (AGT). I det kommande kapittelet vil det i all hovudsak bli presentert resultat frå kroppsøvingforskning, men også noko frå organisert idrett.

3.0 Teoretisk rammeverk

Dette kapitlet vil vere med på å danne det teoretiske grunnlaget for diskusjonen av oppgåvas resultat. Til denne oppgåva er Achievement Goal Theory (AGT) valt for å forstå elevanes *oppleving av kompetanse*, og korleis utviklingssamtalen kan bidra til meir læring. For å forstå dette må ein sjå VfL i tilknytning til teorien.

I dette kapitlet skal vi sjå på teorien sine to perspektiv på kompetanse, korleis desse perspektiva kan identifiserast og konsekvensane av dei. Målperspektivet er utgjort av tre faktorar *målinvolvering, målorientering og målklima*, og alle tre vil bli utdjupa.

AGT er ofte oversett til «målorienteringsteorien» i norske fagartiklar og bøker. Sidan eg skal snakke målorientering og ein av tre faktorar som utgjør AGT kan det fort bli forvirrande å omtale teorien som «målorienteringsteorien». Eg har difor valt å nytte meg av Ommundsen (2006) oversitting av AGT til «målperspektivteorien». Eg har nytta av «AGT» som ei forkorting av målperspektivteorien gjennom heile oppgåva.

3.1 Målperspektivteorien

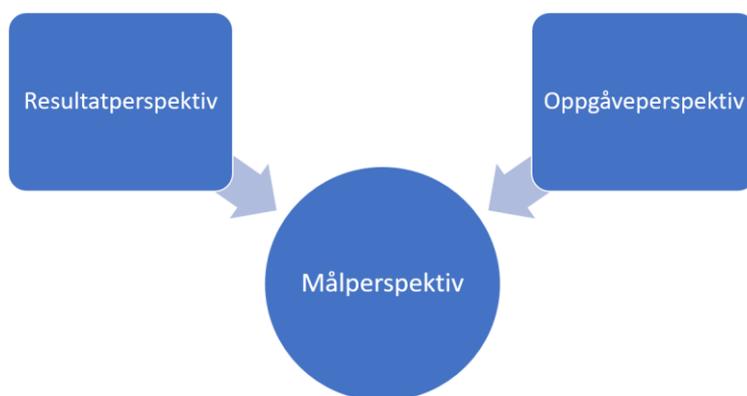
Målperspektivteorien, (AGT) blir ofte omtala som ein motivasjonsteori, men enkelte hevdar at omgrepet psykologisk åtferdsteori er meir dekkande (Roberts et al., 2007b, s. 4). I dette ligger det at teorien ikkje berre forklarar kvifor nokon er meir eller mindre motiverte, men teorien forklarar også kvifor ein handlar som ein gjer (Roberts et al., 2007b, s. 4). AGT tilbyr oss to ulike perspektiv på kvifor individ eller grupper handlar slik dei gjer (Ommundsen, 2006, s. 47). I følgje AGT kan handlingsval bli tatt med overvekt i eit *oppgåveperspektiv*, eller eit *resultatperspektiv* (Roberts et al., 2007b, s. 7). Dei to ulike perspektiva skil seg frå kvarandre i måten dei oppfattar kompetanse (Roberts et al., 2007b, s. 7).

Ein elev som primært er oppteken av å jobbe med den oppgåva, fokusera på korleis hen kan meistre denne oppgåva ut frå eigne forutsetningar og jobba for å få ein personleg framgang og utvikling, har etter denne teorien eit stort oppgåveperspektiv. Ein elev som til motsetting fyst og fremst er oppteken av å framvise betre ferdigheiter enn andre, eller

vinne over andre har etter teorien eit stort resultatperspektiv. Perspektivet kan ha stor påverking på individet læringsutbytte (Ames, 1992, s. 261), og individ sitt målperspektiv er avgjerande for elevens motivasjon, trivsel og innstilling til læringssituasjonen (Ommundsen, 2006, s. 47).

Med eit stort oppgåveperspektiv vil individet oppleve kompetanse gjennom ei kjensle av personleg utvikling og meistring, og dermed vil vala hen tek vere drevet av eit ynskje om utvikling og meistring (Ommundsen, 2006, s. 48). Eleven vil til dømes velje det som gir mogleik for å utvikle seg, eller prestere relativt til (den tidlegare utgåva av) seg sjølv. Om eleven derimot har eit stort resultatperspektiv vil hen ta det valet som gir mogleik til å framvise kompetanse relativt til andre (Ommundsen, 2006, s. 48). Til dømes ved å vise sin overlegne løpsevner ved å vere vinne/utkonkurrere alle andre. Om eleven skal framvise endå høgare kompetanse kan hen sette eit «handikap» på seg sjølv, for å vise at hen vinn uansett, t.d. med yte minimal innsats, noko som blir kalla *sjølvhandikapping* (Roberts et al., 2007b, s. 5). Vi kan med andre ord ikkje berre forstå elevens perspektiv ved å sjå på vala som blei tatt, men vi må forsøke å forstå *kvifor* eleven tek dei vala som blei tatt for å forstå målperspektivet.

Så langt har oppgåve- og resultatperspektiv blitt presentert som to mosetettinga der ein tilhøyrar ein av gruppene. Nicholls (1989, s. 95) gjer det klart at det ikkje er så enkelt, og at ein faktisk har eit oppgåve- og resultatperspektiv samstundes (som forsøkt vist i Figur 1). Det vil seie at dei fleste er oppteken av å både utvikle seg og oppleve personleg meistring samstundes som ein ynskjer å framvise sin kompetanse (eventuelt skjule inkompetanse) ved å markere seg som betre enn andre. Forskjellen mellom folk ligg i kor stor grad av overvekt vi har i



Figur 1: Eigenprodusert figur for å vise at målperspektivet er utgjort av begge perspektiv, og at dei ikkje er motsettingar av kvarandre

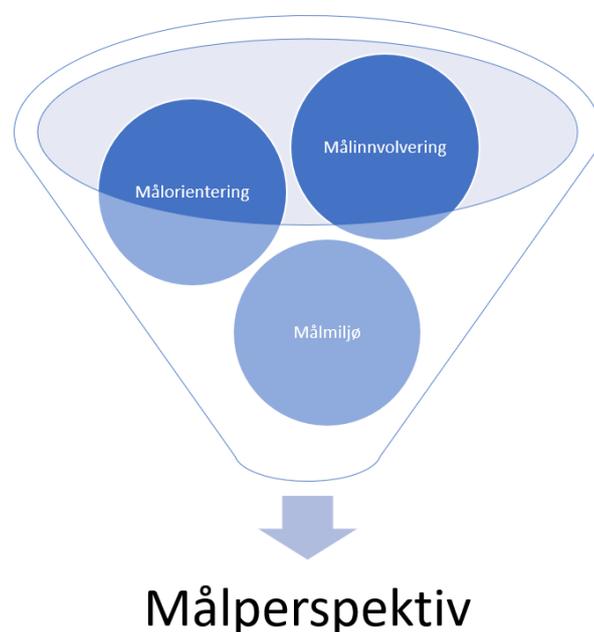
den eine eller andre perspektivet (Nicholls, 1989, s. 95). I kroppsøvingsskontekst kan ein tenke seg at ein elev gjerne vil utvikle eigen kompetanse, men samstundes vise for seg sjølv og andre at hen er betre enn dei andre i klassen.

AGT har over tid utvikla seg til ein paraplyteori som samlar fleire teoriar, men målperspektivet står fast (Roberts et al., 2007a, s. 4; Wentzel & Wigfield, 2009, s. 75). Suksess er ei subjektiv kjensle basert på korleis individet definerer det (Roberts et al., 2007a, s. 4). I følgje John Nicholls (1984, s. 328) kan ein, som nemnt, kategorisere kompetanse med to ulike perspektiv, oppgåveperspektiv eller resultatperspektiv, ut i frå om ein definerer sin eigen kompetansen relativt til personleg utvikling og meistring,

eller ut i frå samanlikning med andre folk eller andre normative standarar. Eit individ er ikkje statisk til stade i eit av perspektiva, men vil ha innslag av både oppgåve- og resultatperspektiv, sjølv om nokre folk har meir eller mindre av den eine (Nicholls, 1989, s. 95). Det er også slik at ein ikkje har det same perspektivet heile tida, men ein bevegar seg mellom ulik grad av målperspektiv (Roberts et al., 2007b, s. 5).

For å forstå korleis ein kan plassere ein person i ein overvekt av oppgåve- eller resultatperspektiv må vi forstå kva som utgjer målperspektivet. Individets målperspektiv er utgjort av summen til tre

faktorar: *målinnvolving*, *målorientering* og *målmiljø* (Roberts et al., 2007a, s. 5-12), som vist i figur 2. Vi skal nå sjå på kva desse tre faktorane er og korleis dei kan identifiserast.



Figur 2: *Eigenprodusert figur for å illustrere at målperspektivet er utgjort av summen av målinnvolving, målorientering og målmiljø*

3.2.1 Målinnvolving

Målinnvolving er eit tverrsnitt av korleis individet er motivert i eit augneblink av tida (Roberts et al., 2007b, s. 6). Vedkommande kan vere oppgåveinvolvert i eitt augneblink

av ei arbeidsoppgåve og resultatinvolvert i det neste. Til dømes kan ein som spelar fotball velje mellom å sentre eller skyte. Som nemnt tidlegare er det ikkje handlinga (t.d. sentre/skyte) som definerer kva perspektiv eleven har, men årsaka bak handlinga. T.d. kan eleven velje å skyte fordi det gir hen størt mogleik til å vise at hen er betre enn andre, eller hen kan velje å skyte fordi hen veit at hen må trene på å skyte sjølv. I det sekundet valet blir tatt handlar individet enten med ei overvekt av oppgåveinvolvering eller ei overvekt av resultatinvolvering. Sidan målinnvolveringa varierer frå sekund til sekund, og hending til hending er dette vanskeleg å forske på (Roberts et al., 2007b, s. 5), eg har difor valt å ikkje fokusere på målinnvolvering i denne oppgåva. Målinnvolveringa er likevel til stades gjennom *målorienteringa*, då summen av ei rekke målinnvolveringar bidreg til å utgjere graden av din målorientering.

3.2.2. Målorientering

Målorientering tek for seg individet sin målperspektiv over ein lengre tidsperiode (Roberts et al., 2007b, s. 6). Målorienteringa er som regel noko stabil i den gitte konteksten, samanlikna med målinnvolveringa (Roberts et al., 2007b, s. 6). Ein kan dermed anta at ein elev har ein relativt stabil målorientering gjennom eit danseprosjekt i kroppsøving. Enten er eleven generelt sett meir oppgåveorientert, eller så er hen meir resultatorientert. Ein person kan dermed bli sett på som oppgåveorientert om han eller ho fokuserer på meistring og utvikling framfor å overgå andre sine prestasjonar, eller framvise eigen kompetanse (eller unngå å framstå som meir inkompetent enn andre).

Ein fundamental forskjell mellom ein oppgåveorientert og ein resultatorientert person er korleis ein definerer og vurderer kompetanse over ein periode i ein gitt kontekst (Roberts et al., 2007b, s. 7). Dei som i stor grad er oppgåveorientert følar seg kompetente og suksessfulle når dei overgår sine eigne tidlegare prestasjonar og dei er hovudsakleg opptatt av meistring av den aktuelle oppgåva og personleg utvikling (Elliott & Dweck, 1988, s. 5). Resultatorienterte individ ønsker å vise kompetanse ved å overgå andre sine prestasjonar for å vise at dei er kompetente (Roberts et al., 2007b, s. 7). Resultatorienterte personar trur at evner er hovudårsaken til suksess, og ikkje innsatsen (Roberts et al., 2007b, s. 7). Difor vil dei tenke at nederlag likeeins skuldast manglande evner. Om ein resultatorientert elev opplev nederlag kan hen difor senke sin

innsats og sette eit handikap på seg sjølv, for å kunne verne om sitt eige sjølvbilete (Roberts et al., 2007b, s. 5-6). Til dømes ved å bevisst ikkje prøve å prestera, slik at mangelen på suksess ikkje kjem av manglande evner, men av at hen ikkje prøvde å prestera. Dette er i kontrast til den oppgåveorienterte eleven som tenker at innsats har ein stor samanheng med kompetansen hen innehavar (Roberts et al., 2007b, s. 7). Oppgåveorienterte elevar som opplev motgang vil tenke at dette har ein samanheng med innsatsen over tid, og dei vil jobbe hardare og lengre i eit forsøk på å oppleve suksess (Roberts et al., 2007b, s. 5-7).

Roberts et al. (2007b, s. 7) skriv at oppgåveorientering er spesielt viktig i ein lærings- og vurderingskontekst som til dømes i skulen, fordi ein lettare kan oppleve ei kjensle av suksess ved tileigning av nye ferdigheitar i oppgåveperspektiv framfor resultatorientering. Oppgåveorienterte elevar fokuserer nemleg på høg innsats, og strevar etter å tileigne seg nye ferdigheitar og kunnskapar (Roberts et al., 2007b, s. 7). Dette medfører ein lengre uthaldnad i læringsprosessen, større motstandsdugleiken ved nederlag og ein større innsats over tid og den varer lengre med eit oppgåveorientering samanlikna med eit resultatorientering (Roberts et al., 2007b, s. 7).

3.2.3 Målklima

Det er viktig å forstå at ingen dannar seg eit målperspektiv og utøver dei i eit vakuum. Målklima er den strukturen og dei omliggande faktorar som påverkar individa sitt målperspektiv, enten i retning av oppgåve- eller resultatperspektiv (Roberts et al., 2007b, s. 11). Eit klima vil aldri vere 100% resultatfokusert eller 100% oppgåveorientert, men det kan ha overvekt av eit av perspektiva, då snakkar vi om *oppgåveorientert klima*, eller *resultatorientert klima*. Klimaet som blir skapt i og rundt klasserommet kan påverka korleis elevane definerer sin eigen og andre sin kompetanse (Ames, 1992, s. 268). I eitt oppgåveorientert klima blir framgang, utvikling og innsats sett på som eit mål i seg sjølv, og det gir eleven kjensla av meistring (Ames, 1992, s. 168; Rudisill, 2016, s. 159). Alle elevar får regelmessig anerkjenning og likeverdige merksemd (Ames, 1992, s. 266; Rudisill, 2016, s. 160), uavhengig av deira prestasjon og resultat (Mueller & Dweck, 1998, s. 50). I dette oppgåveorienterte klimaet er feiling sett på som ein naudsynt for meistring, og ikkje eitt feiltrinn på vegen mot suksess

(Mueller & Dweck, 1998, s. 50). Når ein elev samhandlar, samarbeider eller jobbar i lag vil gruppene bli delt på tvers av ferdigheitsnivå i fleksible og tilbøyelege grupper (Ames & Ames, 1984, s. 181; Epstein, 1988, s. 96). Elevane i eit slikt klima jobbar saman mot deira individuelle eller sameinte mål, fordi dei tenkjer at kvart enkelt bidrag er viktig for kvarandre (Ames, 1995, s. 163).

I eit resultatorientert klima er fokuset å vinne, utkonkurrere andre eller overgå nokre normative standardar (Ames, 1992, s. 264). Elevar får attendemeldingar på prestasjon framfor innsats, og elevars kompetanse blir ofte satt i relasjon til andre si evner eller kunnskap (Ames, 1992, s. 266). I eit slikt klima har elevane lita eller ingen valmoglegheit til å påverke si eiga læringsprosess, arbeidsmetodikk, gruppeinndeling eller tilpassing av oppgåvas vanskelegheitsgrad (Ames, 1992, s. 266). Elevar i eit resultatorientert klima er ofte redde for å gjere feil eller å mislukkast då dei fryktar dette kan oppfattast som inkompetanse (Cecchini et al., 2001, s. 6). Anerkjenning, ros eller tilbakemeldingar er hovudsakleg øymerka dei mest talentfulle og kompetente elevane (Reinboth & Duda, 2006, s. 274). Evalueringa av elevar i eit resultatorientert klima vil ofte skje framfor resten av klassen (Ames, 1992, s. 266).

Målklima blir forma av oppgåvas utforming, autonomien i handlingssituasjonen, kva og kven som blir anerkjenna, grupperingane, kva og korleis evalueringa blir gjort og om ein har riktig mengde tid til oppgåva (Epstein, 1988, s. 92-98). Epstein (1988, s. 98) presentera desse faktorane for målklima gjennom det engelske akronymet *TARGET*, som star for *Task, Authority/Autonomi, Reward, Grouping, Evaluation, Time*.

T-Task handlar om kva og korleis oppgåvene i undervisninga blir utført (Epstein, 1988, s. 93). Det tek for seg utforminga, innhaldet, det naturlege målet med oppgåva og arbeidsmåten (Epstein, 1988, s. 93). Alt dette kan påverkast i retning av resultatorientering eller oppgåveorientering. Til dømes kan ein utforma arbeidsoppgåvene på ulike måtar, der prestasjon blir promotert gjennom t.d. at elevane står ved sidan av kvarandre, og at samanlikning dermed er lett, eller at elevane er spreidd, ein kan velje å utforma oppgåver slik at medelevar jobbar saman eller mot kvarandre. Til dømes kan ei oppgåva vere utforma på ein måte slik at skal finte seg

forbi ein anna elev, eller ein kan arbeide saman for å utvikle den kroppslege kontrollen ved å finta framfor eit spegel.

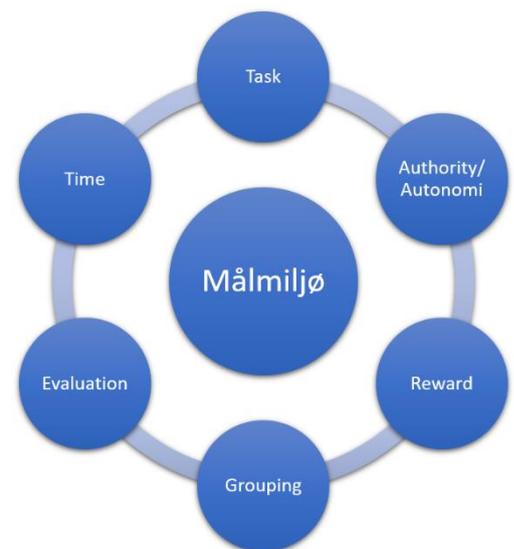
A-Authority/Autonomi handlar om frekvensen og kvaliteten på medbestemming dei involverte har, i kontrast til dei autoritære strukturane i gruppa (Epstein, 1988, s. 94). Epstein (1988, s. 94) viser til medbestemming og ein kjensle av eigarskap til sin eigen prosess medføra meir effektivitet, raskare og betre resultat. Det er mange måtar å oppleve autonomi på i kroppsøving, men å føle at ein kan bidra til å påverke innhaldet i oppgåva, vanskelegheitsgrada, tidsbruken, og korleis ein skal jobbe for å utvikle seg kan vere positivt for at eleven skal oppleve eit oppgåveorientert miljø (Epstein, 1988, s. 94).

R-Reward er kva, kven og korleis anerkjenna blir gjort. Det er mange måtar å vise anerkjenning til elevar på (Epstein, 1988, s. 95). Ein kan anerkjenne gode resultat, straffe feil, rose dei beste prestasjonane eller rose god innsats og gode handlingsval, sjølv om resultatata uteblir. Verbale kommentarar, blikkontakt, fråverande kontakt eller fokus på resultat og målstatestikk kan også vere form for anerkjenning (Epstein, 1988, s. 95). Gjennom anerkjenning av prestasjon, utan fokus på innsats, utvikling eller personleg meistring kan ein skape eit resultatklime. Vel ein å berre anerkjenne elevar etter at dei scora mål, og ikkje dei som sentrar ballen viser ein som lærar at det er det å score mål som er ein viktigare kompetanse enn å sentre.

G-Grouping handlar om korleis ein delar inn grupper og strukturerer desse gruppene. Grupper som er fleksible, altså med rom for å bytte frå ei gruppe til ei anna, og består av elevar med ulike kvalitetar både fagleg, sosialt, ferdigheitsmessig og i interesser kan vere med på å skapar eit oppgåveorientert miljø (Epstein, 1988, s. 95-96). Fikserte og homogene grupper kan derimot bidra til å skape eit resultatmiljø (Epstein, 1988, s. 95-96).

E-Evaluation tek for seg kva som blir evaluert, kven som blir det, korleis og når. Evaluering og vurdering er ein viktig faktor for læring, som nemnt i utgreiinga om vurdering for læring. Epstein (1988, s. 96-97) skriv at evaluering kan være karakterar, attendemeldingar, samtalar, notat eller eigenvurdering. Det kan skjer skriftleg, munnleg, gjennom kroppsspråk, gjennom oppgåvas struktur og gjennom gruppesamensettinga (Epstein, 1988, s. 96-97). Offentleg evaluering, med fokus på vurdering av evner eller resultat bidreg til å skape eit resultatmiljø. Om ein i motsetning vurderer prosessen, utviklinga, mottek evalueringa diskret eller privat og med fokus på og moglegheit for vidare læring kan evalueringa bidra til eit større oppgåvemiljø i klassen.

T-Time, eller tidsperspektivet omhandlar kor lang tid eleven får til oppgåva. Det er ynskjeleg med nok tid til at flest mogleg faktisk kan oppleve meistring og utvikling (Epstein, 1988, s. 97-98). Det er derimot ikkje ynskeleg at ein gir elevane for mykje tid, då dette medføra at eleven ikkje får tid og rom til neste oppgåve. Om elevane opplev at dei får nok tid, men ikkje for mykje tid kan dette bidra til å skape eit oppgåvemiljø (Epstein, 1988, s. 97-98).



Som ein ser i figur 3 heng ein desse faktorane saman. Strukturen på oppgåva (T-Task) handlar både om kva som blir evaluert (E-Evaluation), kven ein gjer det med (G-Grouping), kva, når og korleis anerkjenning blir gitt (R-reward) og tidsbruken ein treng eller får (T-Timing). Om ein endrar på oppgåva (Task) frå å t.d. øve på finter mot kvarandre, til å samarbeide om å øve framfor eit spegel har ein ikkje berre endra oppgåva (task), men også grupperinga (G) og mest truleg vil måten anerkjenninga (R) blir gitt på, og korleis suksess/nederlag blir evaluert (E) endre seg frå ein konkurransesituasjon til ein øvingssituasjon. Desse faktorane må difor sjåast i samanheng for at dei skal tene miljøet best (Epstein, 1988, s. 98).

Figur 3: Eigenprodusert figur for å illustrere at alle faktorane har ein relasjon til kvarandre, og samarbeida om å danna målmiljøet

Målmiljøet som omgår elvane påverkar dei unge direkte gjennom å endre tankar, kjensler og handlingar i motoriske læringsoppgåver (Auweele et al., 1999, s. 73-74).

3.2.4 Konsekvensar av målperspektiv

Kroppsøving i skulen representera ein meningsfullfull læringsarena som gir moglegheit for fysisk-, motorisk-, og psykososial utvikling for born og unge (Ommundsen, 2006, s. 46). Men diverre vil ikkje deltaking i ein kvar kroppsøvingsklasse eller andre læringsmiljø bidra til positiv utvikling (Ommundsen, 2006, s. 47). Korleis unge opplev det læringsklimaet spelar ei stor rolle for læring og utvikling av fysiske, motoriske, og psykososiale eigenskapar (Duda, 2001, s. 130; Ommundsen, 2006, s. 49).

Unge som er oppgåveorientert ser meir optimistisk på lærings situasjonen, og viser meir glede og tilfredsheit under læringsaktiviteten samt ein sterkare arbeidsmoral, samanlikna med dei som tilhøyrar eit prestasjonsklima (Duda & Hall, 2001, s. 424). Roberts et al. (2007b, s. 8) bekreftar dette i eitt av sine studiar, og visar til at dei som opplevde oppgåveklima har meir glede i aktiviteten og mindre av negative-assosierte kjensler som nervøsit, stress og spenningar samanlikna med dei som var i eit prestasjonsklima. Denne gruppa elevar viser også meir uthaldande motivasjon i møte med motgang når dei forsøker å tileigne seg ny lærdom (Duda & Hall, 2001, s. 429). Det er viktig at elevar opplev ein aksept for prøving og feiling, slik som ein finn i eitt oppgåveklima. Utan denne tryggleiken for å mislukkast opplev unge at motivasjonen minkar og viljen til anstrenge seg i læringsprosessen blir mindre (Roberts, 2012, s. 25). Eit stort oppgåveperspektiv var også knytt til høgare konsentrasjon, evne til å finne løysingar på krevjande læringsoppgåver og vilje til å fortsette å forsøke når ein møter motgang (Ommundsen & Roberts, 1999, s. 394). Forsking visar at oppgåveperspektiv er assosiert med større glede, interesse, engasjement, positiv oppførsel, motstandsdyktigheit og indre motivasjon. Personar med eit resultatperspektiv blir assosiert med konsekvensar som angst, bekymringar, større sjølvbevisstheit, er meir oppteken av ytre anerkjening, ytre motivasjon og konkurransedreven handlingar (Braithwaite et al., 2011, s. 629). Mueller og Dweck (1998, s. 48) viste at elevar som blei rosa for innsats framfor resultat la ned betydeleg meir innsats, dei gav ikkje opp

like fort, dei valte vanskligare og meir utfordrande læringsoppgåver, og dei ende opp med betre resultat samanlikna med elevar som blei rosa for resultat.

3.2. Kjenneteikn på målperspektiv - oppsummering

Eit overordna blick på målperspektivet gjer at eg kan definere nøkkelmoment i eit oppgåveperspektiv og eit resultatperspektiv. Hensikta med dette delkapittelet er å klargjera hovudforskjellane mellom dei to perspektiva, for lettare å kunne identifisere dei og diskutera dei seinare i oppgåva.

Oppgåveperspektivet har ein grunnleggande tanke om at høg innsats bidreg til gode resultat, noko som skil seg frå resultatperspektiv då dei tenker at evner og ferdigheiter er det mest avgjerande for resultatata, og ikkje innsats (Ames, 1992, s. 268). Dette gjer at ein resultatorienterte individ trur at talent er noko ein har, og ikkje noko som ein jobbar for (Roberts et al., 2007b, s. 7). Dei som har eit resultatperspektiv kan senke innsatsen sin, enten for å forklare eit nederlag, eller for å vise overlegenheit (Roberts et al., 2007b, s. 7). Til motsetting vil oppgåveorienterte individ ofte tenke at innsats er eit mål i seg sjølv, og dei vil møte motgang med å auke innsatsen (Ames, 1992, s. 268).

Med eit resultatperspektiv er ein veldig opptatt av å definere eigen kompetanse i relasjon til andre (Ames & Ames, 1984, s. 181). Det vil seie at ein ser på seg sjølv som betre, eller dårlegare enn andre. Ein er oppteken av rangering, siger, frykt for tap, eller tabellar (Ames & Ames, 1984, s. 181). Til motsetting vil oppgåveperspektivet fokusere på utvikling av eigen kompetanse, og dei vil dermed ikkje fokusere på å samanlikna eigen prestasjon med andre sin, men heller samanlikna sin eigen prestasjon med eigen prestasjon i tidlegare utgåva (Elliott & Dweck, 1988, s. 5). Dette betyr at konkurransar (formelle eller uformelle) eller sosial samanlikning er avgjerande for korleis ein resultatorientert person oppfattar sin eigen kompetanse, medan ein oppgåveorientert person vil kunne samanlikna utfallet av dagens øving med tidlegare øving (Ames, 1992, s. 266). Ein oppgåveorientert person er dermed meir oppteken av å meistre arbeidsoppgåva si og utvikle seg sjølv.

Ein person med eit oppgåviperspektiv vil vere opptatt av å meistre arbeidsoppgåvene, utvikle seg sjølv og sine egne ferdigheitar relativt til seg (Ames, 1992, s. 268). Hen trur at innsats er ein nøkkel til suksess og hen vil ha eit fokus på egne arbeidsoppgåver. Om personen er eit del av ein oppgåvemiljø vil hen oppleve at innsats blir belønna, det vil vere fokus på å utfordre seg sjølv, alle medlemmane i miljøet vil oppleve ei kjensle av likeverd, uavhengig av ferdigheitsnivå eller forutsetningar, og det vil vere rom for individuell valfridom, noko som også er knytt til eit viss rom for autonomi (Epstein, 1988, s. 92-98).

Til motsetting vil ein person med eit resultatperspektiv vere mest oppteken av å vise seg fram som betre eller meir suksessfull enn andre. Hen trur at årsaka til hen sin suksess (eller fråvær av suksess) kjem av talent og evner som i liten grad kan utviklast eller påverkast gjennom øving (Mueller & Dweck, 1998, s. 37,48). Vedkommande vil tenkje at dei som er best fortentar mest merksemd (Ames & Ames, 1984, s. 181). I eit resultatmiljø vil ein oppleve å gruppera deltakarane inn etter evner. Ros og kritikk blir gitt av resultat, medan innsats og øving ikkje blir belønna i noko stor grad (Epstein, 1988, s. 92-98).

4.0 Metode

Omgrepet «metode» kan skildrast som *vegen mot målet* (Kvale et al., 2015, s. 52). Det handlar om kva framgangsmåtar og strategiar eg nyttar for samle inn, analysere og tolke data på ein systematisk og grundig måte (Johannessen et al., 2016, s. 29). Sidan det finnes lite forskning som handlar om hovudproblemstillinga så kan studie sjåast på som eksploderande. Dette betyr at eg undersøker fenomen der kunnskapsgrunnlaget er mangelfullt eller ikkje-eksisterende (Johannessen et al., 2016, s. 56).

Gjennom dette kapitlet vil eg gjere greie for og drøfte oppgåva si metodiske tilnærming. Eg vil først gå inn på den vitenskaplege forankringa, forskarrolla og min bakgrunn. Deretter vil studias metodiske val, framgangsmåte for innsamling og analyse av data bli beskrive. Til slutt vil forskarens truverd bli presentert samt etiske vurderingar bli diskutert.

4.1. Kvalitativ forskning

I kvalitativ forskning tek ein utgangspunkt i at røynda er noko som skapast, eller blir til for dei som finn seg sjølv i den spesifikke konteksten. (Postholm et al., 2018, s. 90). Postholm et al. (2018, s. 90) skriv at meininga er sosialt konstruert av folka som lev i sin livsverd, ein livsverd som konstant er under endring og utvikling. I dette ligg det at metoden ikkje har til hensikt å konkludere med at det finnes ein objektiv sanning som kan generaliserast til å gjelde større populasjonar, men heller å erkjenne at vi alle lev i vår eigen unike verd som alle er likeverdige sanne og meningsfulle. I dette paradigmet må røynda fortolkast for å gi meining (Postholm et al., 2018, s. 91), og fortolking skjer i dette tilfellet av meg. Postholm et al. (2018, s. 91) skriv at det sjølv sagt er mogleg at det blir gjort «feil» i fortolkingsarbeidet, sjølv om det opplevast som sant for ein eller fleire i konteksten. Ulike prinsipp og tiltak for å heve truverda til forskinga i denne oppgåve blir adressert mot slutten av dette kapitlet under delkapitlet 4.7. Formålet ved denne metoden er å forstå dei meiningane folk har konstruert i si eiga livsverd (Postholm et al., 2018, s. 90). Merksemda er difor flytta til deltakarane sitt perspektiv og samspelet med forskaren sitt perspektiv (Postholm et al., 2018, s. 90). Kunnskapen som blir produsert

av kvalitative studiar er dermed eit samarbeid mellom forskaren og dei som blir undersøkt. Det betyr at forskaren må vere tett på forskingsprosessen for å kunne delta i samarbeidet og for å forstå fenomenet som blir studert. Forskaren blir, gjennom si rolle i alt frå datainnsamling, analyse og fortolkingsarbeidet, ein naturleg og samanvevd del av resultatet, og forskaren kan ikkje skilast ut av prosessen eller resultatet. For å forstå ein verd frå andre sine synspunkt krevst det ein stor nærleik til personane som blir studert, og forskaren er difor som regel tett involvert i datainnsamlinga, og hen baserer seg dermed på eit subjekt-subjekt forhold (Kleven et al., 2011, s. 19; Thagaard, 2018, s. 16).

Når ein skal undersøke fenomen som ein ikkje kjenner særleg godt, og/eller når vi skal forstå ein subjektiv verdsopfatning eignar kvalitativ forskning seg godt (Johannessen et al., 2016, s. 32). Utviklingssamtalar i kroppsøving lite undersøkt (Leirhaug & MacPhail, 2015, s. 630), og perspektivet som kvalitativ metode tilbyr kan dermed bidra til ein djupare innsikt i fenomenet frå deltakarane sitt perspektiv. Problemstillinga tek utgangspunkt i eleven sin oppleving av fenomenet som blir studert, noko som igjen gjer at kvalitativ metode godt eigna. Kvalitativ forskning er eit breitt paraply-uttrykk for ein rekke ulike forskingsmetodar (Sparkes & Smith, 2014, s. 6). Det finnes likevel nokre fellestrekk som samlar dei kvalitative metodane: forskaren er ofte nær fenomenet som blir studert, forskaren søker som regel ein djup forståing av fenomenet, forskaren utøver ein openheit til nye kunnskap og andre perspektiv og forskaren er ofte fleksibel i framgangsmetode (Thagaard, 2018, s. 11-17). Denne kontakten mellom forskaren og deltakaren, som vi spesielt finn i metodar som observasjon og intervju, gjer at typiske prinsipp som objektivitet og distanse er tolka noko annleis samanlikna med andre metodar. Objektivitet er ikkje eit mål i seg sjølv, då forskaren i kvalitativ metode er ein samanvevd del av forskingsresultatet. Forskinga sin truverd skal likevel ivaretakast gjennom bl.a. ein gjennomsiktig prosess, noko som er ytterlegare skildra mot slutten av metodekapittelet, under delkapittel 4.7.

Kvalitativ metode nyttar seg ofte av metodar som observasjon, intervju og analyse av tekst, lyd, bilete eller video (Thagaard, 2018, s. 12). Hensikta med metoden(e) som forskaren i kvalitativ metode vel, er å skape ei djup forståing for den røyndommen som utspelar seg for menneskjene som blir studert (Kleven et al., 2011, s. 19). Ulike

metodar på det same fenomenet vil gi ulike perspektiv, og ein kombinasjon av fleire gi eit klårare bilete av verdsbilde slik det fortonar seg for deltakarane (Sparkes & Smith, 2014, s. 7). Både Postholm et al. (2018, s. 128) og Fangen (2010, s. 172) skriv at kombinasjonen av observasjon og intervju kan eigne seg svært godt saman, då desse kan utfylle datagrunnlaget til kvarande. I dette studiet blir desse metodane nytta saman for å best mogleg forstå elevanes oppleving av utviklingssamtalen og for å svare på problemstillinga. I tillegg er notata frå observasjonen nyttig for å styrke intervjuet gjennom at forskaren kan referera til fenomenet som blir studert under intervjuet, og at forskaren betre kan komme med oppfølgingsspørsmål når deltakaren visar til spesifikke delar av samtalesituasjonen som blei observert.

4.2 Vitskapleg forankring

Mitt vitskaplege forankring fell under sosialkonstruktivismen. Denne vitskaplege teorien tek utgangspunkt i at den sosiale verda er ulik den naturlege verda (Postholm et al., 2018, s. 49), noko som samsvarar godt med verdsbilete som målast i det skildra kvalitative paradigmaet over. I motsetning til naturens lovar, som til dømes lova om tyngdekrafta, har konstruktivistiske synspunkt ein ide om at røyndommen er i konstant endring og det vil vere umogeleg å lage absolutte lover som gjeld over tid (Postholm et al., 2018, s. 49). Menneskjer, samfunn og samspelet mellom individ og grupper spelar saman på ein måte som gjer at kunnskapen om røyndommen er avhengig av tid og kontekst (Postholm et al., 2018, s. 49). Dette kan illustrerast ved at måten ungdom opplev på ein telefon i dag mest truleg er veldig ulik måten ungdom opplevde en telefon for 20 år sidan, eller korleis mange tenkjer om heimekontor i 2020 versus berre i 2018. Sosialkonstruktivismen forkastar dermed mogleiken for ein objektiv verd, uavhengig av tolking (Collin, 2015, s. 46-47). I denne oppgåva betyr det at eg først og skal legge fram resultata og tolke data om kompetanse på den måten elevane sitt perspektiv. Dette vil likevel tidvis bli diskutert opp mot LK20, då ein ikkje kan ignorera læreplanen sin skildring av kompetanse.

Tilhengjarar av sosialkonstruktivismen hevdar at språket og måten vi kommunisera på har stor betydning for korleis ein opplev røynda (Kleven et al., 2011, s. 206). Kva elevane seier, og måten dei seier det for er derfor viktig for denne oppgåva. Namnet

«sosialkonstruktivisme» byggjer på trua om at den sosiale røynda er konstruert av sosiale prosessar og relasjonar (Kleven et al., 2011, s. 206). Sosialkonstruktivismen har store likehitar med sosialkonstruksjonisme, men der sistnemnte tenkjer at språk og sosiale prosessar bygger røyndommen, erkjenner sosialkonstruktivismen også kognitive strukturar som avgjerande for korleis individ oppfattar seg sjølv og røyndommar (Kleven et al., 2011, s. 206). Derav skilnaden i namnet (sosial)konstruktiv-, versus (sosial)konstruksjon-isme. Gjennom forankring i sosialkonstruktivisme erkjenn eg at kognitive prosessar er av essens, og blir lagt til grunn i datagrunnlaget.

I sosialkonstruktivismen hevdast det at det er umogeleg å skilje mellom det som blir studert, og den som studera då begge er ein del av konteksten (Postholm et al., 2018, s. 49). Det er dermed slik at vi aldri med skråsikkerheit kan sei at røyndommen er slik som vi hevdar. Det einaste vi kan seie med sikkerheit er korleis vi oppfattar røynda (Postholm et al., 2018, s. 49). Vår oppfatning av røyndommen er med andre ord heilt avhengig av vår tolking, og i dette studiet blir bl.a intervjudata nytta som grunnlag for tolkinga. I ein slik situasjon fortolkar eg det som deltakaren sjølv tolkar. Dette bidreg til at samspelet mellom deltakar og forskar, som skapar ein gjensidig påverking av kvarandre og kunnskapsgrunnlaget som kjem ut av datainnsamlinga og analysane (Postholm et al., 2018, s. 49-50). Dette medføra at eg som forskar kan påverke det resultatet som blir presentert i denne oppgåva, og ein grundig refleksjon og bevisstgjerung kring min forskarrolle og føreinntatte forståing er hensiktsmessig.

4.3 Mi forskarrolle og forståing

Forskaren spelar ei avgjerande rolle i eit kvalitativt forskingsstudie frå den første datainnsamlinga til ein har eit endeleg resultat (Thagaard, 2018, s. 16). I følge Sparkes og Smith (2009, s. 179) vil forskaren med sin eigen kunnskap, erfaring og sitt personleg særtrekk påverka den retninga intervjuar tek, kva som vektleggast i analysen og korleis resultata framstillast i skriveprosessen. Den valte metoden har ikkje eit mål om å presentere objektive resultat, og eg som forskar er ein del av den nemnte subjekt-subjekt-relasjonen som blir studert. Det er viktig at eg som forskar er klar over korleis min subjektivitet gjennom dei ulike prosessane påverkar prosessen, og at eg som forskar

bør gjer lesaren informert og opplyst på korleis mine personlege kunnskapar, erfaringar og handlingar kan ha påverka forskingsprosessen (Finlay & Gough, 2003, s. 23).

I den kvalitative forskingsprosessen krevst det både innleving og systematikk av forskaren (Thagaard, 2018, s. 11). Den systematiske tilnærminga inneber at eg har eit reflektert forhold til metodar for innhenting, analyse og tolking av data. Val av vitenskapssyn og teoretisk grunnlag er allereie gjort greie for, vidare i dette kapittelet vil det gjerast ytterlegare greie for fleire systematiske prosessar i form av metoden og analyse av data. Innleving er også avgjerande for å oppnå ei god forståing gjennom å setja seg inn i dei sosiale situasjonane som blir studert (Thagaard, 2018, s. 14). Sparkes og Smith (2014, s. 179) visar til at kvalitativ forskning tradisjonelt har forsøkt å strekke seg etter kvantitative uttrykk som *distanse* og *objektivitet*. Nyare tilnærmingar hevdar at ein meir opent og dynamisk relasjon til desse omgrepa fremjar kvalitativ forskning som ein frittstående forskingstilnærming (Sparkes & Smith, 2014, s. 179). Å skilja forskaren frå prosessen kan medføra at forskaren ikkje kjem tett nok på materialet som er innsamla, og gjer det vanskelegare å oppnå forståing for essensen i den konteksten som blir studert (Patton, 2014, s. 322). Gjennom heile dette prosjektet har eg streva for å følgja prinsippa for kvalitativ metode og eit sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn med mål om å best mogleg svare på oppgåvas problemstilling. Desse prinsippa er gjennomgåande i skildring av min arbeidsmetode i dei neste delkapitla, og har vore styrande for ei rekke val som eg har måtte ta gjennom prosessen. Det følgjande delkapitelet vil ta føre seg inngangen til mi forskarrolle, eg vil klargjere min bakgrunn og erfaring, og korleis min historie kan ha innverknad på konteksten som blir studert.

4.3.1. Forskaren sin bakgrunn og erfaring

I denne studien er forskaren student ved masterstudiet i idrettsvitenskap, studieretning kroppsøving og pedagogikk. Forskaren har tileigna seg formell kunnskap gjennom emnar og kurs på både masterstudie, og to bachelorstudium i Faglærer kroppsøving og i Trenarrolla og coaching på Norges Idrettshøgskole. Dette har gitt ein brei inngang til metoden. Forskaren har liten relevant erfaring med å innhente kvalitativ data tidlegare, noko som gjer at det er ein fare for at forskaren overser signal og undertonar ved svar i intervjuet som kunne vore fylgt opp betre, noko som kan føre til at datasamlinga mistar

både djupn og rikdom (Thagaard, 2018, s. 94). Ved sida av studie har forskaren arbeida på ungdomsskulenivå som faglærer i kroppsøving under heile masterforløpet. Studenten har praktisk erfaring med utviklingssamtalar i både kroppsøving og i andre utviklingskontekster som i organisert idrett.

Gjennom studiar av motivasjonsteoriar og coachingteknikkar tidleg i bachelorforløpet har studenten hatt stor tru på at prosessorientert tilbakemeldingar har ein positiv innverking på individ sin kompetanseutvikling. Kunnskap og interesse i fagfeltet kan bidra til ein djupare forståing av datamaterialet og kva som står sentralt i den verda som blir skildra (Sparkes & Smith, 2014, s. 75). Desverre kan også kulturelle eigenartar bli oversett i mangelen på utanforståande perspektiv (Sparkes & Smith, 2014, s. 75). Min interesse og personlege meiningar kan dermed påverke prosjektet. I samråd med rettleiar har eg difor komme fram til at ein må vere grundig i gjennomføringa av bl.a. prøveintervju og i prosessen med transkriberinga av desse. Ved å bruke tid og energi på å øve på både intervjufase og arbeid med datagrunnlaget kan ein unngå mange av dei potensielle feila.

Eg blei tidleg i studieforløpet fasinert av AGT sitt perspektiv på resultat- og oppgåveorientering. Teorien kunne forklare korleis eg kjente meg igjen i målsettingsprosessen, og korleis eg handterte nederlag når enkelte av desse måla ikkje blei nådd. Eg har i mange år erkjent både resultat- og oppgåveperspektivet som verdifull for sjølvregulering og personleg i utvikling, men eg følte sjølv at oppgåveorienteringa ofte var underkommunisert og neglisjert når det kom til stykket. Som lærar kunne eg gjere noko med det, og ein av dei beste arenaene for det er kanskje utviklingssamtalen.

Ved å skrive ned eigen foroppfatning blir både eg og lesaren bevisst på mine tankar, forståing, meining og erfaring kring temaet, før datainnsamlinga starta (Postholm et al., 2018, s. 133). Ved å vere bevisst på eigen erfaring kan eg tolke data på ein betre måte (Thagaard, 2018, s. 94). Innstillingar som er lagt til grunn i forkant kan også tolkast som ein svakheit dersom eg ikkje blir merksemd på andre ukjente perspektiv eller variablar som kjem fram i datamaterialet. Eg som forskar må jobbe med å halde eit opent og breitt perspektiv, og vere bevisst på eigne tankar og erfaringar i min eigen tolking av

materialet. Som forskar er det viktig å vere klar over at min rolle verken er å bekrefte eller avkrefte eigen forståing, men heller å skape eit innblikk i elevanes oppleving og forståing (Thagaard, 2018, s. 109).

4.4 Val av metode

Det finnes mange måtar å tileigne seg data i kvalitativ metode. Observasjon, intervju, dokumentanalyse, deltaking eller kombinasjonar av desse kan vere dømer på egna datainnsamlingsmetodar avhengig av prosjektets formål og føresetnadar. Observasjon gir meg moglegheit til å komme tett på fenomenet som blir studert, og få innsikt i kva og korleis kompetanse blir tolka (Thagaard, 2018, s. 64). Hovudproblemstillinga handlar om korleis eleven opplev sin eigen kompetanse i etterkant av denne samtalen. For å komme inn på deltakarane sine tankar og kjensla kan intervju vere ein god metode (Thagaard, 2018, s. 90). Eg vil difor gjere greie for begge metodane i kommande underkapitla.

4.4.1 Observasjon som metode

Gjennom observasjon søkjar vi å oppnå innsikt i sosiale situasjonar ved å delta i deltakaranes miljø (Thagaard, 2018, s. 63). Det krevst at forskaren samhandlar med deltakarane i gjennom studiet (Thagaard, 2018, s. 63). Forskaren må ta stilling til ei rekke utfordringar både før og under feltarbeidet. Forskaren må bl.a. vurdere kven og kva som skal studerast, korleis ein ynskja å bli oppfatta gjennom presentasjonen, antrekket sitt, korleis ein uttrykker interesse, kven ein relaterer seg til, kva forskarrolle ein skal ta, kor mykje ein skal engasjere seg i samtalar eller handlingane, kva utsegn/handlingar ein sjølv kan eller skal akseptere og kor mykje ein skal fortelja om seg sjølv og om prosjektet (Thagaard, 2018, s. 65-84). Denne type spørsmål må vurderast nøye då dei kan ha konsekvensar for forskarens tillit, aksept, relasjon og avstanden mellom meg og studiefeltet. Det blei difor utarbeida ein detaljert observasjonsguide med grundige planar for min framtoning, antrekk, og kva eg skulle fortelja eller ikkje fortelja (vedlegg 7).

Observasjonar er mykje nytta i kvalitative studiar og eignar seg godt til å studere samhandlingar (Thagaard, 2018, s. 12,63). Eg har i dette tilfellet observert utviklingssamtalen mellom lærar og elev. Det er fleire ulike måtar å observere på, og Fangen (2010, s. 72) kategoriserer dei i frå *ikkje-deltakande observatør* til *ikkje-observerande deltakar*. Ved ikkje-deltakande observering kan forskaren observere gjennom litteratur, video eller lyd utan å vere til stades fysisk og difor oppnå stor distanse til miljøet og dermed eit betre analytisk rom (Fangen, 2010, s. 77). I motsett ende av skalaen finn me *ikkje-observerande deltakar* (Fangen, 2010, s. 79). Ved denne metoden fjernar forskaren all analytisk distanse mellom seg og studiemiljøet, noko som gjer det vanskelegare å stille spørsmål med det etablerte sanninga som eksistera i feltet (Fangen, 2010, s. 79; Thagaard, 2018, s. 68-69). Å finne ut kvar eg skulle plassere meg på denne skalaen ville, i følgje Fangen (2010, s. 72) ha konsekvensar for forskinga.

Ei frykt for at ein opptakar under ein utviklingssamtalen, ein samtale som kan vere personleg og sensitiv, skulle påverke kva og korleis samtalen blei praktisert gjorde at eg valte å ikkje ta opp lyd eller bilde frå samtalen. Forskaren valte i staden å sitte på ein stol i motsett ende av rommet for å vere ein *tilskodar* når lærar og elev snakka fritt (Fangen, 2010, s. 96), utan at eg deltok i samtalen på nokon måte. Fangen (2010, s. 77) argumentera for at ein som forskar alltid vil vere ein deltakar i det sosiale miljøet som blir studert så lenge folk veit at dei blir observert. Dette gjer at eg kjem til å omtale metoden som «deltakande observatør» sjølv om eg streva etter å vere ein tilskodar til samtalen, og ikkje ein deltakar i samtalen.

Deltakande observasjon medføre at forskaren studera den sosiale situasjonen samstundes som han er ein del av den same konteksten, noko som kan by på utfordringar, t.d. om forskaren studerer eit anna miljø enn tenkt fordi hen påverkar situasjonen som ein deltakar i det miljøet (Thagaard, 2018, s. 65). Det er difor ein risiko for at eg interaktiverer for mykje eller på ein slik måte at deltakaren(e) eller miljøet blir endra. Eg har forståing for at både elev og lærar kan oppleve mitt nærvær som invaderande, og ein mogleg forstyrring for deira naturlege praktisering av utviklingssamtalen. I situasjonar der ein har grunn til å tru at deltaking kan påverke kommunikasjonen eller oppførsel må deltaking brukast svært aktsamt (Thagaard, 2018,

s. 73). Som utøvar av observasjon bør ein prøve å finne den observasjonsmetoden som påverkar det fenomenet som blir studert minst, samstundes som det gir best mogleik for gode analyser (Fangen, 2010, s. 72). Eg håpar og trur at balansen mellom deltaking, distanse og nærvær var eit godt vippepunkt mellom alle omsyna. Graden av nærleik vil ofte vere fleksibel og kan variera gjennom felttida, noko Fangen (2010, s. 85) omtalar som «å veksle mellom rollar». Eg har difor til streva å holde størst mogleg avstand, men eg erkjenner at mitt nærvær, i form av å sitte i rommet, er av betydning.

4.4.2. Utarbeiding av observasjonsguide

Når ein skal nytte seg av observasjon er det avgjerande å vere bevist på kor og kva ein retta merksemda mot (Fangen, 2010, s. 39). Det blei utarbeida ein observasjonsguide med opne spørsmål som var forankra i forskingss spørsmålet (Vedlegg 7).

Observasjonsguiden skal balansere mellom ein open tilnærming som gir moglegheit for å fange opp uføresette hendingar eller utsegn, og ein spissa tilnærming mot problemstillinga i eit teoretisk perspektiv (Fangen, 2010, s. 38).

Som utgangspunkt i observasjonsguide tok eg for meg Ottesen og Thing (2015, s. 126) sin observasjonsguide-mal. Dei skil mellom hendingar, dei menneskeleg aktørane og relasjonane (Ottesen & Thing, 2015, s. 126). For å forhindre at feltnotatane skulle bli veldig lange, og potensielt unøyaktig forsøkte eg å ha nokre nøye formulerte spørsmål i observasjonsguiden spissa mot forskingss spørsmålet og fokusområda. Sjølv om nokre av desse spørsmåla er formulert som lukka spørsmål var det viktig å ha rom for detaljerte skildringar, med beskrivande hendingsføreløp og nøyaktige gjengivingar av formuleringar. (Thagaard, 2018, s. 84-85).

4.4.3 Intervju som metode

Intervju som metode gir i følge Thagaard (2018, s. 89) eit godt grunnlag for å få innsikt i informantens erfaringar, opplevingar, tankar og kjensler. Det er difor vurdert til at intervju er ein god metoden for å svare på problemstillinga. Metoden gir forskaren mogleik til å observere reaksjonar hjå intervjupersonen, stille eventuelle oppfølgingsspørsmål for å utdjupe informantens svar, eller oppklåra potensielle misoppfatningar mellom forskar og intervjuperson (Kvale et al., 2015, s. 92).

Intervju i kvalitativ metode blir i all hovudsak delt inn i tre hovudgrupper: *strukturerte-*, *semistrukturerte-*, og *lite strukturerte forskingsintervju* (Johannessen et al., 2016, s. 104; Thagaard, 2018, s. 90). Førstnemnte intervjuform tek for seg forhandsformulerte spørsmål som stort sett stillast i ei bestemt rekkefølge (Thagaard, 2018, s. 91). Fordelen med denne intervjuetoden er bl.a. at intervjuet i stor grad blir samanliknbare (Thagaard, 2018, s. 95). Eit lite strukturert forskingsintervju tek som regel for seg eit eller fleire førehandsbestemt tema, men der intervjuet stort sett skjer som ein samtale (Thagaard, 2018, s. 95). Intervjupersonen kan oftare ta opp tema undervegs i intervjuet og forme dialogen i større grad (Thagaard, 2018, s. 96). Dette kan medføre at intervjuet blir mindre samanliknbare, men kan gi ein fordel gjennom at intervjupersonane i større grad får høve til å leie samtalen mot sine erfaringar og tankar. Eg ynskja å nytte meg av det som kan bli oppfatta som ei mellomløysing; semistrukturert intervju.

Det semistrukturerte intervjuet er noko fleksibelt i form slik at forskaren kan følgje opp temaet som intervjuobjekta tek opp (Thagaard, 2018, s. 153). Intervjuguiden bør difor vere tilsvarende fleksibel med den hensikt om å kunne opne for oppfølgingsspørsmål (Thagaard, 2018, s. 95). Samstundes bør guiden vere strukturert nok til at alle intervjupersonane får fleire spørsmål om dei same tema (Thagaard, 2018, s. 95). Dette gjerast for å få homogenitet i det temamessige materiale, noko som igjen vil gjera analysen av resultatane både lettare og meir verdifull (Thagaard, 2018, s. 153). I følgje Thagaard (2018, s. 155) vil dette medføre ei auka sjans for at datamateriale kan samanliknast. Denne kunnskapen var viktig når eg utarbeida intervjuguiden min.

4.4.4 Utarbeiding av intervjuguide

Hensikta med intervjuguiden er å strukturere intervjuforløpet til ein viss grad (Kvale et al., 2015, s. 162). Guiden gir intervjuet retning og ein raud tråd mot problemstillinga, og skildra innhaldet i intervjuet, samt at det kan sikre at intervjuaren ikkje gløymer hovudtemaa (Grønmo, 2004, s. 141).

I arbeidet med min intervjuguide blei det utarbeida ulike tema og fleire utkast til hovudspørsmål for intervjuguiden. Eg skreiv difor ned prosjektets tematiske forskingsspørsmål samt intervju spørsmål i same intervjuguide. Dette blei gjort med den

hensikt om å formulere forskings spørsmål til forståeleg intervju spørsmål for deltakarane i studien, noko som kan vere med på å gi ein god og dynamisk samtale (Kvale et al., 2015, s. 56).

I fleire omgangar måtte eg endre på både formuleringa og innhaldet i spørsmåla for å spisse dei mot problemstillinga. Eg prøvde å legge inn fleire opne spørsmål som dreia seg om elevanes oppleving av eigen kompetanse, kva kompetanse var, og korleis deira kompetanse kom til syne i kroppsøving. Tanken var at deltakaren i studien skulle kunne gi konkrete og skildrande gjengivingar av temaet som blei diskutert (Thagaard, 2018, s. 95). Eg skreiv ned ein rekke spørsmål som likna på kvarandre, og hadde førebudd fleire oppfølgingsspørsmål for å komme i djupna på elevanes eigentlege opplevingar, om dette ikkje kom fram med ein gong (Postholm et al., 2018, s. 122). Denne intervjuguiden blei også presentert for rettleiar før den blei prøvd ut i prøveintervjua.

4.5 Prosedyre for datainnsamling

I dette delkapittelet blir det gjort greie for framgangsmetoden i datainnsamlinga. Prosessen starta med å søkje Norsk senter for forskingsdata (NSD) om godkjenning til å starte med datainnsamlinga (Vedlegg 1). I søknaden beskreiv eg prosjektet, la ved informasjonsskriv, samtykkeskjema, førebels intervjuguide og observasjonsguide. NSD gjorde ein heilskapleg vurdering av prosjektet og godkjente det etter nokre justeringar. Det blei deretter søkt om godkjenning hjå NIH Etske Komité (Vedlegg 2). Godkjenning kom 27. januar 2022, og prosjektet var dermed klar for å starte datainnsamlinga. Det var ikkje naudsynt å søke REK då prosjektet ikkje fell under helseforskningslova. Vidare i dette kapittelet skal eg gjere greie for prosjektet sin framgang og gjennomføring av rekruttering, utval, prøveintervju, observasjon, intervju og transkribering.

4.5.1 Rekruttering

Rekrutteringa av deltakara starta i november då eg sendte ut førespurnad til skuleleiarar på ulike skular på austlandet, og der bl.a. eg nytta kontaktnettverket mitt av faglærer for å komme i kontakt med avdelingsleiarar ved fleire skular. Ein av skulane kunne fortelja at dei hadde eit formelt system for utviklingssamtalar, der alle lærar og elevar måtte

signert på at dei hadde gjennomført ein individuell utviklingsamtale i høve til opplæringslova §3-7. Desse samtalanane skulle gjennomførast og dokumenterast til ein gitt dato midt i haus- og vårsemesteret. Skulen hadde bl.a. ein studiespesialiserande linje der ein tidlegare NIH-student arbeida som kroppsøvingslektor for første trinn VGS. Dokumentasjonskravet til utviklingssamtalen fungerte som ein garanti for at elevane får utviklingssamtalar kvar halvår, og elevane på studiespesialiserande linje oppfylt inkluderingskrava til studien.

Eg blei invitert til å besøke skuleklassen i ein av deira KRØ-timar. Her fekk eg mogleik til å bruke dei første 15 minutta til å informere klassen om prosjektet og innhente skriftleg samtykke. Eg starta timen med litt uformellprat med alle dei som møtte tidleg til kroppsøvingstimen, og flytta samtalen gradvis over til prat om meg sjølv og om prosjektet. Når alle var til stade nytta eg høve til å fortelje om prosjektets formål, om prosessen med datainnsamling, anonymitet, potensielle konsekvensar og alle andre opplysningar som var av deira interesse. Alle som var interessert i å bidra meldte skriftleg interesse til meg. Den uformelle praten er viktig for å utvikle ein trygg og tillitsfull relasjon, og kan i følge Kvale et al. (2015, s. 141) vere avgjerande for utfallet av intervjuet. Ut i frå klassen på omtrent 30 elevar var det heile 18 elevar som signaliserte eit ynskje om å delta i prosjektet.

4.5.2 Utval

Kvalitativ forskning har eit tydeleg mål om å undersøkje fenomena og innhenta detaljerte beskrivingar, noko som gjer at utveljinga av informantar kan skje strategisk (Johannessen et al., 2016, s. 406). Strategisk utval vil seie at utvalet blir rekruttert bevisst og systematisk på bakgrunn av eigenskapar eller kvalifikasjonar som er strategisk i forhold til problemstillinga (Thagaard, 2018, s. 54-55). Eg lagde difor nokre inklusjonskriteria for mitt utval. Desse kriteria var at elevane skal gå på 1. trinn på vidaregåande skule. Dette valet gjorde eg då elevane skal ha motteke fleire undervegsvurderingar og utviklingssamtalar tidlegare. Elevane har også vært ein del av to ulike læreplanar, som kan bidra til at dei har fått ulike attendemeldingar frå lærarane sine, truleg med ulikt fokus på prosess og resultat i kroppsøving. Borgen og Engelsrud (2020, s. 13) viser at prosessorienterte verb som «øve», «prøve» «utvikle» og «delta»

har eitt auka fokus i LK20 samanlikna med LK06. Dette bidreg til at første klasse på vidaregåande i lang tid har i større grad blitt vurdert etter resultatorientert kompetanse, medan dei for første gang blir vurdert etter ein meir prosessorientert læreplan gjennom dette skuleåret. Håpet var at det skulle bidra til elevane sin reflektere kring kompetanse

Eit anna inklusjonskriteria er at den utvalet skulen skal følgje ordiner læreplan gitt av UDIR, dette er fordi andre læreplanar kan ha alternative tolkingar av kompetanse i KRØ som ikkje er direkte overførbare til offentleg skule. I tillegg skal alle informantane vere elevar ved same skule. Dette kravet er basert på at informantane utsettast for det same miljøet. Det er interessant å undersøke korleis elevar opplev sin eigen kompetanse etter ein utviklingssamtale ved ein felles skulen og felles lærar. Eit eksklusjonskriterie var elevar som hadde motteke IV (ikkje-vurderingsgrunnlag) i kroppsøving tidlegare. Målet for utvalet var å få mellom fem og sju informantar.

Det er ynskjeleg med elever som representera eit mangfaldig av ulike haldingar, verdiar og interessa. Eit strategisk utval blei difor gjort i samarbeid med læraren, slik at ein unngjekk at gode venner blir deltakara, eller at andre elevar som tenkar relativt likt blir meir eller mindre tilfeldig utvalt. Eit slikt utval kunne potensielt blitt ein studie av eit miljø i miljøet. Av dei 18 elevane som meldte interesse blei det samarbeid med faglærar gjort eit strategisk utval av elevane (Thagaard, 2018, s. 55). I denne situasjonen var det kvalitetar og eigenskapar som elevens samla kompetanse i faget, elevens interesse for faget, elevens evne til å reflektere og elevens relasjonar i klassen. Det blei dermed tatt eit val på å ta ut ni elevar til observasjon. Alle ni elevane signerte samtykkeerklæringa, og det blei gjennomført observasjon av utviklingssamtalen. På grunnlag av feltnotatane valte forskaren å ta med seks elevar som det skulle gjennomførast intervju med. Dei tre elevane som var blitt observert blei halt i bakhand i tilfelle ein eller fleire elevar ikkje kunne møte til avtalt intervjutid, eller at eg ikkje opplevde ei metting av datagrunnlaget etter seks intervju. Mettingspunktet blir vurdert som det punktet der fleire informantar ikkje ville bidra til ytterlegare forståing av fenomenet som studerast (Thagaard, 2018, s. 55). Alle dei seks elevane møtte som avtalt, og det blei vurdert som ikkje hensiktsmessig å gjennomføre fleire intervju. Det var tre gutar og tre jenter som blei valt

ut som informantar. Datamaterialet frå dei tre elevane som blei observert utan å gjennomføre intervjuet inngår ikkje i analysmaterialet og er ikkje ein del av studia.

4.5.3 Erfaringar frå prøveintervju

Det blei gjennomført tre prøveintervju før sjølve datainnsamlinga starta. Hensikta med prøveintervjua var å undersøke korleis intervjuguiden fungerte og korleis spørsmåla blei forstått av informantane (Postholm et al., 2018, s. 132). Intervjusituasjonen gav meg nyttige erfaringar om korleis det er å vere intervjuar, noko som samsvarar med det ein kan forventa (Thagaard, 2018, s. 81). Alle tre prøveintervjua blei gjennomført på elevar ved 10. trinn ved tre forskjellige klasser på ein skule i Oslo-området. Intervjuguiden blei endra mellom alle tre prøveintervjua. Elevane som blei intervjuet stilte frivillig opp da de alle hadde ein relasjon til meg, det gjorde det også mogleg for meg å reflektere med elevane om korleis dei opplevde samtalen, spørsmåla og situasjonen i direkte etterkant av intervjuet og nokre dagar seinare. Elevane fortalte at dei opplevde meg og situasjonen som trygg og avslappa, at dei fekk rom til å dele sin erfaring og at eg var oppriktig nysgjerrig på deira opplevingar. Dei fortalte meg at dei følte at det dei snakket om var viktig å få fram i denne oppgåva.

Eg hadde i forkant av det første prøveintervju førebudd meg på å lausrive meg frå intervjuguiden og fokusere på gode oppfølgingsspørsmål for å komme djupare inn i elevane sin skildring av eiga oppleving. Etter første prøveintervju satt eg att med opplevinga av at eg hadde gjort intervjuet for lite strukturert, og at eg fleire gongar hamna på digresjonar som omhandla sidespor med tanke på problemstillinga. Dette blei spesielt tydeleg då eg transkriberte prøveintervjuet. Til gjengjeld var det andre gongar gode oppfølgingsspørsmål og i mange situasjonar klarte vi å komme djupt inn i elevens oppleving av kompetanse.

Etter refleksjonane kring fyrste prøveintervju blei det gjort nokre mindre endringar på utforminga på guiden. Guiden blei visuelt endra slik at eg lettare skulle sjå kva tema eg skulle fokusere på. Her fokuserte eg på å halde eitt auge på det eleven snakka om, slik at eg kunne stille gode og relevante oppfølgingsspørsmål, og det andre auget på intervjuguiden som tydeleg fortalte meg kva eg skulle lytte etter eller spørje om etterpå.

Eg opplevde at min evne til å finne rett struktur på intervjuet utvikla til det betre, og at eg etter kvart meistra balansen mellom struktur og fleksibilitet.

Tre individuelle prøveintervju med 10. trinnselevar gjorde at eg fekk ein god forståing for elevanes omgrepsforståing og korleis elevane tolkar min bruk av utrykka «innsats», «øve», «prøve», «vurderingssituasjon» og liknande uttrykk. Eitt konkret omgrep som mange elevar hadde tydelege innøvde skildringar av var ordet «innsats». Det viste det seg at det var vanskeleg for meg å forstå elevanes eigen oppleving av kva som er god og mindre god «innsats», men medan uttrykket «evne til å øve», «vilje til å prøve» og liknande gav veldig gode refleksjonar om det temaet eg var ute etter.

Ved å aktivt vise interesse for det deltakaren fortel og vise at eg lyttar til eleven opplevd at eleven fekk auka tryggleik og blei oppmuntra til å fortelje endå meir. Thagaard (2018, s. 96) kallar dette for *prober*, og hevdar at det kan vere viktig for datainnsamlinga. Gjennom dei tre intervju la eg inn fleire og fleire slike prober, noko som blei tydeleg i transkriberinga av prøveintervju. Transkriberinga av prøveintervju gjorde meg også bevisst på at eg ofte fekk mykje god data rett etter at eg hadde ein lengre pause, der eg let få tid og rom til å dvele på eigne utsegn, eller svare på ikkje-stilte spørsmål. Dette er noko litteraturen (Postholm et al., 2018, s. 133) også støttar.

Prøveintervju gav meg etter kvart gode attendemeldingar på intervjuguidens struktur, ordlyd og innhald. Den siste informanten hadde ikkje problem med å forstå spørsmåla og hadde mykje å fortelje ved kvart spørsmål, noko som kan indikere at spørsmåla var enkle og forståelege for denne personen. Det å kjenne meg øvd på intervjuguiden, og ha erfaring på kva eg skal lytte etter gjorde at eg kjente på meistring i situasjonen. Dette skapte ein tryggleikskjensle som gjorde at eg frigav meg frå intervjuguiden, og på den måten var meir til stande i samtalen, samstundes som at eg heldt meg til temaet for oppgåva heile tida.

4.5.4 Gjennomføring av observasjon

I gjennom observasjonane opplevde eg at både elev og lærar kunne trekke merksemd til meg, ved å til dømes invitere meg inn i samtalen eller komme med ein spøk og sjå på

meg for anerkjennande respons. I slike situasjonar opplevde eg å måtte bevege meg nærare miljøet i eit deltakande rolle enn planlagt, for så å raskt og bestemt trekke meg ut til ynskja avstand. Eg opplevde vekslinga mellom rollane som riktig i situasjonen, og det er noko litteraturen støttar, då vi som medlemmar i eit dynamisk miljø også bør opplevast som dynamiske (Fangen, 2010, s. 85). Både Thagaard (2018, s. 73) og Fangen (2010, s. 77) visar til situasjonar der ein forskar forsøka å vere ein ikkje-deltakande observatør, som ei fluge på veggen, men blir dratt inn i miljøet, enten i form av samtalar eller på anna måte. Slike dømer visar utfordringane som også eg møtte på.

I denne studien ynskja eg å delta så lite som mogleg i samtalen. Dette er for å minimere risikoen for at mitt nærvær skulle påverka kva som blir sagt eller korleis det blei uttrykka. Som Fangen (2010, s. 73) poengtera kan min observering påverke kva og korleis andre uttrykker seg. Ved ein anledning valte læraren å omtale meg som ein tidlegare studievenn framfor ein av deltakarane i studien. Eg opplevde dette som potensielt truande for elevanes tillit til meg og min teieplikt. Fangen (2010, s. 87) forklarar ein liknande situasjon med uttrykket rolleklarheit. Ho hevdar at situasjonar der deltakarane eller miljøet som blir studert kan bli usikker på min rolle i situasjonen, i dette tilfellet som forskar eller som venn av læraren. For meg var det viktig å poengtere og gjenta min eigen rolle som forskar og observatør då ein slik rolleklarheit oppstod.

Gjennom dei individuelle observasjonane opplevde eg som forskar at nokre av spørsmåla i observasjonsguiden var meir aktuelle enn andre, medan andre spørsmål burde formulerast om for å undersøke forskingsspørsmåla betre. I samsvar med Fangen (2010, s. 34) sine tankar blei difor observasjonsguiden justert fortløpande mellom dei første dagane med feltarbeid. I vedlegg 7 ligg observasjonsguiden slik den såg ut før den første utviklingssamtalen.

Observasjonsguiden gir grunnlaget for observasjonane og feltnotata, som igjen gir grunnlaget for analysen (Thagaard, 2018, s. 84). Eg valte å notere rett ned på observasjonsguiden. Notata bestod av stort sett av stikkord, men fleire sitatar var forsøkt notert direkte. Kodeord som «E» for elev og «L» for lærar var nytta. Eg noterte både sitat, hendigare, reaksjonar og mine egne vurderingar etter beste evne fortløpande

undervegs i samtalen, og i 5-10 min etter samtalen. Det var viktig å skilje mellom mine egne vurderingar og ekte hendingar. Rett etter observasjonen satt eg meg ned for så å bearbeide grovnotatane for å danne såkalla *tjukke skildringar* (Szulevicz, 2015, s. 87). Desse skildringane vart skrevet på PC og utgjorde utfyllande beskrivingar som lettare kunne analyserast. Desse skildringane utgjorde det ferdige feltnotatet, der eg skilte mellom hendingar, reaksjonar og mine egne vurderingar av situasjonen, som til dømes «det kan sjå ut som eleven blei fornerma og er ueinig [min vurdering]» eller «Lærer gestikulera ved å demonstrera eit underarmsskot i handball medan han talar». Det å skildra mellom *reine hendingar* og mine vurderingar av handlinga er viktig for å kunne gjere godt analysearbeid (Fangen, 2010, s. 111). I mitt tilfelle var kva som blei sagt, og korleis det blei sagt spesielt viktig. Eg forsøkte difor å få med så nøyaktige sitat som mogleg, og være tydeleg i skilje på der eg skreiv sitat direkte, og der eg gjenfortale meiningsinnhaldet i dialogen.

Dei ferdige feltnotane blei eit viktig grunnlag for analysen, men også for at intervjuar som skulle svare på hovudproblemstillinga. Gjennom deltakande observering på utviklingssamtalen fekk eg ein større innsikt i fenomenet som skulle studerast, og kvalitet på intervjuet opplevde som veldig god fordi eg og eleven fekk ein felles forståing av utviklingssamtalen.

4.5.5 Gjennomføring av intervjuar

Datainnsamlinga av intervjuar skjedde over ei veke, der eg gjennomførte totalt 6 intervju. Intervjuar blei gjennomført på eit grupperom når eleven hadde fritime, eller rett etter skuletid. Det å halde samtalen i det som elevane kunne oppleve som kjente miljø blei gjort for å gi eleven ein kjensle av tryggleik (Thagaard, 2018, s. 102). Intervjuar tok mellom 45 og 75 minutt. For å ta opp lyden blei det brukt ein diktafon, noko som gav meg moglegheit til å vere fullstendig til stades i samtalen (Kvale et al., 2015, s. 90). Diktafonen gav meg mogleik til å konsentrere meg om oppfølgingsspørsmål, oppklarande spørsmål eller inngåande spørsmål, og mindre om å ta notat (Postholm et al., 2018, s. 132). Diktafonen gjorde det enklare for meg å dokumentere ordbruk, tonefall, pausar slik det blei sagt, utan å miste fokuset på samtalen (Kvale et al., 2015, s. 101). Det var viktig for meg at informantane opplevde

ein trygg og behageleg stemning under dette som kan vere ein ny og kunstig situasjon for elevane. For å førebu elevane brukte eg mykje tid på å informere elevar og lærar på kva og korleis intervjuet ville skje. Eg møtte elevane i forkant av samtalane for å fortelje om prosjektet både munnleg og skriftleg, innhenta skriftleg samtykke, var tilgjengeleg for spørsmål direkte og via lærar. Det er viktig at informantane opplev at dei får eit klart bilete av meg som intervjuar før dei sjølv vil legge ut om personlege kjensla til ein frammed (Kvale et al., 2015, s. 141). Eg nytta difor alle tre gongane eg var på besøk til å snakke noko uformelt og til å bygge ein trygg relasjon før ein gjekk vidare på det formelle. Informantane fekk også gjentatt sentral informasjon om studie og deira rettigheitar blei repetert før ein starta det formelle intervjuet. Dei første fem minutta av intervjuet var satt av til å skape ein vennleg og fortruleg intervjusituasjon, med mål om å dyrke eit tillitsforhold mellom meg og informantane (Thagaard, 2018, s. 100).

Gjennom intervjuja hadde eg fokus på eigene erfaringar frå prøveintervjuja; bruk av prober, bruk av pausar, nærvær og bruk av intervjuguide. På alle intervju hadde eg med meg ein intervjuguide (Vedlegg 6) og eit notatark som var utarbeida ut frå feltnotatet under observasjonen. Dette gjorde det lett for meg ta tak i tema som var interessante for både problemstillinga og den aktuelle informanten.

4.5.6 Transkribering

Transkribering er å overføre noko frå ein form til ein anna. I denne oppgåvas kontekst har eg overført lydopptak av seks intervju over til tekstformat. Hensikta med transkriberinga er å gjere data tilgjengeleg for analyse (Kvale et al., 2009, s. 187). Å transkribere inneberer nødvendigvis ikkje at ein skal forsøke å gi att det som blir sagt «objektivt» men at ein heller ivareteke intervjupersonens sitt budskap (Kvale et al., 2009, s. 187).

Det var eitt stort arbeid å transkribere nesten seks timer med lydopptak. For å klare å ivareta intervjupersonenes budskap best mogleg måtte eg lytte til intervjuet fleire gangar. Eg forsøkte å markere korte pausar med «.» og lange pausar med «...». Det blei også lagt ved «,» der det var behov for å binde saman ufullstendige setningar til fullstendige.

Det blei gjennomført ein streng og grundig ortografisk transkribering for å behalde både ordlegging og meiningsinnhaldet til intervjupersonen, noko som får støtte frå litteraturen (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Ortografisk transkribering betyr at eg forsøka å ivareta grammatiske reglar, både rettskriving og teiknsetting. Intervjua blei transkribert i perioden 1-14 dagar etter intervjugjennomføringa, då dette bidreg til ein riktig kontekstualisering av intervjua (Kvale et al., 2009, s. 188).

4.6 Analyse

Analyse- og tolkingsarbeidet startar allereie ved første møte med informantane i feltarbeidet (Thagaard, 2018, s. 151). Observasjonar og intervjuet er under kontinuerleg analyse og tolking gjennom kva eg som forskar vel å observere, notere, spørje om, og følgje opp med ytterlegare spørsmål allereie ved oppstart av datainnsamlinga (Thagaard, 2018, s. 112). I denne oppgåva starta eg difor analysearbeidet ved observasjonen av utviklingssamtalane, og fortsette gjennom feltnotata og vidare inn i dei påfølgjande intervjua. Bevisstheita om at analysearbeidet starta allereie ved datainnsamlinga gjorde det enklare for meg å ignorere irrelevante utsegn frå informanten, og heller konsentrere meg om å forfølgja relevant og spennande utsegn og budskap under intervjua. Allereie var innhentinga av data gjorde eg meg verdifulle analytiske tankar som eg notera ned i ei loggbok. Dette kapittelet har til hensikt å synleggjere framgangsmetoden i analyseprosessen. Sidan det allereie er gjort greie for prosedyrane ved observasjon, utarbeiding av feltnotat og gjennomføring av intervju under kapittel 4.5.4 og kapittel 4.5.5 vil eg ikkje gå ytterlegare inn i dette her.

4.6.1 Innleiande analyse

I følge Thagaard (2018, s. 151) innebera analysen tre deler. Den fyrste delen av analysen å lese tekstane grundig og gjentatte gongar for å få oversikt over innhaldet. Dette gav meg ein god oversikt over materialet, og eg tok fortløpande notat over tankar og idear i ein separat loggbok. Tankar som slo med medan eg var «på farten» blei teken opp på lyd med mobiltelefonen, og blei seinare skrevet ned i loggboka.

Andre trinn av analysen er å velje seg ein eigna analytisk tilnærming (Thagaard, 2018, s. 151). Her forsøka eg meg fram med ulike tilnærmingar. Første tanke var ein rein

tematisk analyse for å rette fokuset mot problemstillinga sine sentrale tema, men dette gav eit oppstykk resultat, der observasjonsdata blei oppstykk frå intervjudata som tok for seg elevane si oppleving av samtalen. Eg oppdaga difor at ein narrativ tilnærming ville egna seg betre for å fortelje elevane si historie. Det narrative tilnærminga kan sjås på som veileigna bl.a. fordi elevane sin subjektive erfaringar kjem tydeleg fram, metoden er svært godt samanfallande med den venskaplege tilnærminga, og den samanfalla med å svare godt på problemstillinga. Det er eit ynskje om at denne studien skal gi kunnskap kring elevane si subjektive oppleving frå utviklingssamtalen i kroppøving, og ei narrativ tilnærming kan gi stor innsikt i deira røyndom.

Det tredje trinnet i analysen var å analysere er å re-presentering av elevanes narrativ (Thagaard, 2018, s. 151). Dette blei gjort med mål om å skape ein heilskapleg forståing av elevens opplevingar (Kvale et al., 2015, s. 125). I denne delen av analysearbeidet har eg aktivt bevega meg mellom datamaterialet for å finne ulike narrative. Det har blitt tatt ein rekke notata, og ulike narrativ har blitt prøvd ut før eg fann ein framstilling som både kunne gi svar på problemstillinga, utan at det blei stor grad av gjentakning.

For å forstå korleis eg har arbeida med data, og korleis det blir presentert i kapittel 5 vil eg gå ytterlegare inn i den analytiske tilnærminga eg valte, og korleis eg har produsert meiningsinnhaldet.

4.6.2 Narrativ analyse

Ein narrativ analyse gir meg moglegheita til å forstå historia til deltakaren, og vidareformidle den verda dei lev i (Postholm et al., 2018, s. 162). Grunna det store datasettet, bestående av seks deltakara, ynskja eg å skape gode og relativt korte narrative, som gir godt grunnlag for vidare analyse og diskusjon.

Postholm et al. (2018, s. 162) skriv at ein vanleg måte å jobbe med narrativ er å definere tema som går att. Ved å finne tema kan ein identifisere den raude tråen i datasettet (Johannessen et al., 2016, s. 215). Eg har difor arbeida aktivt med observasjonsdata og intervjudata for kvar enkelt deltakar for å identifisera aktuelle tema, og finne deira «historie». Dei fleste deltakarane har eitt tema som ofte går att, og som fungera som ein

raud tråd gjennom heile datasettet (Johannessen et al., 2016, s. 216). Eg har identifisert desse hjå kvar enkelt deltakar, og valt å gjenfortelle deira historie i kapittel 5.

Johannessen et al. (2016, s. 215) skriv at som forskar legg ein stor grad av fortolking inn i arbeidet når ein skriv eit narrativ, det kan difor omtalast som å *skape* eit narrativ. Når eg har arbeida med å skape narrativ var eg avhengig av å identifisere gjentakande tema.

Eg har teke utgangspunkt i Murray (2015, s. 94) sin todelte analyseprosess når eg har arbeida med denne oppgåva. I den første delen av analysen såg eg etter historiene i datamaterialet. Dette blei gjort i som ein tematisk analyse, som skildra over. Den andre delen av prosessen er å undersøka desse historiene for innhald og mening.

Når eg arbeida med å finne historiar i analysen hadde eg allereie innhenta meg ein svært god oversikt over datamaterialet, og eg kjente tekstane (feltnota og transkribta) på ein måte som gjorde at det var lett å sjå samanhengar. Når eg hadde funne ei rekke historier satt eg ein arbeidstittel på dei, og byrja å skriva ned historiene med ein byrjing, midt-del og ei avslutting. Hensikta var å skaffe meg sjølve in oversikt over samandraga til dei ulike narrativ, og på den måten gi meg overblikk av kva narrativ som går igjen (Murray, 2015, s. 95). Dei narrativ som utmerka som sentrale har blitt finskrevet og presentert i resultatdelen.

Å finne narrativ er ein stor fortolkingsprosess, der forskaren avgjer kva som er ein historie, avgrense denne historia, og trekke fram enkelte delar av den (Riessman, 1993, s. 8). Dette medføra at eg som forskar ikkje avdekker og synar fram narrativ som allereie er der, men at eg heller tolkar data slik at eg finn underliggande narrativ. Alle historier har ein start, midt-del og ein slutt. I arbeidet med vitskapleg datagrunnlag er desse delane ofte utydlege, og ein er såleis avhengig av grundige fortolkingsprosessar som kjennar materialet godt (Riessman, 1993, s. 17). Gjennom arbeidet handla det i stor grad om å forsøke å finne ein raud tråd i datagrunnlaget som deltakarane leverte, og knyt ulike hendigare saman der det gir mening.

For å lukkast med dette arbeide skreiv eg fleire utkast, først i stikkordsform, deretter med detaljere og tjukke skildringar, men heldt meg til den raude tråa. Etterpå las eg

historia og samanlikna den med datasettet til den aktuelle deltakaren for å kontrollere kvaliteten på narrative.

4.6.3 Manuell koding

Grunna det store datamaterialet som består av feltnotat og transkriberte intervju frå alle seks informantane har eg utforska dataprogrammet MAXQDA med den hensikt om å betre skaffe meg ein grundig tematisk oversikt. Desverre bydde utprøvinga av MAXQDA på ein rekke tekniske utfordringar, og det blei opplevd som tidskrevjande og tidvis frustrerande å arbeida med. Dataprogrammet blei difor lagt bort, og analysen blei gjort manuelt ved hjelp av koding av data i Word og på utskrevet papir.

Analyseprosessar i kvalitative metodar er ofte tent med å nytte det Thagaard (2018, s. 28) kallar ein syklisk arbeidsmetode. Det innebera å kunne bevege seg fritt mellom innhenting av data, analysing, tolking forskarens egne vurderingar (Thagaard, 2018, s. 28). Ein slik fleksibilitet i arbeidsmetoden blei nytta når eg skulle finn fram til tema, kode og kategorisere både feltnotata og dei transkriberte intervju. Gjennom datainnhenting, feltnotatar, transkribering, gjentatte gjennomlesingar og koding av data blei eg så fortruleg med data at eg kunne gi att store deler av datagrunnlaget utanåt. Spesielt sidan eg etter kodinga gjorde ein tematisk analyse, og presenterte ein tematisk framstilling av resultata for rettleiar, før eg bestemte meg for å gjennomføre ny narrativ analyse.

4.7 Forskaren si truverd

Silverman (2011, s. 353) hevdar at det er spesielt viktig å bygga tilliten til forskaren sin truverd i det kvalitative forskingsparadigmet. For at lesaren skal ha tillit til forskaren og dei resultata som blir presentert, så må både det *reliabiliteten* og *validiteten* vere grundig ivaretatt gjennom heile forskingsprosessen. Både Johannessen et al. (2016, s. 229) og Sparkes og Smith (2014, s. 188) vel å skilje mellom ekstern og intern validitet, noko som også vil bli gjort i denne oppgåva, gjennom utrykka *truverd* (intern validitet) og *overføringsevne* (ekstern validitet). I dette kapittelet vil forventna reliabilitet og validitet bli synleggjort og det vil bli gjort greie for tiltak som er gjennomført med mål om å auke reliabiliteten og validiteten.

4.7.1. Reliabilitet

Oppgåvas reliabilitet handlar om data som blir nytta, kva type data, korleis er den er samla inn, korleis den er arbeida med, om den er nøyaktig og om data er innsamla og arbeida med på ein tillitsvekkande måte (Johannessen et al., 2016, s. 229). I kvantitative metode er dette ofte med den hensikt om at andre forskarar skal kunne vurdere, og eventuelt atterskape prosessen, samt etterprøva resultata (Silverman, 2011, s. 358), men med denne metodebruken er det nærmast umogleg sidan forskaren ein integrert del av studien, og forskaren kan ikkje skiljast frå prosessen (Johannessen et al., 2016, s. 230; Patton, 2014, s. 322). I denne oppgåva handlar reliabilitet heller om å gjera heile prosessen gjennomsiktig slik at andre kan vurdere og evaluer kvalitet på prosess og resultat (Johannessen et al., 2016, s. 230; Silverman, 2011, s. 360; Sparkes & Smith, 2014, s. 180). I denne oppgåva er reliabiliteten ivareteken gjennom ein grundig utgreiing i metodekapittelet, med det som er meint å vere grundige og tjukke beskrivingar av val av metodar, utval, rekruttering, observasjon, intervju, transkribering og analyse av både feltnotatar og transmisjonar. Det er i følgje Silverman (2011, s. 360) også viktig at det teoretiske standpunktet blir synleggjort både i form av korleis eg forstår teorien og korleis denne nyttast for å tolke resultata. Framstilling av resultat, og synleggjering av analysane er også ein del av oppgåvas reliabilitet. Derimot er fortolkingsarbeidet mellom datagrunnlaget til framstillinga av narrative ikkje tilgjengeleg for lesaren av denne oppgåva.

4.7.2 Validitet

Med validitet meins det at det forskast på det fenomenet som det er meint å forskast på (Silverman, 2011, s. 367). Som Sparkes og Smith (2014, s. 188) seier det: Eit valid instrument målar det det som den er designet for å måle. I kvalitative metodar er det meir relevant å snakke om validitet som truverd og overføringsevne.

Truverda til prosjektet kan i hovudsak bli ivaretatt på to måtar, enten gjennom det som Johannessen et al. (2016, s. 230) omtalar som *vedvarande observasjon* eller gjennom *metodetriangulering*. Begge tiltaka er gjort i dette studiet. Vedvarande observasjon betyr at ein bør bruke mykje tid i felten for å lære seg å forstå konteksten, byggje tillit

blant medlemmane og tileigne seg evna til å skilje mellom relevant og irrelevant informasjon (Johannessen et al., 2016, s. 230). Som utgreia i kapittel 4 har eg nytta meg av fleire skulebesøk før datainnsamlinga starta. Det kan også vere relevant å nemne at eg har personleg erfaring frå utviklingssamtalar med egne elevar gjennom min stilling som lærar på ein anna skule. Om ein skulle skaffa oppgåva endå meir vedvarande observasjon kunne eg ha gjennomført fleire intervju eller observeringar av utviklingssamtalar per deltakar. Metodetriangulering handlar om å sanke data frå fleire ulike metodar, noko som ofte er sett på som ein styrke for validiteten (Johannessen et al., 2016, s. 230; Silverman, 2011, s. 369). Som skildra har eg nytta både observasjon og intervju for å svare på oppgåvas problemstilling. Desse metodane kan styrkje kvarandre, og auke truverda til prosjektet (Johannessen et al., 2016, s. 230).

Truverda til metoden kan også aukast via formidling av resultata til deltakaren (Johannessen et al., 2016, s. 230; Silverman, 2011, s. 369). Mange av notata frå observasjonane blei nytta for å auka truverda til intervju-data i dette prosjektet. Det blei gjort gjennom at elevar fortale om sine egne minner frå observasjons-situasjonen, og relevante feltnotatar som ikkje vart nemnt av elev vart løfta fram av meg som intervjuar. I enkelte situasjonar vart misforståingar eller feilaktige notar retta opp og strøken frå datagrunnlaget, medan i andre situasjonar fekk eleven mogleik til å utdjupe og styrke observasjonsnotane. Sjølv om det å sjå på eit fenomen frå ulike metodiske vinklingar vil auke truverda kan ein i kulturelle og sosiale kontekster finne ulike resultat med ulik metode (Silverman, 2011, s. 370). Dette er fordi «sanninga» i sosial kontekst *er* ulik med ulikt perspektiv (Silverman, 2011, s. 370). Dette kan forklare kvifor resultata frå nokre av observasjonsanalysane differerer frå analysane av det transkriberte intervju. For å unngå å hamne i ein uheldig situasjon der ein samanliknar motstridande resultat må ein alltid ta høgde for konteksten som er studert (Silverman, 2011, s. 371). I dette prosjektet er det viktig å vere klar over at konteksten der læraren *fortel* noko, kan vere annleis enn den konteksten der eleven utdjupar sin *oppleving*. Når resultata frå data blir presentert i riktig kontekst kan dette styrke prosjektets indre validitet og truverd. Den narrative framstillinga tek stor høgde for konteksten.

Den ytre validiteten handlar om resultatene si overføringsevne til liknande fenomen (Johannessen et al., 2016, s. 231). I kvantitative prosjekt er overføringsevna viktig for å kunne hevda at resultatene er gjeldande for fleire enn utvalet, og at det kan overførast til ein heil populasjon (Silverman, 2011, s. 385). I mitt prosjekt handlar overføringsevna om mine tolkingar kan vere verdifulle for andre skular, klassar, lærarar eller elevar. Det er viktig å gjere lesaren merksemd på subjektiviteten i mine tolkingar, men også å invitere lesaren inn i forskingsarbeidet gjennom ein transparent resultat- og diskusjonsdel. Eg har forsøkt å gi lesaren denne mogleiken gjennom det som Postholm et al. (2018, s. 239) omtalar som *tjukke skildringar*. Eit utval på seks elevar og ein lærar frå ein enkelt skuleklasse er ikkje eit stort nok utval til å hevde at det kan overførast til andre elevar eller skuleklassar. Mine tjukke skildringar kan kanskje bidra til at potensielle lesarar kjennar seg igjen gjennom sine egne erfaringar og kunnskap kring opplevinga av utviklingssamtalen og kompetanseomgrepet. Korleis enkeltindivid tolkar eigen kompetanse og opplev ein personleg utviklingssamtale er sjølvstøtt svært subjektivt, men det er også samtalar som vi har i langt fleire kontekster enn berre i førsteklasse VGS kroppsøving.

4.8 Etikk

For nesten 2500 år sidan snakka Sokrates om at etikk var noko som låg i oss, men som vi berre kan få tilgang til gjennom refleksjon og sjølvgransking (Yu, 2005, s. 178). Den etiske sjølvgranskinga bør innebære at vi alltid bidreg til å betre livet til andre. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitskap og humaniora (NESH) har ein rekke forskningsetiske retningslinjer som er viktig for all forskingsarbeid i dag (NESH, 2021). Retningslinjene kan delast inn i tre kategoriar for omsyn som bør vurderast: informantens sjølvråderett, forskarens plikt til å respektera informantens privatliv og forskarens ansvar for å unngå skade (Johannessen et al., 2016, s. 91). Jamføre Personvernlova har me i dette prosjektet søkt og fått tillating av NSD før innsamling av data starta, samt at NIHs etiske komité også har vurdert og godkjent prosjektet. Trass mange gode forskningsetiske retningslinja, god planlegging og velutforma prosedyrar vil etiske dilemma oppstå, til dømes i felt saman med deltakarane, i behandlinga av datagrunnlaget (Fangen, 2010, s. 190).

4.8.1 Informantens sjølvråderett

Det er eit viktig prinsipp at dei som deltar i forskinga deltek frivillig, informert og alltid har mogleiken til å trekke sitt samtykke eller ombestemme seg (Kvale et al., 2015, s. 67). For å ivareta desse rettane blei det utarbeida to Informert Samtykkeerklæringar (IS), ein som omfatta eleven (vedlegg 3), og ein som omfatta lærar (vedlegg 4). Desse er utforma med informasjon om bl.a. prosjektet, formålet, problemstillinga, moglege konsekvensar av deltaking, deltakaranes rettar til å trekke seg eller ombestemme seg, korleis anonymiteten og personvernet vil bli behandla, kontaktinformasjon til prosjektansvarleg, masterstudent, studiestad og NSD. Det blei godkjent at elevane som var i 1.klasse VGS kunne samtykke på eiga hand, utan signatur frå føresette. Det er viktig å vere klar over at mange av utrykka, formuleringane skrevet i IS og potensielle konsekvensar er komplekse og kan vere vanskeleg for elevar å forstå ut i frå eit slikt dokument. Det var difor viktig å forsikre meg om at elevane vart tilstrekkeleg informert gjentatte gongar. Ved første skulebesøk i midten av mars hadde eg møte med lærar og deretter elevane. Det blei gitt munnleg informasjon, det blei gitt tid til spørsmål i plenum og i privat, og elevar som var interessert i å delta fekk utlevert IS som dei skulle lese grundig og signere i to eksemplar. Eitt eksemplar vart sankt inn, medan det andre blei dei oppfordra til å ta med heim. Dette fordi viktig informasjon som kontaktinformasjon til meg, prosjektansvarleg og NSD stod på skjema, samt at det kunne fungere som eit oppslagsverk ved eventuelle spørsmål som måtte melde seg i etterkant av vårt første møte. Læraren blei også grundig informert om prosjektet, og læraren valte å nytte høve til å stille mange gode spørsmål om prosjektet utover det som stod i IS. Dette baud på nokre etiske dilemma då eitt etisk omsyn er lærarens rett til å vere informert, medan eg har eitt vitenskaplege ansvar for å ikkje sei noko som kan medføre at han endrar åtferd for å passe inn med det læraren tenkjer er det beste åtferda jamføre det teoretiske perspektivet for studien. I dette etiske dilemmaet valte eg å vere veldig open om kva eg planla å sjå etter og korleis eg skulle nytte observasjonsnotata. Det blei derimot ikkje vurdert som naudsyn å nemne det teoretiske grunnlaget for korleis dette prosjektet definerer og kategoriserer kompetanse.

Elevane som hadde samtykka og blei utvalt til å delta i prosjektet blei minna om deira rettar ved kart møte. I byrjinga av april blei observasjonane gjennomført i samsvar med søknaden til NSD og NIHs etiske komité. Elevane fekk før observasjonen ein munnleg påminning om kva eg ville observere, korleis eg vill arbeida og dei vart minna om deira rett til å trekke samtykke. Det same skjedde når intervju blei gjennomført kort tid etter. Etter avslutta intervju fekk alle elevane mogleik til å rette på noko av det dei hadde sagt, dei fekk beskjed om at dei kunne etterlyse all informasjon og at dei fortsett hadde mogleik til å trekke samtykket. Ingen elevar nytta denne retten.

4.8.2 Informantens rett til privatliv

Som forskar har eg ei plikt til å respektere deltakaranes privatliv (Johannessen et al., 2016, s. 92). Det betyr at elevane og læraren som deltek i prosjektet har ei rett til å kontrollere kven som kjem tett innpå dei, og dei skal ha kontroll på kva informasjon som blir «tatt med ut» (Johannessen et al., 2016, s. 92). I dette prosjektet har det vært viktig å vere open om kva eg ser etter på observasjonen, og korleis eg kjem til å nytte den data som eg tek ut av observasjonane. Enkelte deltakarar var nysgjerrig på kva eg skulle notere frå observasjonen og dei fekk då sjå observasjonsguiden. Dette var heldigvis eit senario eg var førebudd på at kunne skje og eg hadde reflektert over potensielle konsekvensar av å vise dei observasjonsguiden før eg fekk spørsmålet.

Deltakaren sin konfidensialitet er også ein viktig del av informantens rett til privatliv (Thagaard, 2018, s. 205). Det betyr at data som skulle samlast inn ikkje skal kunne sporast tilbake til den deltakaren. Ved observasjon av samtalen blei det notert handskrivne notat som rett i etterkant av observasjonen blei gjort om til tjukke skildringar skrevet i Word. Både dei handskrivne notata og dei tjukke skildringane blei nedskrive utan å skive ned nokon personlege opplysningar om elev, skulen eller lokalområde, dette er eit konfidensialitets-prinsipp som kan kallas av-identifisering (Postholm et al., 2018, s. 251). Det inneberer at namn på lærer er erstatta med «lærer» eller «læraren», stadnamn, skulenamn og andre utsegn som kan knyta data til person eller område er enten blitt sensurert eller erstatta med fiktive namn. For at eg seinare skulle knytte feltnota av observasjonen til intervjuet av same person valte eg å nytta meg av *koplingsnøkkel*. Koblingsnøkkel var eit kodenavn som eg gav til kvar enkelt elev.

Arket som knyta elevens ekte namn til kodenamnet blei oppbevart fysisk separat frå anna data på ein handskrevet lapp i perioden mellom observasjonen og intervjuet, før arket blei makulert når det ikkje lenger trengtest.

Ved gjennomføring av intervju blei det nytte ein diktafon til å ta opp intervjuet. Lydfila var lagra lokalt på diktafonen og den vart transkribert utan å lagre den nokon anna stad. Transkriberinga blei gjort så raskt som mogleg etter intervjuet, data blei av-identifisert og kopla til koplingsnøkkelen på same måte som i observasjonsnotata. Deretter blei lydfila sletta frå diktafonen.

4.8.3 Forskarens plikt for å unngå skade

Som forskar har eg ei plikt til å sørge for at deltakarane i prosjektet utsettast for minst mogleg belastning grunna prosjektet (Johannessen et al., 2016, s. 92). Som observatør og intervjuar kjem ein tett på deltakarane i studien. Etter eitt av intervjua funderte eg over kor personlege og djupe tankar hen hadde delt med meg. Kanskje er det få vaksenpersonar som set seg ned og har ein 60 minuttar lang og djup samtale med desse ungdommane, og tek alt dei seiar på alvor, utan å dømme eller irettesetje dei. I slike situasjonar kan ein oppleve å få sensitiv informasjon som ein kanskje følar seg forplikta til å dele med politi, føresette eller skuleleiinga (Fangen, 2010, s. 200). Eg gjorde meg difor systematiske tankar i førebuinga på neste intervju der eg forsøkte å trekkje ei linje når eg måtte ta informasjonen med vidare. Fangen (2010, s. 201) skriv at ein gjennom observasjon kan oppleve å få informasjon som kan sette deg i eit etisk dilemma mellom å ivareta teieplikta ovanfor informantane, plikta til å verne informantar eller andre for skade, verne om eigen tryggleik og eigne etiske verdiar. I slike situasjonar finnast det ikkje nokre openbart rette prioriteringar av etiske prinsipp mot kvarande, men det å ha gjort seg tankar på førehand kan hjelpe forskaren å stå for vala ein tek (Fangen, 2010, s. 201). I IS stod det at rådata kunne delast med prosjektledar (min rettleiar), det var difor ein naturleg førsterespons å gå til han ved ein eventuelle situasjonar der eg skulle hamne i tvil. Heldigvis blei dette aldri aktuelt i dette prosjektet.

Ein viktig del av det å verna informantane mot potensiell skade omhandlar grundig av-identifisering og om å sikre god innforming av deltakarens rettigheitar. Av-

identifisering kan bidra til at deltakarane ikkje blir kjent att, blir hengt ut, straffa eller på anna vis tek skade. Informasjon om deira rettigheit kan hindre meg i å få innsyn i noko dei ikkje ynska å dele og det kan bidra til at dei ikkje delar ting som dei seinare vil angre på. Elevar i ungdomsåra finn seg i ein skeivt maktsituasjon i møte med ein frammed forskar. Av denne grunn har det vært svært viktig å gjenta deira rett om å trekke sitt samtykke, å trekke tilbake utsegn eller velje å ikkje svare på spørsmål. Min erfaring etter å ha gjenta dette til det urettelege er at dei set stor pris på det og tek det som ei tillitserklæring. Eg opplevde at det styrka deltakaren sin tryggleikskjensle, noko som tente intervju og observasjonane.

Ved framstilling av resultata fekk alle deltakarane i studien eit fiktivt namn, uavhengig av kjønn. Namna er Ahmet, Beate, Cornelius, David, Erika og Frida. Ein narrative framstillinga av samtalen og intervjuet gjer at det elevane potensielt kan kjenne seg sjølv igjen, noko som kan opplevast som ubehageleg for den det gjeld. Det har derfor blitt gjennomført tiltak for å hindre dette. Den narrative fortellinga tillèt meg å «krydre» teksten med skildringar som ikkje treng å være av interesse for analysen eller diskusjonen. Dette kan være elevens utsjånad, bakgrunn eller karakteristiske trekk. Det er ein balanse i å fargelegge eleven på ein måte som skjula identiteten, men samtidig ikkje påverka lesarens oppfatning av min rehabilitert. Etter nøysame vurderingar følar eg meg trygg på at denne framstillinga av deltakarane ikkje påverka resultata eller forskinga sin reliabilitet.

5.0 Resultat og diskusjon

I den kommande delen vil deltakarens sin historie om deira oppleving i utviklingssamtalen, og korleis dei tolkar sin eiga kompetanse i kroppsoving bli presentert og diskutert. Kapitelet er delt inn i overskrifta «oppleving av utviklingssamtalen som informativ», og «oppleving av utviklingssamtalen som tryggande» begge desse har tre underoverskrifter, som alle representera ein eigen historie og medfølande analyse og diskusjon.

Den fyrste delen av historiene vil vere ein deskriptiv fortelling av den aktuelle deltakaren sin historie, slik eg har fortolka den. Deretter vil viktige moment bli trekt fram, analysert og diskutert, før eg går over til neste historie. På denne måten vil alle seks narrativ bli presentert, analysert og diskutert. Til slutt vil eg gjere ein overordna diskusjon der eg diskuterer mønster, gjentakande tema og spesielt interessante funn på eit overordna nivå, som skal bidra til å svare på forskingsspørsmåla.

5.1 Informative samtalar

Dei tre første samtalan har eg valt å kategorisere under overskrifta *informative samtalar*. Dette er etter elevanes eigne beskriving av samtalan. Fem av deltakarane gav uttrykk for at utviklingssamtalen var informativ og verdifull. Når eg har valt ut Frida og Beate sin historie her er det fordi dei skapte eit narrativ som omhandla historia som spesielt informative, men dei skil seg også vesentleg i korleis samtalen blei erfara.

Beate sin historie, som vi kjem til etter kvart, blei farga av eit brått skilje i utviklingssamtalen, og eleven blei i stor grad overraska. Ho opplevde samtalen som konfronterande, men også motiverande og verdifull. Frida derimot, opplevde samtalen som bekreftande og tryggande. Det var ingen store overraskingar, men ho set pris på å få bekrefte det ho allereie trudde læraren ville fortelje. Dei fleste elevane uttrykka ei liknande oppleving av samtalen, men i Frida si historie var dette ein raud tråd gjennom heile samtalen og det verka viktig for henne å dele den opplevinga.

Den tredje samtalen som også blir presentert under «informativ samtale» dreiar seg kring Erika sin historie. Erika seier sjølv at samtalen hadde liten verdi, og at ho ikkje lærte noko nytt av samtalen, og at om ho kunne, ville ho valt å droppet utviklingssamtalen i kroppsøving. Denne opplevinga skil seg i stor grad frå dei andre, som alle seier at samtalanane var verdifulle og informative. Eg har likevel valt å plassere hennar historia under «informative samtalar», for å vise kontrasten i opplevinga, og fordi eg erkjenner at ein oppleving av fråverande informasjon er også ein oppleving om informasjon.

5.1.1 Oppleving av samtalen som tryggande

Frida er godt førebudd til utviklingssamtalen. Ho har fylt ut eigenvurderingsskjema, skrive utfyllande refleksjonar kring eigen innsats og prestasjon, og den er levert til læraren i samsvar med føringane. Møte startar med lettbeint og uformell prat, noko som gjorde at Frida senka skuldra, og blei tidleg aktiv i samtalen. Det hjalp også på stemninga at læraren hadde mykje fint å seie om hennar haldningar, hennar innstilling til faget, og hennar gode evner til å samarbeide. Ho «får liksom alle med, alltid». Frida satt pris på å høyre at læraren hadde *sett* dett, ho følte det jo det sjølv, men det er noko med at du vil *vite* at læraren også *ser* det det, fortel Frida. Faktisk meinte læraren at Frida var betre enn det ho sjølv hadde gitt uttrykk for i eigenvurderinga.

Frida hadde veldig gode sosiale ferdigheitar som ho nytta til å inkludere alle, det likte læraren. Frida meina sjølv at ho ikkje var ein utmerka naturtalent som *kunne* alle idrettane, men ho hadde mykje av det som trengtest i kroppsøving. Læraren nemnte at Frida med fordel kunne komme i endå betre fysisk form, slik at «formen ikkje stod til hinder for innsatsen, evner eller lagarbeid». Det var ein skilnad som Frida kjente seg igjen i, og som ho ynskja å gjere noko med. I tillegg kunne Frida «øve meir på dei fleste aktivitetane, slik som orientering eller skøyter». Innsatsen og samarbeidet var allereie på topp, men for å få den beste karakteren «trengst gode ferdigheitar slik at ein kan sentre gode ballar til dei som har koordinatane utfordringar [Læraren referera til ein elev med ein motorisk diagnose]. Ved å bruke gode ferdigheitar klarar 6-ar eleven å inkludera alle, og spela alle gode. På den måten er ferdigheit viktig i kroppsøving».

Eleven er ikkje ueinig med læraren. Dessutan er ho nøgd med karakteren som ho fekk førespegla. Frida beskriv seg sjølv som ein elev som elsker å utfordra seg sjølv. Ho ser på seg sjølv som ein elev som har høg innsats, alltid prøvar å bli betre, og ho er flink til å hjelpe andre. I tillegg er ho aktiv i timane, deltek munnleg, og meldar seg gjerne som øvingsbilete når det blir etterspurt. Ho er heller ikkje redd for å «drite seg ut» ved å t.d. vise fram ein sjølvkomponert dans til resten av klassen. Alt dette bidrag til at ho får ein god karakter som samsvara med hennar målsetting for dette året. I framtida kan ho tenke seg å førebu seg litt betre til dei ulike aktivitetane. Læraren har tilbydd henne å låne ballar, frisbee eller anna utstyr om ho vil trene i storefri eller etter skuletid, dessutan fortel ho at ho lærar masse av å sjå på YouTube. Det vil nok bli viktig å sjå på YouTube-videoar av volleyball, handball og slike ting i framtida. Da kan ho lære seg reglane i forkant av timen, og kanskje studere teknikken, slik at ho kan vise endå større innsats og utvikle teknikken endå meir.

Frida fortel at ho opplevde samtalen som ein informativ og trygg samtale. At læraren snakkar om hennar kompetanse «er ikkje noko stress». Kompetansen har han jo vurdert uansett, dessutan «hjelper den (samtalen) meg til å sjå kor eg ligg karaktermessig, sidan han (læraren) seier karakteren. Og så seier han kva eg bør jobbe med for å komme ein karakter høgare. Og dei fleste ynska jo det». Frida fortel vidare at samtalen gjer det lettare å vite kvar ein skal legge fokuset. Motivasjonen derimot har det aldri vore noko problem for Frida. Ho elsker å utfordra seg sjølv, uansett om dei har utviklingssamtale eller ikkje. Frida rettar fokuset fram mot neste skuleår, då vil ho sikte på ein karakter høgare. Neste år vil nemleg Frida heva liste eitt hakk høgare, og øve på dei tinga som ho nå *veit* at ho må jobbe med.

Frida er etter egne ord svært oppteken av utvikling, innsats og ståpåvilje. Dette er sentrale kjenneteikn på eit stor grad av oppgaveperspektiv. Når ho får beskjed om å heve fysisk form og ferdigheitene i aktivitetssutvalet fortel Frida at ho ynskja å løyse dette ved å betre førebuing til timane (t.d. sjå YouTube-videoar) og meir øving i aktivitetane. For Frida verka det openbart at meir innsats gav utbytte i faget, sjølv om læraren ikkje såg innsatsen direkte. Trua på at innsats definerer resultatene dine er eit tydeleg teikn på oppgaveorientering (Ames, 1992, s. 268). Frida tek også med seg

positive attendemeldingar kring eigenskapar som innsats og samarbeid, men ho uttrykker ein ekstra glede for at hennar sosiale eigenskapar blir anerkjent. Epstein (1988, s. 92-97) hevdar at kva som blir anerkjent og vurdert er av stor betydning for det målmiljøet som blir skapt i klassen. Medan evaluering (kva som skal vurderast, når og korleis) i stor grad er styrt av læreplan, har læraren stor friheit til å anerkjenne ulike delar av læreplanen eller kvalitetar han sjølv verdsett i stor eller liten grad. Data frå observasjonen viste at læraren i stor grad valte å fokusere på elevens innsats, inkluderande samarbeidsevner, og personleg utvikling. Frida opplevde ikkje at ho blei samanlikna med andre. Dette kan vere ein medverkande årsak til at Frida tek eit oppgåveperspektiv på sin eksisterande og delvis manglande kompetanse. Sjølv når læraren får beskjed om å betre sin fysiske form, og øve meir på orientering og skøyter så vel ho å rette fokuset på det ho kan gjore noko med, nemleg innsatsen og strukturert øving både på skulen og heime.

I følgje teorien taklar personar som er oppgåveorienterte kritikk på ein god måte, som bidreg til lærelyst og høg motivasjon (Duda & Hall, 2001, s. 429). Frida fekk beskjed om å jobbe meir med hennar «fysiske form» samt ferdigheitene i fleire av aktivitetane. Dette handterte Frida på ein konstruktiv måte, og ho ytra både ynskje om, og ein plan for å betre dette i løpet av det neste halvanna året. Ho sette seg eit langt tidsperspektiv og forstod dermed at dette er eigenskapar som tek tid å utvikle. Epstein (1988, s. 97-98) viser at ein må føle ein har nok tid til å meistre utfordringa for å kunne gripe dei på ein konstruktiv måte.

I samtale med Frida beskriv ho møte med læraren som informativ. Ho uttrykker at ho ikkje fekk seg nokre store overraskingar under samtalen, men at det var tryggande å få bekrefta at læraren ser på hennas kompetanse på same måte som ho tenkte. Ho hadde openbart reflektert over eigen kompetanse i forkant, noko som blei synleg gjennom eigenvurderinga. Deltaking i eigen vurdering og reflektering kring eigen fagleg utvikling er det første kravet til undervegsvurdering i følgje Opplæringslova (2020d). Frida fortel vidare at det var fint å vite kva som kravdest av henne. Men trass Frida sin skildring av forventna attendemeldingane frå læraren, fekk ho ein melding om at ho konsekvent vurderte seg sjølv strengare enn det læraren gjorde. Denne undervurderinga

av eigen kompetanse understrekar behovet for samtalen, trass hennar uttalte oppleving av at ho berre fekk bekrefte hennar eiga vurdering. Gjennom samtalen med læraren oppdaga Frida kva som er venta av henne, og ho fekk god innsikt i dei delane ho meistra godt. I tillegg skildrar ho forståing for korleis ho skal utvikle sine manglar i kompetansekravet for å få ein toppkarakter. Dette utgjer dei neste krava til undervegsvurdering (Opplæringslova, 2020d). Dermed understrekar Frida at samtalen har oppfylt sin funksjon som undervegsvurdering i kroppsøving.

5.1.2 Opplevinga av samtalen som konfronterande

Beate entrar rommet der læraren sit og ventar. Ho veit at dei nå skal snakke om hennar prestasjon i kroppsøvingfaget, kva som er forventet av henne og korleis ho bør jobbe i faget framover. Det kan vere ein skummel samtale, men Beate er ikkje nervøs. Ho er god i kroppsøving, og ho veit at læraren veit det. Beate tek med seg masse energi, eit stort smil og godt humør når ho entra rommet der ho og læraren skal ha utviklingssamtalen. Ein trygg og lun varme spreiar seg i rommet, då Beate, som går i 1. klasse på vgs, tek initiativ til å spøke og vitse med læraren. Læraren speglar Beate sitt smil og humør, han spøkar attende og gestikulera med store kroppslege bevegelsar. Samtalen skilir naturleg over på Beate sin prestasjon i faget, utan at det set ein dempar på stemninga, fordi Beate *er* god i kroppsøving. Det får ho bekrefte gjennom mange smigrande attendemeldingar.

Etter nokre minutt med mykje latter og ukritiske tilbakemeldingar senkar læraren stemma si og blir noko spørjande i tonefallet: «Eg synes du er i overkant streng med deg sjølv i eigenvurderinga?» seiar læraren, og visar til Beate sin vurdering av hennar eigenvurderingsskjema, der ho har gitt seg sjølv ein middels god vurdering i skadeforebygging. «ja, eg slurvar av og til med skadeforebyggande treningar heime. Trenaren min oppmodar meg alltid til å gjere meir av det». Det blir klart for læraren at Beate har misforstått spørsmålet, det handla jo ikkje om hennar generelle evne til å drive med skadeforebyggande styrkeøvingar heime, men om den perioden i kroppsøvingstimane der dei jobba med forståinga og praktiseringa av dette tema. «Du var viste ein kjempegod kompetanse i timane, det er det einaste eg har sett» ler kroppsøvingslæraren, og stemninga er minst like god som den var innleiingsvis.

Læraren går attende til å skryte av det Beate er så god til: «Volleyball, handball, frisbeegolf (...)». Ryggen til Beate kan umogleg rettast meir opp nå, det verkar som om ho veks 4-5 centimeter der ho sit og mottek vurderinga frå læraren. Men læraren slår brått slår om: «Gjett kva du kunne vært betre i?» spør læraren, fortsett med ein svært hyggeleg tone i stemma og eit stort smil om munnen. Han stirrar på henne avventande, og med eit stort glis kring munnen. Beate er heilt stille i 5-6 sekunder. Ho har brått stoppa å smile, og ser nå alvorleg ut. «Skøyter!» bryt læraren ut, brått, konkret og tydeleg. Beate sig saman i stolen. Dei centimeterane som ho vaks i stad, og enda nokre fleire, er nå borte. «j-, ja, ja, eg er dårleg i det...» seier Beate. Ho stammar nå. Læraren tek ordet og seier «og du må styre konkurranseinstinktet ditt, det kan ofte ta litt overhand». Beate er heilt tyst nå. Læraren har også mista smilet sitt, det er ingen latter eller lun stemning i rommet nå, slik det var for berre nokre få straksar sidan. Læraren tryggjar Beate når han tek ordet og fortel at ho, trass skøyter, ligg an til å få ein seksar i kroppsøving.

I det møte er ferd med å avsluttast og læraren går mot døra, grip Beate ordet «Eg vil ha symjing». Det er nesten som Beate ropar det ut. Læraren stoggar opp, snur seg mot Beate og seier «symjing?» med ein spørjande tone. Det blir brått litt betre stemning i rommet igjen då Beate har teke på seg eit smittande smil, og læraren smilet attende. Dei flirar litt i det Beate svarar «ja! Eg er veldig god i symjing». Læraren svara at symjing ikkje ligg inne i årsplanen for dette året, og at det dessverre er tvilsamt at det blir lagt inn nå. Han skundar seg å legge til at han trur det skal stå på årsplanen for neste skuleår, og spør «så du har lyst å vise fram symjeferdigheitene dine?». Beate svara: «Ja. Eg er sjukt god i symjing. Men neste år går heilt fint».

I etterkant av samtalen er Beate nøysam med å understreke at ho set pris på samtalen, at den gir retning for vidare arbeid, og dei «hjelp henne masse». «Jo meir spesifikke tilbakemeldingane er, jo strengare samtalen er, jo betre er det» fortel Beate. Ho er ikkje så oppteken av kva ho fekk skryt for, ei heller kva som var «godt nok». Det er jo bra slik det er, og ein treng ikkje tilbakemelding på dette, hevdar Beate. Ho er oppteken av dei tinga som kan bli betre, og spesielt dei tinga som læraren fortel som ho ikkje var klar over frå før. Dei attendemeldingane som «sjokkera» henne er dei mest verdifulle, i

følgje Beate. «Eg har aldri hatt ein slik attendemelding-samtale før, der eg får så spesifikke attendemeldingar. Det eg fekk attendemelding om fekk eg *streng* attendemelding om. Det var tydeleg at eg ikkje var god nok til det. Det var ikkje noko *sugarcoating*.» Vel vitande om at eg var til stade under utviklingssamtalen forsøka Beate å imitere læraren: «Det var: *Det her må du jobbe med for at du skal oppnå den karakteren du ynskja; liksom*».

Beate er veldig klar over at ho er god i det meste når det kjem til kroppsøving. Ho ramsar opp «innsats i det meste, eg prøver så godt eg kan, det er tydeleg at eg *ynskja* i faget». Men kvar gang ho blir spurt om kva ho er god på skilir ho over i kva ho kan bli betre på «...så er det ting som eg meistrar betre enn andre ting...». Det er helst skøytekurset ho reflektera over. Ho vil bli «bli tryggare på isen, bli betre til å svinge, stogge», «betre?» spør eg. Beate svara at det er viktig å skilje seg ut. Ein må «utmerke seg som betre enn dei andre». Beate veit at det pleiar ho å gjere i dei fleste idrettane, men ikkje i skøyter.

Beate ramsar opp «innsats, fokus, vilje, utvikling, aktiv deltaking og samarbeid» som veldig viktige vurderingskriteria i kroppsøvingfaget då «dette bidreg til god utvikling». Men om ein ynskja ein verkeleg god karakter må ein også prestera godt, fortel Beate. Ho forstår at læraren ikkje alltid kan sjå alle alltid, og at det er krevjande for læraren å observere utvikling over tid, difor blir det ofte ferdigheiter som blir vurdert. «innsats, deltaking og vilje er jo viktig i kroppsøving» men helst for å «utvikle seg og bli *god*», for å «få gode ferdigheiter». Og ferdigheiter vises som regel ved å overgå resten av klassen. «At eg til dømes kan hoppe høgare enn dei fleste, hoppe lengre, springe fortare. Kaste ballen hardare. Sparke ballen hardare, og vere sporty og atletisk» forklarar Beate.

I framtida kjem Beate til å jobbe minst like hardt som ho har gjort framover, i følgje henne sjølv. Ho følar seg motivert til å yte meir. Ho fortel at ho blei litt sjokkert av den direkte attendemeldinga, og at «den satt ho litt attende», men at det til sjuande og sist var hjelpesamt. Nå veit ho kva som er venta av henne, og ho kan bli betre. Ho har satt seg eit mål om å bli så pass god i skøyter at ho kan spele ein hockeykamp, og då vil ho ha ei kjensle av at ho bidreg til at laget gjer det bra. Ho forstår at ho ikkje kjem til å bli

blant dei beste i skøyter, men ho vil veldig gjerne bidra. Neste vinter planlegg Beate å prioritere skøyter framfor å gå på ski eller stå på slalåm. Familien har hytte på fjellet, og det finns heil sikkert moglegheit å gå på skøyter der. I vinter gjekk ho berre på langrenn eller slalåm, men neste år vil ho stå på skøyter. Og det er jo nokre innsjøar i skulens nærområde, desse kan jo nyttast til eigentrening. Beate fortel at ho «øva jo til matteprøvar, så kvifor ikkje øve i kroppsøvinga». Øving er jo trass alt den «einaste vegen til å nå målet» hennar.

Beate viser at ho har tydelege teikn til ein stor overvekt av resultatorientering, då ho bl.a. fortel at kompetanse syns gjennom å utmerke seg som betre enn andre, hoppe høgare enn andre, eller skyte hardare enn andre. Ho ser på innsats og utvikling som ein middel for å kunne overgå andre, og ikkje som eit mål i seg sjølv, noko som også er typisk resultatorientering (Roberts et al., 2007b, s. 7) . Dette kan ha bidratt til å gi skøyte-attendemeldinga kontekstuell mening for Beate. Ho blei aldri forklara kva ho skulle gjere betre i skøyter, men hennar resultatorientering fortel henne at ho nå må auke sin skøytekompetanse relativt til andre. Hennar verdi som deltakar i kroppsøvingssklassen er avhengig av evne hennar til å skøyte, i følge teorien. Dette legg eit stor press på hennar behov for å prestere ved neste høve. Det kan verka som at ho har lært at toppkarakteren er borttinga til dei som er betre enn sine medelevar i mange idrettar.

Mueller og Dweck (1998, s. 37,48) viste at resultatorienterte personar opplev kompetanse som ein fiksert og statisk eigenskap, og at dei difor vil forsøke å unngå framvising av inkompetanse. Når Beate sin manglande kompetanse likevel blir synleggjort og kritisert kan dette difor vere sårt for henne. I eit siste forsøk på å rette opp lærarens inntrykk etterspør Beate ein undervisnings- (eller vurderings-)situasjon i symjing. Symjing er ein aktivitetsform ho sjølv hevdar at ho meistrar godt. Leirhaug og Annerstedt (2016, s. 627) løftar fram idéen om at attendemeldingar kan opplevast ekstra sårt i kroppsøvingssfaget. Dette fordi presisjonen i faget kan vere tett knytt tett opp til sjølvfølelsen. I Beate sin røynd kan det vere at ho opplevde kritikken av hennar kompetanse som ein kritikk av henne som person, og at det dermed var viktig å forsøke

å rette opp i denne kritikken, først gjennom å vise at ho er har høg kompetanse i symjing, og på lengre sikt gjennom å bli betre i skøyter.

Det kan verke som at Beate likevel har ein del oppgåveperspektiv også. Ho ser på øving som den einaste løysinga til å bli betre, og ho har eit ynskje om å løyse deloppgåver som svinging, bremsing og stogge betre enn tidlegare. Det handlar ikkje om å unngå skøyteundervisninga, eller om å finne ein unnskyldning for kvifor ho underpresterer i skøyter, slik teorien fortel at folk med veldig stort resultatperspektiv fort kan gjere. Ho ynska heller å oppsøke situasjonar der ho kan øve og trene på skøyter for å utvikle seg. Dette er trekk som er assosiert med folk med oppgåveperspektiv.

Eleven gir uttrykk for at ho veit som blir gjort bra, kva som må bli betre, kva som krevst av henne og korleis ho bør jobbe for å heve kompetansen sin. Faktisk hevdar ho at ho aldri før har fått så spesifikke og gode attendemeldingar. Men Beate ytra ikkje kjennskap til fagets læreplan eller vurderingskriteria i kroppsøving, ho refererte i staden til den anerkjenninga (og kritikken) ho fekk av læraren under utviklingssamtelen.

Læraren fortalte ikkje kva Beate gjorde bra når han sa at ho meistra volleyball, handball, frisbeegolf og fleire andre aktivitetar. Han råda heller ikkje Beate i korleis ho burde arbeida i skøyter ved neste høve. I læreplanen for faget er ikkje skøyter eller andre idrettar nemnt, derimot er evna til å øve, innsats, samarbeid og mange andre prosessorienterte verb sentrale (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 14) , som vist i kapittel 2. Beate er dermed sjølv ansvarleg for tolkinga av kva ho meistrar, kva ho må bli betre på, og korleis ho bør arbeida i framtida for å heve sin kompetanse.

Krava til undervegsvurdering (Opplæringslova, 2020d) og med prinsippa for VFL (Kunnskapsdepartementet, 2012–2013, s. 65) gjer det klårt at eleven skal *bli informert* om kva som er blir vurdert, kva som er bra, kva som kan bli betre og korleis ein kan bli betre. Beate er innstilt på å øve mykje på skøyter på eigenhand, men om det er innsatsen, haldinga eller samarbeidet som må bli betre er det ikkje sikkert eigentreninga på skøyteteknikk er den beste utnyttinga av tida. Det veit ikkje Beate sikkert, men ho har ein tydeleg oppfatning av sin eigen prestasjon under årets skøytekurs, og ho opplev at ho veit kva som krevst av henne neste vinter. Dette bidreg at Beate fortel at ho har

god oversikt over kva som krevst av henne, kva ho meistrar, og kva som kan bli betre samt korleis ho bør arbeide. Beate har gjort eigne tolkingar om kva som vurderast, kva som er bra, kva som kan bli betre, og korleis ho kan bli betre. Dette er i stor grad prega av hennar syn på kompetanse, som i stor grad handlar om å «markere seg som betre enn andre». Som Beate sjølv seier handlar dette om å «hoppe høgare og lengre enn andre». Som teorien visar er det to måtar å «hoppe lengst på», enten kan ein øve og bli betre, eller så kan ein bidra til at dei andre hoppar kortare. Eit slik perspektiv på kompetanse kan derfor potensielt være veldig skadeleg for læringsmiljøet i klassen.

Om Beate skulle ha delteke i ein undersøking som utforska elevar sin oppleving av praktisering av VfL sine grunnprinsipp ville nok Beate kryssa av for alle fire grunnprinsippa. Petter E. Leirhaug (2016, s. 85) gjorde ein slik undersøking, og han fann ut at krø-elevar som rapporterte kjennskap og praktisering av VfL-prinsippa ikkje fekk betre karakterar enn andre. Dette braut med forventingane til forskaren, blant anna fordi det ikkje korrelerte med tilsvarende funn i andre fag (Petter E. Leirhaug, 2016, s. 85). Kanskje kan Beate sin oppleving av hennar attendemeldingar vere med på å forklare kvifor Leirhaug (ikkje) fann dei resultatane han fann. Kanskje heng dette saman med at eleven i dette tilfelle viste lite forståing for kva kompetanse i kroppsøving faktisk er, og korleis ein viser eller observerer kompetanse. Denne studien går ikkje inn på korleis læraren faktisk observerer, vurderer eller evaluera kompetanse, men det er naturleg at eleven vil vere prega av måten ho opplev at læraren vurderer hennar kompetanse. I dette tilfelle opplev Beate at ho ikkje når kompetansemåla under skøytekurset fordi ho ikkje markera seg som betre enn dei andre. Dette hemmar henna læring målt opp mot kompetansemåla i LK20.

5.1.3 Historia om den meningslause samtalen

Erika skil seg frå mange av dei andre elevane. Det er ikkje det at ho *er* annleis, ho berre skil seg frå andre jamaldrande i utstråling, kroppsspråk og haldning. Erika verka ikkje å søke lærarens anerkjenning eller bekreftast. Ho kan nok best skildrast gjennom ordet sjølvrådige, noko som bidreg at utviklingssamtalen tidvis blir høglytt.

Som i alle andre utviklingssamtalane byrjar læraren også denne gongen å småprate om stort å smått, men i denne samtalen fekk ikkje læraren diktera innhaldet. Erika skiftar tema umiddelbart. Ho har ei stor nyhending å dele: ho skal ta seg fri frå skulen neste år, for å segle verda rundt i seglbåt. Læraren er fascinert, men eleven smilar ikkje når ho fortel om det. Det verka eigentleg som at ho ikkje ynskja å dele detaljer kring turen. Kanskje er det difor ho går raskt vidare til eitt nytt tema: hennar trening på fritida. Der gjer ho, etter eiga meinig, ein imponerende jobb for tida, læraren lyttar og kjem med bekreftande kommentarar «Har du det?» «jasså», «åå!» «Så bra da!». Erika koplar treninga til hennar kroppsøvingsprestasjon: «...så det må jo telle positivt at eg er så god på eigentrening, sånn for å forebygge skader og slike ting». Då kastar læraren seg inn i samtalen «Det er flott at du trenar på fritida, men du har nok overvurdert dine ferdigheiter i eigenvurderinga. Spesielt i aktivitetar som frisbeegolf, volleyball og skøyter». Eleven blir stille, og læraren skundar seg å legge til «Men du er god i dans!» før han tek ein lita pause, og fortsett «og du bør øve meir på ferdigheitar i aktivitetane». Eleven sit nå heilt stille, til stor kontrast frå korleis det var for berre nokre få stundar sidan. Læraren legg ut om kor flink ho openbart er til å trene på fritida, slik som ho nettopp har forklara, og korleis ho bør nytte den same innstillinga og viljen som leggst ned på treningssenteret i kroppsøvings salen. «...her kjem eigentrening inn i bilete» seier han, «Du kan nytta eigentrening til å bli betre på dei ferdigheitene vi jobbar med i kroppsøving».

Eleven tek ordet: «Eg vil ... eller eg kan bli betre på lagspel. Til tider har eg for mykje konkurranseinstinkt. Og eg får fort tunellsyn i konkurransar». Igjen forsøka Erika å ta regi på samtalen, og føre den bort i frå ferdigheits-tema. Erika får lov til å fullføra, utan at læraren avbryt henna. Det blir etter kvart stille i 3-4 sekundar, da tek læraren til mæle. Det verkar som at han har nytta sekundane til å tenkjer seg godt om. «Det er mykje lettare å styre konkurranseinstinkt ditt om du jobbar med å utvikle dine egne ferdigheitar» seiar læraren med ein roleg, men bestemt stemme. Han gjer det tydeleg at det er utvikling av ferdigheitar som skal vere fokuset i denne samtale. «Kva karakter ligg eg på da?» seiar Erika, som har heva stemma si. «Du ligg mellom 4 og 5... Rytme og kreativiteten som du viste når vi dansa trekk deg opp, men innsatsen og ferdigheitar i

skøyter trekk deg ned. Og om du blir betre til å trene på eigenhand kan det vippe deg opp».

«Du må dessutan passe seg for dei ironiske kommentarane. Det kan bli litt for mykje av det» seier læraren med eit alvor i stemma. Erika tek ordet frå læraren og denne gongen hevar ho stemma endå fleire hakk «Men det er jo berre til gode venner! Eg hadde aldri gjort det til nokon andre!». Erika fortsett å fortelje om kor ueinig ho er i at dei kommentarane er eitt problem. Ho snakkar i lange setningar utan pause. Erika hevdar at ho har nok «sosial kompetanse» til å berre gjere det med venner, og dessutan er det berre «uskuldig dritslenging» mellom venner, og ingen andre. Læraren er roleg og let ho fullføre. Erika blir til slutt stille, men læraren ventar endå 2-3 sekund før han tek ordet. Med ei lun og roleg stemme seiar læraren «Det kan hende at andre overhøyra dei kommentarane, og opplev dei som støytande. Sjølv om kommentarane ikkje er meint til dei. Det er ein sjargong som må bli unngått då dei lett kan bli misforstått». Det blir heilt stille. Læraren spør om Erika har noko ho vil legge til før dei avsluttar. Erika rister på hovudet, og med det er samtalen over.

Nokre dagar seinare møter eg Erika for å snakke ut om denne samtalen. Ho fortel ha ho minnst ein samtale der ho og læraren var stort sett samde, utan nokre store overraskingar. «Han sa jo at eg var aktiv i timane. At eg viser interesse for å lære nye idrettar. Samstundes sa han også at eg ikkje har dei same forutsetningane til å gjere det så bra i alle dei idrettane som vi har fordi det er eit breitt spekter av idrettar. Og så sa han at eg kanskje ikkje er den beste lagspelaren. Og det stemmer jo overeins med det eg skreiv i eigenvurderinga». Erika forklarar at ho siktar til treningsbakgrunn når ho talar om føresetnadar. Ho har drevet med organisert lagidrett i mange år, og i den siste tida også styrketrening med vekter, men ho hadde ikkje drevet med alle dei idrettane som læraren praktisera i kroppsøving «Med føresetnadar så meina eg at eg tidlegare ikkje har gjort så mange idrettar. Sånn idrettar som volleyball og sånn. Min styrke ligg ikkje der».

Erika likar ikkje at innsats og elevens forutsetningar blir tatt med i betraktning i kroppsøvingsvurderinga. «Eg er veldig for at ein skal basere gymkarakteren på det ein kan, fysikk og slikt, sjølv om ikkje har dei same føresetnadane. Eg tenker jo at folk har

jo ikkje dei same føresetnadane i matte eller andre fag (...) Alle har jo blitt veldig oppteken av at ein ikkje skal ha bip-test, ein skal ikkje ha 3000-meter test med vurdering fordi alle har ikkje dei same føresetnadane. Men der er eg ueinig. Fordi man har jo det ikkje i andre fag heller».

Erika har ikkje gløymd attendemeldinga som fekk ho til å heva stemma under utviklingssamtelen, men ho treng ei lita påminning før ho tek det opp «ja, eg fekk jo attendemelding om at det kan smelle nokre krasse kommentar av og til, når ting ikkje går min veg. Alt det stemmer jo oveins med det eg sa i eigenvurderinga».

Erika står fast på at det er ein viktig skilnad mellom å slenge kritiske kommentarar til venner, og andre i klassen, sjølv om læraren bad henne halde opp med alle former for ironiske kommentarar «Det er jo forskjell på dei kommentarane eg sleng til kompisar samanlikna med dei eg kan slenge til dei eg ikkje er så nære (...) vi er jo ungdommar, så vi har litt meir *røffere* kommentarar enn det vaksne er vandt til da. Sånn til dømes *drit i det, gjer oppgåva di*, og litt sånne banning og slikt». Erika erkjenner at læraren ikkje likar denne type kommentarar men er ueinig i at det ikkje bør vere rom for dette i faget «Om eg skulle evaluert det (kommentarane) sjølv, så hadde eg trudd at elevane var interessert i gjere det bra». Erika gir dermed utrykk for at kommentarane bidreg til å heva prestasjonane i klassen.

Sjølv meina Erika at hennar beste eigenskap er hennar fysiske føresetnadar, noko som bidreg til ein høg innsats i kroppsøving «Eg vil seie at det beste i kroppsøving for meg er at eg har gode fysiske føresetnadar for å gjere det bra. At eg er ein aktiv person. Og at eg er mykje aktiv på fritida. Det hjelper meg ved at eg slepp å bekymre meg for at eg ikkje klarar å springe langt nok, eller ikkje klarar å vere med i timen. Eg har eit høgt energinivå, så eg setter meg ikkje ned, eg deltar og er med liksom».

Framover har Erika ei målsetting om å oppnå ein toppkarakter i kroppsøving «eg har satt meg eitt mål om å få seksar til sommaren. Det er jo det målet ein setter seg om ein ligg mellom middels og høg måloppnåing». Måten ho planlegg å jobbe framover for å nå målet sitt er ikkje veldig ulikt det ho allereie seier at ho gjer «nei, det er vel det å få litt betre innsats då».

Erika fortel at ho har hatt ein rekke utviklingssamtalar den siste tida, da dette er eit krav som gjeld alle faga på skolen, og alle lære må skaffe signatur frå elevane på at samtalen er gjennomført. «Det er ikkje alltid like naudsynt å ha denne samtalen. Ofte synes eg det verkar som at dei (lærarane) har denne samtalen fordi dei må ha den. At dei liksom berre seier noko fordi dei må ha samtalen. Eg skjønner jo kva det er eg må gjere betre utan samtalen. Dei fleste ungdomskuleelevane og spesielt elevar på 1. VGS skjønner kva det å gjere det bra i kroppsøving betyr. Så det å den denne samtalen i kroppsøving er jo ikkje alltid like interessant».

Erika opplevde samtalen som lite verdifull, og uttrykker ganske tydeleg at samtalen var unødvendig for henne «For min del kunne vi droppa den (utviklingssamtalen)». Ho legg til at samtalen gav lite ukjent informasjon, og vil nok ikkje medføre noko stor endring hennas åtferd eller tankar om eiga kompetanse. På spørsmål om det finnes noko positivt i samtalen for hennar del svarar ho «kanskje berre det at den har belyst dei tinga eg allereie var klar over. Det at eg har fått bekrefte at eg hadde rett i dei tinga eg tenkte eg kunne bli betre på. Og det er jo greitt. Men det har ikkje så mykje verdi for meg, fordi eg er jo på ein måte klar over kva eg skal gjere for å få ein seksar, spesielt i kroppsøving».

Erika har er oppteken av at ho ikkje har dei same føresetnadane som mange andre i kroppsøving, og ho hevdar at dette er ein av dei attendemeldingane ho får av læraren. Her samanliknar ho seg sjølv med andre, og siktar til hennar manglande erfaring i aktivitetar som volleyball. Det kan verke som at Erika opplev at ho ikkje har evnene som trengst for å oppnå suksess i aktivitetar som volleyball, og at dette ikkje er mogleg å utvikle kompetansen i kroppsøving. Dette kan komme av eit stort resultatperspektiv, sidan resultatperspektiva ser på evner som fikserte, og ikkje noko ein tileignar seg gjennom øving (Roberts et al., 2007b, s. 7). Det kan også komme av ein følelse av manglande tid til å gjere noko med det, slik som Epstein (1988, s. 97) synleggjer. Han fortel at individ som opplev at ein får for lite tid til å meistre aktiviteten vil oppleve å bli trekt mot eit resultatperspektiv (Epstein, 1988, s. 97). Sidan Erika allereie har uttrykka at ho følar at andre har eit betre utgangspunkt enn henne, og at det kan vere vanskeleg for henne å komme seg opp til deira nivå i volleyball verkar det som at ho er oppteken av

relativ kompetanse. For henne å bli like god som, eller betre enn dei andre i klassen må ho ha mykje tid til øving i volleyball, og helst meir tid enn dei andre i klassen. Det kan verke som Erika opplev ein vonløyse i aktivitetar som ho meistrar. Ei slik vonløyse kan også vere med å forklare kvifor ho hevdar at ho og læraren er eining i vurderinga av hennar kompetanse når læraren er så tydeleg på at ho konsekvent overvurderer seg sjølv.

Erika opplev at karakteren seks er innan rekkevidde, og gir uttrykk for at denne karakteren er det naturlege målet for sommarterminen (omtrent tre månadar etter samtalen). Dette opplev ho sjølv om læraren seier at ho ligg mellom karakterane fire og fem. Læraren fortel at Erika bør auke innsatsen, betre ferdigheitene sine slutte med «kommentarane» for å «vippe opp» til karakteren fem. Men Erika er ikkje eining i denne opplevinga av hennar kompetanse. Ho opplev at innsatsen hennar er god og at kommentarane er til klassens beste. Det kan vere spesielt sensitivt å erkjenne inkompetanse i kroppsøving (Leirhaug & Annerstedt, 2016, s. 627). Det kan dermed vere endå meir sensitivt å innrømme at ein ikkje ser noko mogleik til å tileigne seg den naudsynte kompetansen. Det er naturleg å tenke at Erika valte å ignorere lærarens sin orientering om kva nivå ho låg på, fordi ho såg på spriket mellom hennar målsetting og lærarens orientering om hennar kompetansenivå som for stort til å kunne oppnå innan det tidsperspektivet ho operera i (fram til sommaren).

Eit individ med stor overvekt av oppgåviperspektiv ville fokusert på arbeidsoppgåvene framfor potensielle utfall (Roberts et al., 2007b, s. 7). Med eit oppgåviperspektiv har innsats ein eigenverdi, og ein vil fokusera på å utvikle seg steg for steg (Roberts et al., 2007b, s. 7). Det verka som Erika hadde fokusert på å få ein seksar i kroppsøving allereie om tre månadar, og strevar med å erkjenne at dette ikkje er lærarens vurdering. Elevens gir uttrykk for at ho ikkje har endra oppfatning av eiga kompetanse som følge av utviklingssamtalen. Dette samsvarer med målperspektivteorien som fortel resultatorienterte personar er meir utsett for å gi opp og sette eit sjølvhandikapp på seg sjølv om dei opplev fråvær av kompetansekjensle (Roberts et al., 2007b, s. 5-7). Om Erika hadde blitt bevisst på at kroppsøving handlar om innsats, øving, utvikling av personlege ferdigheitar og samarbeid framfor å prestera betre enn andre kunne ho i

større grad fokusert på egne arbeidsoppgåver, framfor å føle på ein maktelausheit i håpet om å få ein seksar innan sommaren.

5.2 Historia om innsats og evner

Gjennom intervjuet med elevane fekk eg innsikt i deira tankar og kjensla kring utviklingssamtalen. Eitt av tema som kom att fleire gongar var elevanes oppleving av korleis innsats og evner blei vurdert. I den kommande delen skal eg presentera mi analyse av tre narrativ som oppstod. Desse elevane hadde tre ulike opplevingar av innsats og evner sin plass i faget, og dei gjorde seg ulike refleksjonar om kva innsats var, kor viktig det var, korleis ein kunne betre innsatsen og kva kompetanse i kroppsøving er. Fleire elevar opplevde også evner som ein kontrast til innsats, dette blir spesielt tydeleg i Ahmet og Cornelius sin historie.

5.2.1 Den oppløftande samtalen

Cornelius fortel at han byrja på den vidaregåande skulen utan å kjenne nokon av medelevane der. Han snytes det var vanskeleg finne seg til rette på den nye skulen. Cornelius er eigentleg ein positiv, smilande og prateglad elev, men i kroppsøving streva han med å finne sin plass. Det gav han ein dårleg start i faget. Cornelius spekulera i om det hadde det vore lettare om han hadde delteke i ballspel eller organisert idrett, slik som dei fleste andre i klassen hans. Då hadde overgangen frå ungdomskulen kanskje gått lettare. Men det har byrja å gå betre i faget nå. Cornelius har fortsett til gode å hevde seg i ballspel i kroppsøvingstimane, han følar at han har funne sin plass. Og det har gitt ein utvikling som Cornelius gjerne snakkar varmt om.

Læraren er einig i Cornelius sin eigenvurdering. Han skummar gjennom den medan Cornelius meir enn villig utdjupar sine tankar. Det verkar som dei er veldig einige, i vertfall inntil læraren seier «Du har vurdert deg sjølv veldig lavt i ballsport». Læraren legg til «Eg kan jo forstå det, fordi det er generelt sett eit veldig høgt nivå i denne klassen. Men du er ikkje så dårleg». Læraren referera til Cornelius sin eigenvurdering, og forklarar at han forstår at han finn ballsport spesielt utfordrande, men at Cornelius har hatt «ein veldig bra utvikling, og mykje bra engasjement, også i ballsportane».

Cornelius seier seg veldig einig og byrjar å prate om kor sta han er, og kor viktig det har vore for innsatsen has i ballsport.

Læraren påpeikar også at Cornelius har skrevet at han «alltid prøver veldig hardt, men at han alltid kan prøve meir», og spør kva han meina du med det. Cornelius forklara at han er «god til å prøve» men at han ikkje er perfekt, og at han følar at han kan bli endå betre på å prøve. Læraren nikkar og kjem med bekreftande ord etter kvar som Cornelius utdjupar i detalj. «aha», «forstår», «ja» seier læraren. Det verkar som at Cornelius blir motivert av læraren sin forståing, og Cornelius fortel om kor viktig det er for han å vise stor innsats. Læraren hoppar inn mellom det som kunne vært to setningar, og avbryt «Eg har lagt merke til at du har hatt stor utvikling gjennom skoleåret så langt, eg gleder meg til å sjå den same innsatsen framover også». Nå skryt læraren masse av innsatsen til Cornelius. Han er imponert av utviklinga. Læraren ser på eigenvurderinga. «Vi er einige om at du har hatt ein god utvikling i gjennom året», seier læraren. Cornelius rettar ryggen opp og verkar nøgd med attendemeldinga, han opnar munnen, hevar armen og er i ferd med å sei noko, men læraren fortsett: «Totalvurderinga er at du fortsett er litt svak på ferdigheitene, men du har blitt betre og betre. Eg likar ikkje å snakke så karakter i 1. klasse sidan det berre er ein undervegs-karakter, men om du ynskjer å få den skal du få vite det». Eleven nikkar intenst, og læraren fortel «Du har gått frå å vere ein midt på 4, til å ligge på grensa mellom 4 og 5.» Læraren reflektera tilbake til dei første vekene av skuleåret, og kor «klumsete» Cornelius var den gongen, han legg til korleis strukturer og god øving over tid har bidratt til å trekke han opp. Læraren fester blikket på Cornelius. Det blir stille i 3-4 sekundar medan læraren får bekrefte blikkontakten. Cornelius rettar seg litt opp i stolen og møta blikket med augo sine. Læraren: «Du må øve på ferdigheitene, spesielt i ballsportane, for å *lære deg å lære*. Forstår du? Det er viktig at du tileignar deg ferdigheitar som eit middel for det å bli god i det *å øve*. Du må rett og slett *øve* på ferdigheiter for å bli betre til å *øve*» Læraren legg trykk på «lære deg å lære», og «øve». Cornelius nikkar og prøvar å finne nokre ord, men stammar og mumlar noko uforståeleg før han finn orda «heh-heil-heilt einig».

I etterkant av samtalen ytra Cornelius at han er svært nøgd med prestasjonen sin i faget. «Eg gjer det sånn ganske bra i det meste. Eg ligg bra an med forskjellige ting. Mykje

betre enn forgje halvår». Når eleven blir bedt om å fortelje om kva han kunne gjere betre svarar han ganske optimistisk «Eg er ikkje dårleg i ballspel, men det er ein ganske høg standard i ballspel i klassen, fordi det er så mange som har spelt handball og slike ting i veldig mange år». Cornelius er mest oppteken av å snakke utviklinga, kva han gjer betre nå, samanlikna med når han starta, og kor hardt han har arbeida for å utvikla seg i aktivitetane.

Cornelius ser på vilje og pågangsmot som sine beste eigenskapar i faget. Han forklarar dette ved å seie: «Eg følar at det er betre å omgå folk som er betre enn meg, fordi då har eg lyst til å bli betre. Fordi da får eg visa at eg er sta. Eg kan få vist konkurranseintsinket mitt. Når eg er med folk som er betre enn meg får eg lyst til å komme opp på deira nivå». Ein slik innstilling vitnar om at Cornelius aktivt set seg i utfordrande situasjonar, som kan by på vanskelege arbeidsoppgåver. «Det blir jo vanskeligare for meg, men vanlegare er ikkje dårlegare. Det motivera meg til å jobbe hardare, fordi eg ikkje prestera like bra (...) Eg jobbar rett og slett meir, og hardare når eg er saman med andre som er betre enn meg, og då utviklar eg meg meir. På sikt vil eg bli betre. Kanskje ikkje like god som dei andre, men fortsett betre enn om eg berre hadde vært med folk på mitt nivå».

For Cornelius er utfordringar og utvikling viktige delar av faget. Han fortel «det er berre øving som skal til for å bli betre. Det var også det han (læraren) nemnte i samtalen. Det beste eg kan gjere for å nå eit høgare nivå er jo å øve meir». Cornelius er vel vitande om at sin største svakheit er ferdigheitar i ballspel og «ein turnering i til dømes handball hadde vært heilt forferdeleg for meg. Eg er rett og slett ikkje god på det. Eg har ingen teknikk og kan ingen av reglane. Sist time skulle eg score og så gjekk eg inn i den halvsirkelen der målet står (målvaktsområde). Slike ting gjer jo at eg ikkje ser bra ut».

Cornelius set pris stor pris på utviklingsamtalen: «Eg synes den (samtalen) hjalp meg å sjå kva eg kunne bli betre på. Eg hadde ikkje tenkt over kva eg kunne gjere betre i gymmen før. Det var konstruktiv kritikk på nokre områder, men mest oppmuntrande ting (...) Det er ganske lærerikt fordi eg fekk vite kva eg kunne bli betre på. Og korleis eg kunne bli betre på det. Om eg berre blei fortalt *Dette er du ikkje god på*; og så

ingenting meir, så hadde eg ikkje visst kva eg skulle gjere. Men det at han peika ut ein retning er jo viktig for å lære seg nye ting».

Det er tydeleg at Cornelius har eit sterkt oppgåveperspektiv. Han er oppteken av å snakke om sin kompetanse som ein gjenstand i bevegelse. Kompetansen til Cornelius, etter hans eigen oppfatning, er ikkje ein statisk gjenstand, den er under utvikling og framvekst. Cornelius veit at han har svakheiter i ferdigheitene sine, spesielt samanlikna med klassekameratane, men det gjer ingenting, faktisk uttrykker han at dette er positivt for hans eigen utvikling og læring. Vi kjenner dette igjen frå korleis (Epstein, 1988, s. 92-97) snakkar om samarbeid og gruppering i eit oppgåvemiljø. Denne type samarbeid bidreg til eit godt læringsmiljø der elevane styrkar kvarandre sin læring. Det er ikkje sikkert at andre elevar opplev miljøet på same måte som Cornelius, men han set pris på nivåforskjellane, og er innstilt på å lære av og med dei andre. Cornelius likar også å snakke om kor sta han er. Dette kan tolkast som at han har mykje pågangsmot eller at han sjeldan gir opp ved motgang. Pågangsmot og vilje til å stå på trass fråverande meistringskjensle er eit kjenneteikn på oppgåveperspektiv (Duda & Hall, 2001, s. 429).

Cornelius hadde i utgangspunktet vurdert seg som ganske dårleg i ballspel, men Cornelius opplevde at læraren snakke kompetansen hans opp, og at fokuset låg på utviklinga. På denne måten blei prosessen vurdert, i staden for ferdigheitene i eitt tverrsnitt av tida. På mange måtar opplevde Cornelius at læraren var oppteken av kvar han var på veg, ikkje kor han hadde vært. Dette fortel Cornelius at han opplev som svært motiverande, noko som også samsvara med forventingane for AGT (Ames, 1992, s. 261).

Cornelius var oppteken av å utrykke at han var betre i ballspport enn det han først tenkte, grunna at han vanlegvis samanlikna seg med klassen, men at han i etterkant av samtalen hadde oppdaga at han måtte fokusere på seg sjølv. Dette kan indikere at eleven har hatt ein dreining frå eit resultatorientert syn på kompetansen sin til ein meir oppgåveorientert syn. Cornelius verka svært motivert av akkurat denne oppfatninga. Han var tydeleg på at dette var ein ny måte å sjå sin eigen kompetanse på, og at det kjentest godt å samanlikna seg sjølv med den tidlegare utgåva av seg sjølv. Oppgåveperspektivet på

ferdigheitskompetansen til Cornelius verkar oppløftande på han, og bidreg til at han følar seg meir motivert. Dette samsvara med forventingane frå teorien (Ames, 1992, s. 261). Det skal likevel nemnast at Cornelius fortsett viser ein frykt for å gjere feil, og for å vise inkompetanse i ballidrettar, sjølv om fokuset hans hovudsakleg er å lære. Dette kan eksemplifiserast ved at han er redd for å bli satt i ein situasjon der han må delta i ein handballturnering. Teorien tillèt individ å ha begge perspektiv, både oppgåve- og resultatperspektivet samstundes (Nicholls, 1989, s. 95). I tillegg kan ein vere klar over at målperspektivet ikkje berre er forma av korleis eleven opplev samtalen med læraren. Om medelevar til dømes ikkje tillèt han å gjere feil eller om dei blir svært fokusert på å vinne vil dette trekke målmiljøet mot eit resultatperspektiv. Det kan høyrast ut som at Cornelius opplevde liten rom for å gjere feil, ut i frå hans gjenfortelling av korleis det blei erfarte å springe med ballen inn i målvaktsona på handballbana, utan å vite at dette er ei forbode sone å bevege seg i. Slike hendingar er også med på å definera målmiljøet, og dermed også Cornelius sitt målperspektiv.

Aggerholm et al. (2018, s. 389) gir uttrykk for at trening bør ha eit langt større fokus enn konkurranse, slik som ein turnering i handballturnering kunne vært, i kroppsøving. Aggerholm stillar spørsmål om ein bør unngå, akseptere, tilpasse eller gi elevane mogleik til å velje om dei vil delta. Det finnes heilt sikkert fleire moglegheiter for å ivareta eit godt oppgåvemiljø i ein handballturnering, slik som Cornelius frykta, men eitt av Aggerholm sine forslag er altså ein valfri deltaking. I eit slikt døme kan ein tenke seg at del som ynskjer å konkurrere kan gjere det, medan andre elevar kan øve eller trene på ferdigheitene sine. På denne måten kan han delta i timen, utan at dei blir tvungen inn i ein konkurransesituasjon som minner om den frivillige idretten, og potensielt dreg han mot eit resultatperspektiv. Ein slik valfri deltaking kan også minne om Epstein (1988, s. 94) sin framsnakk av autonomi som ein viktig del av eit sterkt oppgåvemiljø.

Elevens oppleving av utvikling og innsats, samt fokus på kompetanse som fleksibelt, minna i stor grad om det oppgåveorienterte perspektivet. Eleven er oppteken av at resultata er avhengig av hans evne til å øve. Dette var noko læraren også vektlegg når han brukar uttrykket «å lære på å lære». Dette er eit omgrep som vi finn igjen i

overordna del av LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020d, s. 11). Utrykket ser ut til å ha svært overlappende betydningar med oppgåviperspektivet i denne konteksten. Eleven skal tileigne seg gode teknikkar for å lære seg å lære seg ferdigheiter. Fokuset er ikkje på at ferdigheitene enn andre vil gi eleven god karakter, men at evna til å lære seg å lære seg ferdigheitene vil bidra til høg måloppnåing.

5.2.2 «Om me berre hadde lange seige fjellturar i gymmen»

Ahmet fortel at han aldri har drevet med ballidrett, eller han gjorde det fram til han var sju år, men aldri sidan, «heller ikkje med venner på fritida» seier han. Ahmet har lange armar og bein, når han bevegar seg gjennom rommet slyngar deg seg frå side til side. Det verkar nesten som ekstremitetane er heile kroppen has. Eg forstår godt at han finn ballidrett i kroppsøvinga krevjande. Ahmet fortel at det ikkje er at slik at han mislikar gymmen, men «det passar» liksom ikkje heilt han.

Utviklingssamtalen mellom Ahmet og læraren starta med ein positiv tone. Læraren hadde fått med seg at Ahmet hadde byrja med styrketrening, noko Ahmet meir enn villig tala om. Ahmet følte han allereie hadde merka effekten av treninga, og at det berre ville bli betre når han snart skulle auke treningsmengda endå meir. «Det vil nok vere bra for kroppsøvinga også» la læraren til, som ein fin overgang til å snakke om det dei eigentleg skulle snakke om. Ahmet var ikkje dårleg i kroppsøving, han hadde berre vore veldig uheldig, i følgje han sjølv. «Men året har vært mykje prega av surring i faget, eller?» spør læraren. Eleven nikkar, og erkjenner situasjonen, sjølv om han påpeikar at han sjølv følar at det er på betringas veg. Innleveringar av eigatreningssopplegget, rapporter frå heimeskuleperioden og refleksjonsnota blei ofte levert i feil mappe til feil tid eller gløymt. Læraren går med på at det er ein positiv utvikling, men understrekar at «Det å ha orden blir viktig framover».

I intervjuet fortel Ahmet at han var skuffa over karakteren han fekk til halvårstermin, men at han forstår det «Eg var så surrete da. Eg visste ikkje kor timane skulle verre. Det var fleire innleveringar som eg bere ikkje leverte inn. Slike ting har eg blitt betre på nå, og det hjelper jo. Eg har også vist meir engasjement nå, og eg har vist meir fysisk

styrke. Fordi eg har trena ganske mykje styrke dei siste månadane. Slike ting gjer at eg kan gå opp ein karakter»

I utviklingssamtalen skli dialogen over i prat om skøytekurset. «var du litt klønete i skøyter heile perioden? Blei du betre? Eg følte det varierte veldig» seiar læraren, og gir Ahmet rom for å fortelje om sin oppleving av skøyteperioden. «Ja...» svara Ahmet, før han følgjar opp med ei vaklande stemme «Eller... Eg blei ikkje noko betre. Det tok litt tid før eg forstod det, men eg fekk det til, av og til». Han verka usikker.

Ahmet fortel at prestasjonen i skøytekurset i stor grad kom av ytre forhold, og ikkje på grunn av innsats eller evner som han kunne styre: «Det (skøytekurset) var veldig sånn opp og ned. I starten var eg ute *på jordet* med skøytinga. Eg hadde ikkje så mykje teknikk. Eg klarte liksom det mest grunnleggande som å svinge og bremse, men det var med ein veldig rar teknikk. Og eg kjente at det var eigentleg mest på grunn av skøytene eg brukte, fordi eg hadde ikkje eigne skøyter, eg måtte låne skøyter. Og det var ein jernspiss som grov inn i hælen. Og blada under var veldig sløve. Så eg trur det hadde mest med skøytene å gjere. Men det hadde kanskje litt med meg også å gjere. Eg kunne sikkert vært betre teknisk, men det var liksom slik at om eg prøvde å bremse, så berre sklei eg sidelengs fordi dei var så sløve».

Ahmet får beskjed av læraren om at om at han framover må forsøke å jobbe systematisk og strukturert for å bli betre i ferdigheitene, og i få orden i innleveringar «og slike ting». Men Ahmet får også beskjed om at «Han ikkje er så svak i ballspott som han trur», i vertfall så er han betre enn det han er uttrykt i eigenvurderinga. Læraren set pris på utviklinga hans i faget, og håper han vil «Fortsette med høg innsats framover». For meg som observatør verka det som at læraren forsøka å vere litt positiv på slutten av samtalen, å rette fokuset mot noko bra, før han oppsummera kva og korleis Ahmet måtte jobbe i med faget i framtida.

I etterkant av intervjuet minnst ikkje Ahmet dei oppløftande orda til læraren på slutten av samtalen. I staden fortel Ahmet at «Ein ting som er ganske bra er at eg kan springe ganske lenge. Eg kan springe ganske fort ganske lenge. Og fortsett å springe sjølv om eg blir sliten. Eg har jo fleire styrker også. Eg er ganske sterk i forhold til kroppsvekta.

Så eg kan klatre ganske bra, og eg kan springe ganske bra». Ahmet viser derimot forståing for at innsats kan vere ein del av hans styrke når han fortel om sin pårekna beste eigenskap i faget «Eg trur ikkje eg fekk vite kva min beste eigenskap er. Det eg antek at min beste eigenskap er nok at eg er sterk samanlikne med kroppsvekta mi. Så alt som har med kroppsvekt og slitsame ting er eg nok best på. Det å presse meg er nok ein del av styrken min fordi eg klarer å holde ut lengre enn det ein kan forvente».

Ahmet er oppteken av at læraren skal sjå han meistre arbeidsoppgåvene. «Det viktigaste er jo å få ting til. Eg vil heller bli sett med middels innsats og samstundes få det perfekt til. Fordi da viser du at du evnene til å gjere det. Ikkje sant? Man vil jo klare det. Man vil ikkje feile. Å feile er jo ofte ein viktig del av å klare det. Men om ein klarer det så har ein jo vist at ein har prøvd. Så det viktigaste er å få det til»

Ahmet fortel at ballspel, teknikk og taktikk gjer at han slit med å oppnå ønska karakter i faget. «Det er teknikk i ballspel, og mangel på erfaring i ballspel. Eg har aldri gått på sånne typar fritidsaktivitet. Eg har ikkje teknikken i meg. Teamwork er jo også litt ute *på jorde*. Vite kor eg skal stå i forhold til lagspelarane, motspelarane og slikt. Men det er mest teknikken som er dårleg. Eg klarer ikkje å drible ballen noko bra. Eg veit ikkje kor eg skal ha føtene mine. Eg har aldri blitt lært korleis eg skal gjere det».

På sikt ynskjer Ahmet å gå opp to karakterar frå den han fekk ved sist halvtårsvurdering. For å klare det tenker han at han må bli sterkare. «Det er fysisk styrke. Eg legger ned masse innsats i treninga nå. Eg ligger på tre til fire økter i veka, og eg planlegg å auke dette til seks-sju økter. Eg prøver også å få betre kontroll over kva eg et. Så eg følar at eg kjem til å bli betre. Det kjem til å gjere at eg også blir betre i ballspel. Det som gjer at eg kjem til å gå opp i karakter er at den reine fysiske styrken blir betre (...) Det er jo kroppsøving, vi gjer ting med styrken konstant. Så det å vise at eg har blitt betre kjem jo til å vere lett når vi har statiske øvingar. Holde stillingar lenge. Til dømes i fysiske øvingar som pushups. Få eitt høgare tal i det enn eg har nå».

Ahmet fekk ein karakter som han ikkje ynskja å identifisere seg med. Han uttrykk at han var uheldig som fekk den karakteren han fekk, og at trur han er på veg opp mot eit betre karakter, ein karakter som er meir lik den vennene has har fått. Han snakkar mykje om

at han vil bli «betre» i kroppsøving, og for å forklara kva han meina med dette fortel han «Vere betre enn nokon andre. Det høyrast kanskje ego ut, men det å vere betre enn nokon som no er betre enn det eg er nå. Då får eg vist at eg skal ha ein god karakter. (...) Det (å vere betre enn andre) er jo kanskje ein liten personleg siger. Men for å få ein god karakter så bør eg få øvingar som passar meg bra. Da hadde eg fått ein god karakter. Til dømes passar det meg å gå lange fjellturar. Fordi eg har ganske seig muskulatur. Og eg kan gå ganske langt ganske lenge. Og eg kan gå oppover. Så noko som varar lenge og krevjar mykje styrke hadde vært bra for meg, da kunne eg ha vist alt eg klara. Då hadde eg vist at eg kunne ha går frå alle andre. Då kunne eg ha leia og gått fremst. Det er slik eg har opplevd det når eg har gått på tur tidlegare. Då hadde eg prestert godt».

Utviklingsamtalen var i følgje Ahmet informativ og verdifull. Han fortel blant anna at «Samtalen gjorde det jo klart at eg kunne bli betre i skøyter og ballspel. Han sa liksom ikkje kva som var bra, han berre sa at alt anna var ganske så bra. Men på ballspel og skøyter kunne eg bli ein del betre enn deg eg var så langt». Vidare rosar Ahmet utviklingssamtalen som ein viktig arena for læring: «Eg ville absolutt hatt ein slik samtale. Den er superviktig for læring og for å få attendemeldingar på det eg har lært og det ein gjer». Han hevdar også at samtalen førar til reel endring i handlingane og visar til den kroppsøvingstimen dei har hatt i stunda mellom utviklingssamtalen og nå «Det har jo allereie ført til endring. Eg tenkjer over kva eg gjer i handballen. Eg følar at eg har meir motivasjon for å bli betre nå fordi nå veit eg kva eg skal bli betre på».

Ahmet er optimistisk på vegne av eigen karakter i kroppsøving. Han trur at han nå kan få vist seg betre fram i handball og anna ballspel. Styrketrening og litt høgare motivasjon kan kanskje få han opp ein karakter, men det stor målet om å komme opp to karakterar blir vanskeleg å framvise i ballspel. Han håpar han kan få mogleiken til å vise styrke og uthald, om dei «berre ein dag skal ha fjelltur» i kroppsøvinga, fortel Ahmet.

Ahmet gir tydeleg uttrykk for eit ynskje om å vere «betre enn andre». Han assosirar suksess med å meistre betre, eller relativt, til sine medelevar. Dette veit me frå teorien kan denne typen tilnærming til mål, målperspektiv og definerings av kva kompetanse er

assosiert med meir angst, meir bekymringar, større sjølvbevisstheit, er meir opptatt av ytre anerkjening, har meir ytre motivasjon og større konkurransedreven handlingar enn oppgåveorienterte personar (Braithwaite et al., 2011, s. 629). Dette er trekk som ein kjennar igjen i Ahmet sin skildring av seg sjølv, til dømes ved at han er konkurransedrevet i den grad at han ynskja å vise sin kompetanse ved å gå lengre og raskare enn dei andre. Ein slik resultatorientert og konkurransedrevet tilnærming fjernar i stor grad fokuset på og eigenverdien av å øve, trene eller delta.

Ahmet vel å tale om sin kompetanse i form av styrke og uthald. Dette er eigenskapar so ei blei nemnt av læraren, og ei står i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Arnold (1988, s. 106-113) la stor vekt på fagets legitimitet gjennom både den ibuande eigenverdien og den instrumentale verdien, der læring kan skje både *i, om og gjennom* rørsle. Med Ahmet sin einsretta fokus på å meistra ved å overgå andre sin prestasjon fjernast den ibuande gleda av rørsle i stor grad, og det meste av læringa skjer gjennom rørsle, og lite i rørsle eller om rørsle.

Fagets formål er definert tydeleg i LK20 gjennom ordlegging «å stimulere til livslang bevegelsesglede og til ein fysisk aktiv livsstil ut frå egne føresetnader» (Utdanningsdirektoratet, 2020c, s. 2). Ahmet sine forutsetningar til å meistra ligg i andre aktivitetar enn ballspport, noko som vil vere hensiktsmessig å ta omsyn til i planlegginga av innhaldsplanen. Læreplanen er som nemnt kompetansestyrt, og om eleven skal tileigne seg ferdigheiter i å øve, trene, planlegge skape, med fleire sentrale verb i læreplanen, kan ein tillate både medbestemming og elevmedverking slik at alle kan kjenne på å meistre.

«Ut i frå egne forutsetningar» kan også tolkast som at Ahmet skal trene, planlegge og øve på ballspport som han har små forutsetningar for å meistre i. Det er ikkje denne oppgåvas hensikt å hevde at han berre skal arbeide med ting han kan briljere i. Hans måte å oppleve meistring på er sentralt for faget, om ein skal nå fagets målsetting. Som skildra over har Ahmet ein sterk resultatorientering, noko som medføra at han assosiera meistring til å overgå andre. Dette set han i ein svært uheldig situasjon når han skal delta i ballspport. For Ahmet er det viktig å utvikle ein auka oppgåveorientering i

kroppsøving. Dette kan jo gjerast gjennom (Epstein, 1988) sitt syn på målmiljø og TARGET. Ein dreie arbeidsoppgåvene (T), autonomi (A), anerkjening (R), Gruppering (G), Evaluering (E) og tid (T) mot meir oppgåveorienterte løysingar kan dette påverke både Ahmet og heile klassen mot større oppgåveorientering.

Kroppsøving har i lang tid vært prega av eit stort fokus på idrettsliknande aktivitetar (Säfvenbom, 2010, s. 63). Ut i frå Ahmet sin skildring av eigen oppleving av kompetanse kan det verka som han ser på kroppsøving som ein forlenging av idrettslege verdiar, som konkurranse og rangering. Aggerholm et al. (2018, s. 391) er kritiske til at elevar med ulike føresetnadar skal konkurrere på like premisser i ein kroppsøvingskontekst. Ahmet har ikkje valt å delta i verken handball, volleyball skøyter eller frisbeegolf. For at han skal kjenne på meistring bør aktiviteten tilretteleggjars på ein måte som gir han mogleiken til å kjenne på personleg utvikling. Dette innebera at han m.a. blir anerkjenna ut frå personlege standarar, får tid til å utvikle seg, og opplev ein viss grad av medbestemming. Opplevinga av denne type anerkjening, utvikling, tid og medbestemming er viktige faktorar for også å utvikle ein oppgåveorientering.

5.2.3. Meistre ferdigheit som metode for å auka innsatsen

David er høg, atletisk og veldig sterk. Han talar ikkje så mykje, men han har ein autoritet få andre på has alder har. Når David snakkar lyttar ein, uansett om David er eleven din eller ein klassekamerat. Men som regel seier han ikkje så mykje. David fortel at han ikkje likar merksemd særleg godt. Han stillar seg helst litt bak til sides, om han får velje, og så gjer han som dei andre gjer. Eg tenker at dette er ein person som ein vil ha med seg i krigen; autoritær, men også pliktoppfyllande, atletisk og sterk, men også audmjuk og beskjeden.

David opnar døra bestemt, blikket er allereie festa på den ledige stolen når han går inn. Læraren byrjar å småprate om David sine fritidsinteresser. Han fleipar litt og forsøka å lette litt på stemninga, men David verkar ikkje å vera interessert i å småprate. David avbryt den uformelle praten utan forvarsel «Kva må eg gjere for å få ein toppkarakter?». David fekk ein femmar til jul, og han veit at has sterke idrettsbakgrunn bidreg til at seksaren er innan rekkevidde. «Gjera andre gode! ... og dans!». Læraren svara

momentant, utan å tenke seg om. Eg som observatør blir overraska av det bråe og direkte skifte i samtalen, men det verka som at det var slik David villa ha samtalen, kort, konkret og direkte. Den spesifikke attendemeldinga etterlet seg 2-3 sekund i stillheit, før både lærar og elev bryt ut i latter.

«Er vi einig?» spør læraren. David er det «Ja, men korleis» spør eleven. David ser openbart ingen grunn til å svare i lange setningar, eller fyller stillheita med småprat. «Du må berre trene på det. Trene på å danse. Du må berre gjere det», seier læraren. Læraren har byrja å svare i like korte setningar som det David har gjort, kanskje er det for å bygge ein god relasjon, men David respondera ikkje. Han sit berre der, heilt i ro. David har kryssa armar og seier ingenting. Han er rak i ryggen og blikket er trygt plassert på læraren. Læraren derimot forsøker å finne ein måte å inkludere David i samtalen på. «Haldning og kroppsspråk blir viktig for deg, spesielt i dans!. Det er det som verkeleg gjer at du ikkje får seksaren. Det har også litt å gjere med det å *gjere andre gode*, du har også litt mykje konkurranseinstinkt og tunnelsyn, til tider. Men seksaren går ikkje på grunn av innsatsen i dansen! I alt anna har du god innsats» Det blir stille i nokre sekundar. David reagera ikkje på kommentaren frå læraren, verken verbalt eller kroppslig. Læraren viser til David sin eigenvurdering, og seier «Du har jo vurdert din eiga innsats i dans som veldig lav, kvifor?». «Fordi dans er kjedeleg» svara David. Læraren påpeikar at det er kjedeleg fordi David ikkje meistarar dans. Om han berre lærar seg å meistre det vil det bli moro. Og om det blir moro blir jo innsatsen bra. *Øving er nøkkelen til høg innsats*» understrekar læraren, tydeleg nøgd med eigen forklaring. Læraren tek ein lita pause i pratinga. Han har snakka lenge nå, men han har fortsett meir å seie «Me skal ikkje ha meir dans i år, men om du vil så kan du filme deg sjølv danse ein innøvd dans, så kan eg vurdera den». «Nei. *Det* skjer ikkje». Nå vakna David. Han seier det med eit glimt i augo, men det er tydeleg at han ikkje har tenkt å filme seg sjølv danse. «Er det noko meir?» spør David. Læraren ristar på hovudet, og David forlèt rommet.

David fortel i etterkant av samtalen at han vanlegvis er god til å vise innsats. Han har eit sterkt ynskje om å få ting til «Eg liker jo ikkje å ikkje få ting til» fortel David. Han er også opptatt av å vinne, men han forklarar det på følgjande måte «Det er viktig for meg

å vinne, men i faget er det viktigare å *prøve* å vinne. Grunnen til at eg prøver å vinne er at eg *vil* vinne. Grunnen til at eg får ein femmer er fordi eg *prøver* å vinne... I kroppsøving får du god karakter om læraren ser at du *prøver* å vinne (...) Dei som får best karakter i kroppsøving er dei som prøver. Når ein ser på klassen så ser du at det er innsatsen som skil ein femmer og sekseser. Til dømes har *** (David seier eit namn på ein elev i klassen) fått ein femmer, og h*n er jo best i nesten alle idrettar, mens for eksempel *** og *** (David nemner to andre namn) får jo seksar, sjølv om *** (førstnemnte namn) er betre enn dei.»

David veit at han ikkje har vist framifrå innsats i alle aktivitetane. Han huskar godt meldinga frå læraren om at seksaren var utanfor rekkevidde grunna dansen «Når det kjem til dans så har eg ei kjensle av eg ikkje klarar det. Men eg følar heller ikkje at eg burde kunne det. Eg følar ikkje at eg er ein slik person som burde kunne danse. Så eg har ikkje lyst å bli betre i det. Utanom for å få ein betre karakter i gymmen då. For meg personleg har eg ingen grunn til å prøve å bli betre i dans eller kreativ dans utanom det å få ein seksar. Men når vi skal ha dans neste år så kjem eg til å prøve å gjere ein betre innsats i dans». Dans gir ikkje mykje mening for David, forutan å bidra til ein toppkarakter i faget. Sjølv om ynskje om toppkarakter ikkje har fått David til å legge ned ein ekstraordiner innsats så langt, så ser han for seg å legge ned den naudsynte innsatsen neste år, eller året etter.

Når David blir bedt om å forklare korleis han skal auke innsatsen i dans, svarar David igjen og igjen at han «berre må gjere det». Innsats er, i følgje David, ikkje noko «hokus pokus», ein «må berre gjere det». «Eg kjenner jo sjølv når eg har god innsats, og når eg ikkje gjer noko skikkeleg. Eller når eg slurvar med innsatsen. Det veit læraren også, heilt sikkert. Ein ser jo innsatsen gjennom engasjementet».

David reflektera også over lærarens resonnement om at auka meistring vil gi auka innsats «Eg må jobbe meir med dei tinga eg synes er vanskeleg. Og auke innsatsen i dei tinga eg ikkje synes er moro. (...) Når me gjorde «bølgja» i dansen, den fekk eg ikkje til. Det var frustrerande å ikkje få det til. Pluss at eg ikkje hadde noko god innsats fordi eg synes ikkje det er noko moro. Om eg hadde øvd heime, og fått det til, så kunne eg ha

vist det fram i gymmen. Og da kunne eg jo faktisk hatt høg innsats fordi eg synes det er moro».

David verka tydeleg på at han skal legge ned ein større innsats i dans ved neste høve. Han beskriv samtalen som veldig viktig for denne motivasjonen. «Samtalen har hjelpt meg med å reflektere over kva eg skal gjere betre. Altså eg har fått mykje meir tid til å tenke på kva eg kan bli betre på. Eg visste jo at dans ikkje var veldig bra, men nå veit eg kva eg kan gjere for å bli betre (...) Det er lettare å jobba mot eit mål når eg veit kva målet er. Så med tanke på at eg ynskje å få ein seksar så hugsar eg at det ikkje er moro, sjølv om eg ikkje er så flink, sjølv om eg ikkje får det til så er det viktig at eg prøver, slik at eg ikkje står i ro».

David har ingen utfordringar med å akseptere kva som held han att frå målet om ein toppkarakter. Det var han mest truleg klar over før han gjekk inn i samtalen, men korleis David skulle finne vilje og motivasjon til å danse var nok langt meir usikkert for han. David vel å summere opp samtalen ved å seie «Altså eg har fått reflektert mykje over korleis eg faktisk kan bli betre, ikkje berre at eg har dårleg innsats (i dans), men kva eg skal gjere for at innsatsen skal bli bra. Og kva eg skal gjere annleis». Ved neste samtale ynskja David å høyre at han har utvikla sine svakheiter: «For meg vil det bety ein del å få høyre at eg har prøvd i dei kjedelege tinga. At han (læraren) har sett at eg har blitt betre, det vil ha positiv innverking på meg. Det vil gjera det lettare for meg å fortsette å gjere det vidare»

David er tydeleg på at god kompetanse i kroppsøving er evna til å prøve. Etter has oppleving er det prøvinga som skil toppkarakterane. David er også klår over at han stort sett er god til å prøve, øve og gjere ein god innsats, men at det i enkelte aktivitetar (dans) har vært for dårleg innsats. Erkjenninga av innsats som ein sentral kompetanse er viktig for å ha eit oppgåveperspektiv (Ames, 1992, s. 268). David forstår sin eigen kroppsøvingskompetanse såleis gjennom eit oppgåveperspektiv. Det er likevel interessant å legge merke til at David søker motivasjon gjennom å meistre danseferdigheitene som eit middel for å få høgare motivasjon, slik han beskriv sin oppleving. Dette bryt med teorien, som fortel oss at fokus på innsats vil gi høgare

motivasjon som igjen vil gi meir meistring, altså ein anna sekvens. Denne sekvensen bygger på eit resultatperspektiv, der dei som er best vil få mest meistring og dermed også mest motivasjon. Det er difor naturleg å anta at eleven opplev krava til kompetansen i kroppsøving som sterkt prega av oppgåveperspektivet, medan han sjølv er, eller blir påverka til å vere resultatorientert. I denne konteksten kom jo sekvensen fyrst frå læraren, og blir gjentatt av eleven i intervjuet, noko som kan indikere at eleven tileignar seg denne tankegangen frå læraren.

Innsatsen er i følgje David noko som han alltid veit om han gjer bra eller ikkje, utfordringa ligg i å finne motivasjon for, og glede i å yte innsatsen. David seier at han «kjenner» når han har god innsats, og at han opplev at læraren «ser» og «veit» når innsatsen er god. Det har tidlegare blitt gjort studiar som viser at kroppsøvingslærarar fortel at innsats er noko som *synes* (Aasland & Engelsrud, 2017, s. 10-13). Det verkar som David deler denne oppfatninga. Ein slik oppfatning av innsatsen er ein snever tolking av innsats, og kan hemme læring (Aasland & Engelsrud, 2017, s. 10-13). Denne tolkinga av innsatsomgrepet bryt også med defineringsa av omgrepet i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020c). I målperspektivteorien kan innsats ha ein eigenverdi, oppgåveperspektivet tilbyr ei indre glede i god innsats (Roberts et al., 2007b, s. 5).

5.3 Avsluttande diskusjon

5.3.1 Fagets kompetansekrav

Elevane som inngår i denne studien skildrar sin eigen kompetanse (og mangelen på såleis) i stor grad relativ til dei andre elevane i klassen. Unntaket finn ein hjå elevane som Cornelius og delvis hjå Frida og David. Dette kan komme av utviklingsamtalen sitt fokus på kompetanse i læringsaktivitetane, og ikkje kompetansane som enkeltstående vurderingskrav. Med dette meinast det at elevane forstår læringsaktivitetane (som volleyball eller skøyter) som rettleiande for kva som skal vurderast, og ikkje kompetansekrava i kroppsøving. Til dømes «å hoppa lengre og høgare» for å få ein betre karakter. Dette opplevast tross at kompetansekrava i læreplanen trekk fram andre kompetansekrav, som evne til å øve, trene på m.m. (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 14). Kompetansekrava i LK20 er i stor grad prosessorienterte, og krev at elevane arbeidar

med dei over tid, noko som også betyr at resultatane (i form av den summative vurdering – karakteren) også må representere eit tidsperiode, og ikkje eitt tverrsnitt av tida.

Elevane kan ikkje vise evna si i kroppsøving utan å ha noko å øve på (Aggerholm et al., 2017, s. 201). Læringsaktivitetane i kroppsøving, som til dømes volleyball eller skøyter er difor ein uatskilleleg del av faget, men ikkje uerstatteleg. Ein kan, med LK20 som styrande dokument like gjerne øve på andre ferdigheitar eller aktivitetar. Elevane bør bli merksemda på at det er *øvinga, innsatsen, treninga av* som er kompetansemåla, og ikkje aktiviteten. Dette krev at elevane er i stand til å reflektere om eigen læring på både eit innhaldsnivå og eit kompetansenivå.

Elevene tek i mot ein rekke attendemeldingar som ikkje skildrar kompetanse, men som informerer dei, utan å forklare kva som er bra/mindre bra eller kvifor det er slik. Dette kan eksemplifiserast med attendemeldingar som «du er god i volleyball», «du må øve meir på skøyter», «innsatsen er bra». Dette gjer at elevane tek i mot attendemeldingane, og må tolke kompetansen internt i den attendemeldinga. Elevane forklarar dette ved ein resultatorientert og ferdigheitsprega oppleving av kompetanse i intervjuet. «eg treng ikkje å bli best i skøyter, men eg må opp på deira nivå», eller «eg må bli betre teknisk». Dette får fleire følgje vidare i utviklingssamtalen, og måten dei tolkar si eiga kompetanse på i etterkant, då dette løfter innhaldet i undervisninga som viktigare enn læringsmålet. Deltakarane i denne studien opplev som regel innhaldet i læringsaktivitetane som viktigare enn kompetansemåla. Om dette kjem av mangel på kjennskap til kompetansemåla, vitast ikkje, men opplæringslova gjer det klart at dei skal ha kjennskap til desse (Opplæringslova, 2020a). Det er ikkje berre innhaldet i aktiviteten som definerer korleis elevane opplev kompetanse. Som skildra av Epstein (1988, s. 92-98) spelar medbestemming, anerkjenning, gruppering, evaluering og tidsperspektivet også ein rolle, i tillegg til kva og korleis ein tilpassar arbeidsoppgåva. Desse faktorane er styrande for, men også og styrt av, målmiljøet i klassen. Det kan sjå ut som at alle elevar påverkar kvarandre, og trekke kvarandre i ein retning av ein felles forståing av kroppsøvingskompetanse.

Enkelte elevar, slik som Cornelius spesielt, men også David og Frida, opplev kroppsøving som eit fag som dyrkar eit oppgåveorientert perspektiv på kompetanse, med fokus på innsats, utvikling, øving eller prøving i gjennom aktivitetane. Dette synet på kompetanse speglar seg i elevane si skildring av eiga kompetanse. Dette perspektivet er foreinleg med det Aggerholm et al. (2018, s. 389) skildrar som hensikta med kroppsøving: utvikle eigen kompetanse. Gjennom eit stort oppgåveperspektiv kan opplev elevane å bli fokusert på eiga utvikling, prøving og innsats.

For mange av elevane verka det naturleg å sette sine medelevar som referansepunkt når dei skal talar om sin eiga kompetanse. Kanskje heng dette saman med at det er eit stort fokus på aktivitetane som læringsinnhald, og difor sosial samanlikning av ferdigheiter i aktivitetane, framfor kompetansekrava. Eit overdriven fokus på substantivering av verba har, som nemnt i kapittel 2.1.1, blitt kritisert for å kunne medføre til at kompetansedelen av læreplanen blir nedprioritert, medan innhaldsstyringa får auka fokus (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 15). Det vil seie at fokuset ligg på dans (dans - som subjekt), framfor å (utforske, delta i, eller øve på å) danse (danse - som eit verb). Kanskje kan eit slik innhaldsfokus på dans medføre at elevane (og læraren) opplev at kompetansen ligg i framvisinga og dermed også prestasjonen av «å være god i dans», framfor verba, som innsatsen, prøvinga, utforsking m.m. Å forstå læreplanen sin prosessfokuserte tilnærming til kroppsøvingfaget krev dermed ein stor grad av bebreiding og fortolking. Kanskje legg vi for mykje tillit til elevane når vi forventar at dei skal kunne forstå kva dei skal lære, og reflektere kring eiga prestasjon ein fag som operera på eit *metanivå* av kompetanse. Med metanivå meinast det at elevane ikkje skal utvikle kompetansen i å *danse*, men i å *øve på* dans. Dei må altså tenke på kompetanse over to nivå, der dans er fyste nivå, og øve på (å danse) er andre nivå. Resultata som er presentert i denne oppgåva vitnar om at den opplevde utviklingssamtalen berre til dels, og ikkje konsekvent bidreg til dette. Det verka tydeleg at eit fåtal av deltakarane i denne studien skildra eiga oppleving av kompetanse på evna til å øve, prøve, utforske eller likande.

Elevane sine oppleving av faget som resultatorientert ligge moglegvis i deira oppleving av faget som eit innhaldsstyrt fag. Som Aggerholm et al. (2017, s. 201) påpeika vil øving, utan å ha noko å øve på, gi lite einig, noko som truleg er vanskeleg å gripe for

elevane. Om læraren i tillegg blir å dreie faget mot dei subjektiviserte verba, slik som Borgen og Engelsrud (2020, s. 14) hevda, kan faget i stor grad opplevast som innhaldsstyrt. I eit innhaldsstyrt fag meinast det at faget legg vekt på aktiviteten, framfor læringa, t.d. ved å fokusere på hopping, og ikkje kompetansemålet som kan være å *øve* på ferdigheiter. Elevane i denne oppgåva gir uttrykk for at dei må betre ferdigheitene, t.d. å «hoppe lengre» for å få betre karakter. Elevane mottek trass alt ein normativ vurdering (t.d. karakteren i form av talla ein til seks) ut i frå det dei visar av kompetanse i timane. Om elevar opplev at dei arbeider med innhaldet framfor læremålet vil dei naturlegvis knytte vurderinga til nettopp innhaldet, altså hoppinga, og ikkje til læringsmålet; øvinga.

Det tilsynelatande overdrivne fokuset på aktivitet, fysisk form og prestasjon som mange av elevane gav uttrykk for kan minne om ein oppleving av faget slik det var i føregåande læreplanar. Augestad (2003, s. 63) skildra fagets opphav som eit fysisk fostringsfag, der elevane skulle bli sterke, friske og dyktige soldatar. Vidare har Säfvenbom (2010, s. 63) vist at fagets har hatt eit snevert helsefag med mål om å betre idrettsliknande ferdigheiter i fleire tiår. Det er mogeleg at deltakarane i denne studien opplev ein nedarva målsettingar og innhald som tilhøyrar historia, og ikkje i LK20. Opplevinga av fagets kompetanse som å «markera seg som betre enn andre», «komme i betre form» eller «hoppe lengre» høyrar i større grad heime i den «gamle» forma for kroppsøving, når ein hadde normalfordelta karakterar og fokus på idrettsliknande prestasjonar.

Det kan argumenterast for at det er naturleg at elevane opplev kompetanse som ein relativ standard der ein målar seg opp mot andre som ein følar ein kan samanlikna seg med. Elevane er trass alt plassert i ein klasse med relativt homogene menneskjer, som t.d. alder. Elevane blir vurdert etter dei same kriteria og dei blir som regel bedt om å utføra tilnærma like arbeidsoppgåver og blir rangert på same kompetansemål og med same evalueringssystem (karakteren). At elevane ser seg til høgre og venstre for å finne ut kor suksessfulle dei er, bør ikkje overraska mange. Det bør likevel presiserast at læraren har ei viktig oppgåve å gjere det klart for elevane kva dei blir vurdert etter, korleis dei prestera i dei ulike vurderingskriteria, kva som er bra samt korleis dei kan utvikle kompetansen sin.

5.3.2 Eigenvurdering

Elevane, med unntak av Erika, er tydelege på at utviklingssamtalen er ein viktig arena for å reflektere over eigen kompetanse, bli informert om kompetansekrava i faget, samt å tileigne seg forståing og beretning om eiga læring. Denne prosessen blei starta med at elevane gjorde ein grundig eigenvurdering der elevane skildra si eiga kompetanse. Deira skildring blei i stor grad prega av det læraren valte å diskutere i utviklingssamtalen. Det er naturleg å tenkje seg at denne eigenvurderinga er viktig for å starte reflektering kring eigen kompetanse. Kva dei blir bedt om å vurdere er også eit viktig signal for kva som skal vurderast i kroppsøving, og kva eigenskapar som blir verdsett. Eigenvurdering er ein viktig del av LK20, VfL og opplæringslova, og utgjer det første kravet til ei undervegsvurdering (Opplæringslova, 2020d; Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2). Elevane gav utrykk for at dette var eit viktig utgangspunkt for korleis dei tolka sin eigen kompetanse, men var samstundes tydelege på at det var utviklingssamtalen som korrigerer deira tru, eller bekrefta deira tru. Eigenvurderinga var difor berre verdifull når den blei bekrefta, eller diskutert av læraren.

Deltakarane i studien gav utrykk for at dei opplevde eigenvurderinga var ein viktig del av samtalen kring deira kompetanse. Det må likevel stillast spørsmål om elevane vurderte sin eigen kompetanse opp mot den skildringa av kompetansemåla i LK20, eller om dei vurderte læraren sin praktisering av faget og vurderinga. I dei fleste tilfella som kan det sjå ut som elevane heilt, eller delvis gjer ein eigenvurdering som ikkje tek utgangspunkt i LK20, noko som skapar følgjefeil når dei seinare skal reflektere over kva og korleis dei kan auke sin kompetanse i faget. I denne studien nytta elevane eit skjema levert ut av læraren som mal for eigenvurdering. Denne malen satt premisser for både eigenvurderinga, og kva kompetansar som blei diskutert under samtalen. Diverre hadde ikkje denne oppgåva mogleik til å undersøke korleis skjema blei nytta og tolka. Det er dermed noko ein framtidig studie bør undersøke.

5.3.3. Vite kva som blir vurdert

Eit overdrive fokus på ferdigheiter relativt til andre elevar bidreg til at elevane viser lite forståing for kva som blir vurdert. Alle elevar viser derimot ein forståeleg for at innsats

har ein betydning for karakteren dei mottek. Dei er derimot lite reflekterande når dei skal forklare kva innsats er. Innsats er «berre å gjere», «ikkje stå i ro» eller så må dei ha «god nok form til å vise innsatsen». Ein slik forståing av innsats minna i stor grad om den innsats som blei skildra av Aasland og Engelsrud (2017, s. 15), der innsats er noko som er *synleg*, og ofte kan kjenneteiknast med sveitning, andpustenheit. Fleire elevar trekk også fram at innsats er viktig *for å utvikle* tekniske ferdigheiter, og at det ikkje naudsynt er noko som blir eller skal verdsettast som ein eige vurderingskrav. Desse opplevingane kjem frå elevar som våren 2022 går 1. klasse på VGS. Det vil seie at dei har praktisert LK06 gjennom heile grunnskuleløpet, før dei hausten 2021 byrja med ny læreplan i det dei starta på VGS. Det var eit håp frå denne studia si side at elevane skulle oppleve endringa frå LK06 til LK20 som eit markant skifte i kompetansemåla, og medføra refleksjonar kring tema hjå elevane. Samstundes hadde både lærarar og elevkulla som er eitt og to år eldre enn dei praktisert LK20 i eitt eller to år. Det var eit difor ei tanke om at LK20 skulle vere godt innarbeida i skulemiljøet og hjå lærarane. LK20 har som nemnt tidlegare eksplisitt definering av innsatsomgrepet og innsats sin plass i kroppsøvingsvurderinga. Desverre verka det ikkje som elevane opplevde innsats på same måte som læreplanen tydeleggjer. Verdsetting av innsats er viktig for eit motiverande og lærerikt miljø (Roberts et al., 2007b, s. 5). Ved å gjere elevane bevisst på korleis innsats opplevast, både som ein del av kompetanseomgrepet, og som ein sjølvståande vurderingskriteria kan ein oppleve meir motivasjon og eit betre læringsmiljø.

Elevane opplev også at ferdigheitene i dei utvalde aktivitetar er avgjerande for deira kompetanse. Ferdigheitar (ofte relativt til medelevane) i aktivitetar som handball, frisbeegolf eller dans blir trekt fram som viktig for vurderinga av kroppsøving etter elevane eiga oppleving. Unntaka finn ein hjå David som vel å omtale «det å prøve» å meistra ferdigheitene som sentrale for vurderinga, samt hjå Cornelius som i stor grad er oppteken av innsats og vilje. Dei fleste elevane *trur* likevel at dei veit kva som blir vurdert i kroppsøving, men i realiteten er det ein lang veg frå deira skildring av kompetansekrav til den reelle læreplanen. Dette bryt med opplæringslova sitt andre krav for undervegs vurdering (Opplæringslova, 2020d).

5.3.4 Vite kva dei meistrar

Undervegsvurderinga sitt tredje krav er at elevane skal forstå kva dei meistrar (Opplæringslova, 2020d). Her vitnar elevanes skildringar i stor grad ein fylgjefeil frå kva det dei trur er venta av dei. Gitt at elevane *trur* at dei veit kva dei blir vurdert etter, så er dei ofte i stand til å skildra eiga kompetanse. Dei fleste av deltakarane er likevel mest oppteken av å diskutere kva dei ikkje meistrar, og fleire ytra at dei «meistrar alt anna», sjølv om nokre også sa at dei ikkje veit kva som «er bra». Fleire nemnte at det var uinteressant for dei å fokusere på det dei meistra, og at dei heller ville snakke om kva dei vil gjere betre. Dette kan komme av at deltakarane i dette studiet stort sett hadde god kompetanse, noko som gjer at dei opplev ein generell stor meistring, og at det dermed er lettare å peike ut eit forbettringspotensial enn alle kompetansemåla som er gode. Likevel fortalte Ahmet, som openbart hadde motteke ein mindre god karakter, at han ikkje kunne nemne ein einaste ting han meistrar. Han opplevde at han «generelt sett» var god, men klarte ikkje å setje ord på noko som var bra. Det kan vitne om at han enten ikkje viste kva som blei vurdert, eller at han ikkje opplevde at han blei forklara kva han meistra. Begge tilfella er eit brot med prinsippa for VfL og krava til undervegsvurdering.

5.3.5 Råd til forbetring

Alle elevane gav utrykk for at dei hadde ein oppleving av at samtalen peika på kva dei måtte gjere betre. Dei hadde alle tru på at dei, ved å fokusere på sin svakheit, kunne gå opp minst ein karakter. Gitt at elevane trur at dei veit kva som blir vurdert, har reflektert kring eiga kompetanse og har ein formeining om kva som kan bli betre er dette ikkje overraskande. All logikk, både frå elevens og læraren sitt standpunkt, fortel oss at om ein betrar sine svakheiter vil ein auke kompetansen sin, så dette funnet er ikkje overraskande. I denne konteksten er dei derimot avhengig av kva læraren deira faktisk vurderer og om det samsvara med has attendemeldingar til eleven. Om eleven fortel elevane at dei må arbeida med ferdigheitar i skøyter, men endar opp med å vurdere innsats i ballspport vil eleven ha lite utbytte av lærarens råd.

Det verkar som at elevane opplev at dei får ein grundig, informativ og god undervegsvurdering, men at denne i stor grad er prega av eit ferdigheitsperspektiv, der deltakarane i studien opplev at ein må meistre relativt til andre for å oppnå ein god karakter i kroppsøving. Det er likevel stor variasjon i korleis elevane opplev si eiga kompetanse, eksemplifisert ved Cornelius som fortel at han ikkje er dårleg i ballspel, berre at det ser slik ut fordi han går i klasse med elevar som er veldig gode. Det finnes difor dømer på opplevingar av kompetanse som oppgåveorientert, med fokus på utvikling og læring framfor konkurranse og samanlikning. Dette høyrast diverre til mindretalet i denne studien, og ytterlegare studiar er naudsynt for å konkludere med generelle mønster og trendar.

Fleire av deltakarane i studie opplevde å bli råda om å arbeide med eigenskapar som ikkje er å finne igjen i kompetansemåla (t.d. fysisk form, ferdigheiter i aktivitetar og liknande.). Forsking (Petter E. Leirhaug, 2016, s. 68) har vist at elevar som mottek VfL i kroppsøving ikkje får betre karakter enn dei som ikkje teke i mot VfL. Denne oppgåva viser at det potensielt kan komme av at fleire elevar får VfL, men utan at det samsvara med det dei skal bli vurdert etter i læreplanen. Elevane opplev altså ein praktisering av VfL, utan at dette naudsynt er tilfelle. Engvik (2016, s. 200) viste at KRØ-lærarar som gjennomførte utviklingsamtaler med elevane, opplevde ein sterkare elev-lærar relasjon, redusert konfliktnivå, større semde om karakteren og mindre fråvær i undervisninga. Alle desse faktorane kan samsvare med funna i denne oppgåva, då elevar som trur dei mottek ein VfL, utan at vurderinga er forankra i LK20. Dette kan underbygge trua om at dei blir råda om å arbeida med «feil» kompetansar, då det t.d. kan være opplevinga av einigheit kring karakteren som skapar mindre konflikt, og ikkje naudsynt faktumet om at dei er einige. Altså dei kan oppleve mindre konflikt fordi elevane blir informert om kvifor dei får karakteren dei får, for så å bli makteslause i å betre karakteren då grunngevinga ikkje heng saman med praksisen. Denne makteslausheita kan igjen underbygga kvifor Petter E. Leirhaug (2016, s. 68) ikkje fann at VfL-elevar fekk betre karakter i kroppsøving, samanlikna med elevar som ikkje opplevde VfL.

Resultata syner at elevane opplev at dei får ein stor kjensle av eigavurdering, med refleksjon kring eiga kompetanse og ein arena for å utrykke dette med læraren på ein

stort sett trygg arena. Vidare *opplev* elevane at dei blir kjent korleis dei prestera og med kva som blir vurdert i kroppsøving. Og til slutt dei fleste elevane veldig tydelege på at opplev å få gode råd til korleis dei kan betre sin kompetanse i kroppsøving. Ut i frå elevane si eiga meinig opplev dei alle prinsippa for VfL i samtalen. Situasjonen er derimot avhengig av om dei verkeleg får attendemelding på det som blir vurdert. Forbetring av dei eigenskapane som blir elevane blir førespegla at dei meistrar eller må arbeida meir med er heilt avhengig av om elevane blir vurdert, etter kompetanse slik det er skildra i LK20. Derimot står argumentet om at elevane opplev ein stor grad av VfL, noko som verka å gi dei motivasjon og pågangsmot. Utviklingssamtalen fungera med andre ord so ei god ramme for å informera, og reflektere saman med eleven om kva kompetanse er, korleis dei utøver det, og korleis dei kan betre eigen kompetanse.

5.5.6 Utfordringar med studien

Studien tok for seg eit lite utval av ungdommar i 1. klasse på VGS som meldte seg frivillig til å dele sin oppleving. I etterkant kan ein spørje seg dette er den beste metoden for å ivareta oppgåvas reliabilitet. Utvalet bestod av elevar som var oppteken av å skildra sin kroppsøvingskompetanse som høg, enten på grunn av, eller på tross av karakteren dei hadde fått. Kanskje er det slik at elevar som opplev sin eiga kompetanse som låg eller middels får andre oppfatning av kompetansen sin gjennom utviklingssamtalen. Dette er elevar som ikkje blir høyrte i dette studiet, og ytterlegare studiar er naudsynt for å kartlegga deira opplevingar.

Det er eit omfattande datagrunnlag får både observasjon og intervju som kan gi ei brei innsikt i fenomenet som blir studert, og gir lesaren ein mogleik til å forstå kvifor eleven reflektera slik dei gjer. Eit så stort og omfattande datagrunnlag byr likevel på nokre utfordringar når resultatata skal presenterast, då ein kan få inntrykk av at historiene ikkje dekker breidda av dei tema som elevane blir spurt om. Eit mindre utval, og ein potensielt ei anna form for framstilling av resultatata ville kanskje bidratt til å gi ein meir overlappande konklusjon. Derimot gir den narrative framstilling ein god oversikt over samanhengane mellom det som skjer under observasjonen og intervjuet, og det gir mogleik til å «hoppe» mellom elevens skildring av kva som blei under utviklingssamtalen, og det som blei observert under utviklingssamtalen. Det er likevel

utfordringar med å få fram breidda av resultatata når ein har eit så store datagrunnlaget, som består av observasjonsdata og intervjudata frå seks deltakara, og ei oppgåve av avgrensingar i sidetal og tidsperspektiv.

Elevane sin oppfatning av sin eigen kompetanse etter utviklingssamtelen openbart avhengig av læraren sin tolking, praktisering og formidling av LK20 og kroppsøvingskompetanse, spesielt gjennom utviklingsamtalen. Denne studien har tatt sikte på å undersøke elevens oppleving, utan å ta læraren sin formidling av kompetanse i betraktning. Dette har medført at det heller ikkje er sankt inn data på korleis læraren fortolkar, praktisera eller formidlar kompetanseomgrepet. Dette byr på utfordringar, og det har blitt vurdert som naudsynt å adressera denne tematikken ved fleire anledningar. Oppgåva tek for seg AGT som ein psykologisk åtferdsteori som favorisera prosess framfor relative resultat, noko som samsvarar i stor grad med VfL, og akademiske miljø sin tolking av LK20. Når læraren sin fortolking ikkje samsvara med korleis denne oppgåva har tolka læreplanen i kroppsøving bryt argumentasjonsrekka frå VfL, LK20 og AGT. Det er likevel slik at læraren er godt kvalifisert til å gjere eigne tolkingar av LK20, og has profesjonelle skjønn og pedagogiske vurderingar må ha full tillit. Diverre tok ikkje denne oppgåva føre seg at has tolking ville skilje seg frå denne oppgåvas tolking i så stor grad, noko sog gir validitetsutfordringar. Med det meinast det at vi ofte diskutera Vurdering for Læring, men der vi tek for gitt at alle ser på læremåla på lik måte, men realiteten er at det finnes fleire (riktige) måtar å sjå på læring og læremål.

Lærarens rammefaktor må også tas med i betraktning når ein talar om deira oppgåve med å informere eleven om kva som blir vurdert, kva dei meistarar, råde dei til å bli betre, og praktisere eigenvurdering for alle elevane sine. Ein kroppsøvlingslærer på VGS i 100% stilling kan ha opp til 25 undervisningstimar i veka (Lektorlag, 2022). Det gir læraren 23 timar, altså under 60 minutt per undervisningstime (45 min), til å planlegga, evaluere, førebu, og gjere alt anna som skal gjerast. Om dette er nok tid til å praktisere prinsippa for VfL i kroppsøving kan derfor diskuteras når vi som vist veit at faget har kompetansemål som i stor grad ligg på eit metanivå, og sidan ny læreplan bryt med tradisjon og kultur. Ein utviklingsamtale med ein elev tok i denne oppgåva 10-20 min, pluss førebings tid og etterarbeid. I ein klasse med 30 elevar vil det difor bli ein svært

tidskrevjande prosess i eit fag berre har 90 min undervisning i veka. Kanskje trengst det rett og slett meir ressursar og ein betre rammefaktor til for å heve VfL i kroppsøving.

Opplæringslova gjer det klårt at elevane skal kjenne til vurderingskriteria, noko som er ein forutsetning for denne oppgåva, men etter å ha fått innsikt i tematikken kan ein diskutere kor realistisk dette er. Elevens evne til å øve, prøve, trene på eller å få høve til å øve på er abstrakt terminologi når aktiviteten og innhalda på øvingsmomentet oversjøast. Kanskje er det for mykje å vente at elevar skal oppleve ein forståing av læreplanen på den måten erfarne fagfolk fortolkar den. I staden for å studere elevens oppleving av kompetanse kan det potensielt vere meir konstruktivt å undersøke korleis skular arbeidar med å formidle VfL, og gi kjennskap til kompetansemåla i kroppsøving. Kroppsøving har ein sterk tradisjon for å vere eit aktivitets fag med lite tavleundervisning og få refleksjonsoppgåver (Augestad, 2003). Eg har likevel snakka med lærar som praktisera VfL inn i kvar enkelt undervisningstime, ved å t.d. belyse kva som skal lærast, rettleia elevane og rose elevane sitt arbeid undervegs, for så å avslutte med at elevane praktisera eigenvurdering for den enkelttimen. Ein slik undervisning i kroppsøving gir moglegvis større grunnlag for å forstå korleis elevane opplev eiga kompetanse i kroppsøving, samanlikna med ein enkelt utviklingssamtale. Eg meina likevel at utviklingssamtalen er eit velegna verktøy for å oppretta dialog med eleven, sette i gong refleksjon kring prinsippa for VfL og for å gi undervegs vurdering som kan bidra til meir læring. Utviklingssamtalen er tross det berre eitt av veldig mange initiativ som bør bli løfta fram, spesielt i fag som har manglande tradisjon for å nytta seg av dei (Leirhaug & MacPhail, 2015, s. 638).

6.0 Konklusjon

Denne oppgåva syner at utviklingssamtalen i kroppsøving bidreg til å skape refleksjon og dialog om faget, samt at den kan tilbyr ein potensiell god struktur for VfL med ein undervegsvurdering for elevane. Elevane opplev undervegsvurderinga ulikt, men det er fleire elevar som opplev at dei får resultatorienterte attendemeldingar, og at dei gjev uttrykk for at motivasjonen forankrast i prestasjon dokumentert som ferdigheit i eit prestasjonsfokus, ofte relativt til andre. Enkelte elevar opplev samtalen som styrkande for deira oppgåveperspektiv på kompetanse, og er motivert for å jobbe med å utvikle sin eigen kompetanse relativt til seg sjølv. Det kan verke som måten elevane arbeida med kompetansemåla var viktigare enn kompetansemåla. I dette ligg det at elevane ikkje såg forbi innhaldet i kompetansemålet, og definerte sin kompetanse etter sine evner i innhaldet, t.d. volleyball eller dans, og ikkje etter LK20 si skildring av kompetanse. Det er ikkje konkludert med årsak for kvifor ulike elevar opplev samtalen ulikt, og kva som gjer at nokre blir meir oppgåveorientert enn andre, men det AGT fortel oss at dei attendemeldingane som blir motteke i utviklingssamtalen vil vere av betydning, noko resultatata i denne oppgåva ikkje kan utelukka. Det trengst likevel meir kunnskap på feltet.

Resultata og diskusjonen viser at elevane opplev at samtalanene er veldig viktig for deira vidare læring. Elevane fortel i stor grad at samtalanene er informative, motiverande og verdifulle, med få unntak. AGT fortel oss at ein kan bli motivert uavhengig av kva perspektiv ein tek, men at eit oppgåveorientert hadde vært å føretrekke, då dette blant anna gir meir lærelyst. Elevane opplev samtalanene som viktige for å forstå kva som blir vurdert, kva dei meistrar og ikkje meistrar, og korleis dei må arbeida i framtida for å auke kompetansen sin. Dei opplev likeeins at samtalen skapar eit rom for å utdjupa og diskutere eigenvurderinga i kroppsøvingsfaget. Elevane opplev kompetanse på ein individuell og unik måte, sjølv om kroppsøving har standardiserte kompetansemål og utfyllande dokument som skal utdjupa og forklara kva kroppsøvingskompetanse er. I etterkant av utviklingssamtalen opplev elevane i stor grad sin eigen kompetanse som fleksibel og under utvikling. Dei er først og fremst i stand til å skildra sin manglande

kompetanse, og kva dei kan gjere for å betre denne, svært detaljert. Dei fleste er også i stand til å skildra deira kompetanse i form av kva dei meistrar, og kvifor dei meistrar dette.

Det er likevel eit stort atterhald i denne framstillinga fordi oppgåva synes også at samtalanane som blir opplevd som informative, motiverande og verdifulle i verste falle kan verte gjennomført på sviktande premissar. Det er altså heilt naudsynt å sikra at informasjonen og motiveringa må være basert på læringsmåla i faget og ikkje på nedarva logikkar og diskursar som ikkje lenger skal være del av vurderingsgrunnlaget.

Referansar

- Aggerholm, K., Standal, Ø. F., Dean, B. & Håkan, L. (2017). On practising in physical education: outline for a pedagogical model. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1372408>
- Aggerholm, K., Standal, Ø. F. & Hordvik, M. M. (2018). Competition in Physical Education: Avoid, Ask, Adapt or Accept? *Quest (National Association for Kinesiology in Higher Education)*, 70(3), 385-400. <https://doi.org/10.1080/00336297.2017.1415151>
- Ames, C. (1992). Classrooms: Gols, Structures, and Student Motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271. https://doi.org/http://groups.jyu.fi/sporticus/lahteet/LAHDE_17.pdf
- Ames, C. (1995). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes.
- Ames, R. & Ames, C. (1984). *Research on motivation in education : Volume 1 : Student motivation* (Bd. Volume 1). Academic Press.
- Arnold, P. J. (1988). *Education, movement and the curriculum*. Falmer.
- Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen : om kunnskap og makt i kroppsøvingfaget* [Høgskolen i Telemark, Avdeling for allmenne fag, Institutt for idretts- og friluftslivsfag]. Bø.
- Auweele, Y. V., European Sport Psychology, A. & European Network of Sport Sciences in Higher, E. (1999). *Psychology for physical educators*. Human Kinetics.
- Borgen, J. S. & Engelsrud, G. H. (2020). Språkbruk om kroppsøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20).
- Braithwaite, R., Spray, C. M. & Warburton, V. E. (2011). Motivational climate interventions in physical education: A meta-analysis. *Psychology of sport and exercise*, 12(6), 628-638. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2011.06.005>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Cecchini, J., González, C., Carmona, Á., Arruza, J., Escartí, A. & Balagué, G. (2001). The influence of the physical education teacher on intrinsic motivation, self-confidence, anxiety, and pre- and post-competition mood states. *European journal of sport science*, 1(4), 1-11. <https://doi.org/10.1080/17461390100071407>
- Collin, F. (2015). Videnskabsteori. I L. S. O. Lone Friis Thing (Red.), *Metoder i idræts- og fysioterapiforskning* (2. utg., s. 34-49). Munksgaard.

- Duda, J. (2001). Goal perspectives research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. I *Advances in motivation in sport and exercise* (s. 129-182). Human Kinetics.
- Duda, J. & Hall, H. (2001). Achievement goal theory in sport: Recent extensions and future directions. I *Handbook of sport psychology* (s. 417-443). John Wiley & Sons.
- Elliott, E. S. & Dweck, C. S. (1988). *Goals: An approach to motivation and achievement* [5-12]. [Washington, D.C.] :.
- Engvik, G. (2016). 11. Vurdering for læring i kroppsøving i lys av teoretiske begreper. I *Vurderingskompetanse i skolen. Praksis, læring og utvikling*.
- Epstein, J., L. (1988). Effective schools or effective students? Dealing with diversity. I M. B. Haskins R. (Red.), *Policies for America's public schools* (s. 89-126). Ablex.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon* (2. utg. utg.). Fagbokforl.
- Finlay, L. & Gough, B. (2003). *Reflexivity: A practical guide for researchers in health and social sciences*. Blackwell Science Ltd.
https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=3M3vmsEsWWEC&oi=fnd&pg=PR5&dq=Reflexivity:+A+practical+guide+for+researchers+in+health+and+social+sciences.&ots=nszIQ9SgGs&sig=E6CyciV7LbKSWIFAkKwvuAbePho&redir_esc=y#v=onepage&q=Reflexivity%3A%20A%20practical%20guide%20for%20researchers%20in%20health%20and%20social%20sciences.&f=false
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforl.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Abstrakt.
- Kleven, T. A., Tveit, K. & Hjordemaal, F. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode : en hjelp til kritisk tolking og vurdering*.
- Kunnskapsdepartementet. (2012–2013). *Meld. St. 20 På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/53bb6e5685704455b06fdd289212d108/no/pdfs/stm201220130020000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Leirhaug, P. E. (2016). Exploring the relationship between student grades and assessment for learning in Norwegian physical education. *European Physical Education Review*, 22(3), 298-314. <https://doi.org/10.1177/1356336x15606473>

- Leirhaug, P. E. (2016). "Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring": en empirisk studie av vurdering for læring i kroppsøving ved seks videregående skoler i Norge.
- Leirhaug, P. E. & Annerstedt, C. (2016). Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education. *Physical education and sport pedagogy*, 21(6), 616-631. <https://doi.org/10.1080/17408989.2015.1095871>
- Leirhaug, P. E. & MacPhail, A. (2015). 'It's the other assessment that is the key': three Norwegian physical education teachers' engagement (or not) with assessment for learning. *Sport, Education and Society*, 20(5), 624-640. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.975113>
- Lektorlag, N. (2022, 02.02.2022). *SFS2213 Arbeidstidsavtalen*. Norsk Lektorlag. <https://www.norsklektorlag.no/info/sfs2213/#SFS2213-Aarsrammer>
- Mueller, C. M. & Dweck, C. S. (1998). Praise for Intelligence Can Undermine Children's Motivation and Performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 33-52. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.75.1.33>
- Murray, M. (2015). Narrative Psychology. I J. A. Smith (Red.), *Qualitative Psychology* (3. utg., s. 85-107). Sage Publications.
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. D. n. f. k. f. s. o. humaniora. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328>
- Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Harvard University Press.
- Ommundsen, Y. (2006). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett : betydning for barns og unges læring, trivsel og motivasjon. I (s. 47-65). Universitetsforl.
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 97(2), 155-166.
- Ommundsen, Y. & Roberts, G. C. (1999). *Effect of motivational climate profiles on motivational indices in team sport* [389-397]. Copenhagen.
- Opplæringslova, F. t. (2020a). *Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring (§3)*. Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Opplæringslova, F. t. (2020b). *Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring (§3-3)*. Kunnskapsdepartementet. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§3-3>

- Opplæringslova, F. t. (2020c). *Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring* (§ 3-7.). Kunnskapsdepartementet.
<https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§3-7>
- Opplæringslova, F. t. (2020d). *Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring* (§3-10). Kunnskapsdepartementet.
<https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§3-10>
- Ottesen, L. S. & Thing, L. F. (2015). *Metoder i idræts- og fysioterapiforskning* (2. udg. utg.). Munksgaard.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods* (4rd ed. utg.). Sage Publications.
https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=ovAkBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Qualitative+research+%26+evaluation+methods:+integrating+theory+and+practice&ots=ZRZX4syGz3&sig=3wT0kVtF_t_Pfrx991CEPtnLzns&redir_esc=y#v=onepage&q=Qualitative%20research%20%26%20evaluation%20method%20integrating%20theory%20and%20practice&f=false
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. & Søbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Reinboth, M. & Duda, J. L. (2006). Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: A longitudinal perspective. *Psychology of sport and exercise*, 7(3), 269-286.
<https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2005.06.002>
- Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis* (Bd. 30). Sage.
- Roberts, G. C. (2012). Motivation in sport and exercise from an achievement goal theory perspective: After 30 years, where are we. *Advances in motivation in sport and exercise*, 3, 5-58.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C. & Conroy, D. E. (2007a). Understanding the dynamics of motivation in sport and physical activity : an achievement goal interpretation. I (s. 3-30). Wiley.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C. & Conroy, D. E. (2007b). Understanding the dynamics of motivation in sport and physical activity: An achievement goal interpretation. I *Handbook of sport psychology*, 3rd ed. (s. 3-30). John Wiley & Sons, Inc.
- Rudisill, M. E. (2016). Mastery Motivational Climates: Motivating Children to Move and Learn in Physical Education Contexts. *Kinesiology review (Champaign, Ill.)*, 5(3), 157-169. <https://doi.org/10.1123/kr.2016-0009>
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data : a guide to the principles of qualitative research* (4th ed. utg.). SAGE.
- Sparkes, A. & Smith, B. (2014). *Qualitative research methods in sport, exercise and health : from process to product*. Routledge.

- Sparkes, A. C. & Smith, B. (2009). Judging the quality of qualitative inquiry: Criteriology and relativism in action. *Psychology of sport and exercise*, 10(5), 491-497. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2009.02.006>
- Szulevicz, T. (2015). *Kvalitative metoder : empiri og teoriutvikling*. Hans Reitzels Forlag.
- Säfvenbom, R. (2010). Om å lede de unge ut i fristelse : og det gode liv. I (s. 155-173). Tapir akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Fagbokforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Endringer i faget kroppsøving Udir–8–2012*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/Udir-8-2012/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018)*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Hvorfor har vi fått nye læreplaner?* Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvorfor-nye-lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Kroppsøving (KRO01-05) Timetall*. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/timetall>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Læreplan i kroppsøving*. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nno>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Overordna del – verdier og prinsipper for grunnopplæringa*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Wendelborg, C. (2021). *Elevundersøkelsen 2020. Analyse av Utdanningsdirektoratets brukerundersøkelser*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/contentassets/d47b645fde6541a9a02f10c1e5dc32c2/elevundersokelsen-2020.pdf>
- Wendelborg, C. D., Thomas, Røe, Melina. Buland, Trond. (2020). *Analyse av Elevundersøkelsen 2019*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2020/elevundersokelsen-2019---rapport-c.pdf>
- Wentzel, K. R. & Wigfield, A. (2009). *Handbook of motivation at school*. Routledge.
- Yu, J. (2005). The beginning of ethics: confucius and socrates. *Asian Philosophy*, 15(2), 173-189. <https://doi.org/10.1080/09552360500165304>

Aasland, E. & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats» : om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving.
<https://doi.org/https://doi.org/http://doi.org/10.23865/jased.v1.889>

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning NSD

Vedlegg 2: Godkjenning NIHs etiske komité

Vedlegg 3: Informert Samtykke 1 (Elev)

Vedlegg 4: Informert Samtykke 2 (Lærer)

Vedlegg 6: Intervjuguide

Vedlegg 7: Observasjonsguide

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

929642

Prosjekttittel

Elevens oppleving av utviklingssamtalen i kroppsoving - masteroppgåve

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges idrettshøgskole / Institutt for lærerutdanning og friluftsliv

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Reidar Säfvenbom, reidars@nih.no, tlf: 93039506

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Sigbjørn Bøtun, sigbjornb@student.nih.no, tlf: 90577749

Prosjektperiode

17.01.2022 - 31.12.2022

Vurdering (1)

02.02.2022 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 02.02.2022 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 31.12.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. I utvalg 2 vil alle samtykke selv da alle vil være fylt 15 år og ha samtykkekompetanse til å delta i prosjektet.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

TAUSHETSPLIKT

Vi minner om at utvalg 1 som lærer har taushetsplikt og ikke kan gi opplysninger om elevene, med mindre elevene har løst lærer fra taushetsplikten sin. Det er derfor viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever/barn som ikke er en del av prosjektet/har samtykket observasjon av utviklingssamtale. Vi anbefaler derfor at du minner de ansatte om taushetsplikten før intervjuet startet.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

- om lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Vi vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til Personverntjenester ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos oss: Silje Fjelberg Opsvik

Lykke til med prosjektet!

Meldeskjema

Referansenummer

929642

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Type opplysninger

Skal du behandle særlige kategorier personopplysninger eller personopplysninger om straffedommer eller lovovertrедelser?

Nei

Prosjektinformasjon

Prosjektittel

Elevens oppleving av utviklingssamtalen i kroppsøving - masteroppgåve

Prosjektbeskrivelse

Eit aukande fokus på å informere og involvere eleven i dens eigen vurdering har ført til at utviklingssamtaler har blitt ein vanleg praksis på norske skuler. Målet med slike samtaler er å gjere eleve bevisst i eigen læringsprosess, og skape forståelse den summative vurderingen. Det finnes likevel ingen forskning som er kommet meg til kjenne om korleis elevar opplev ein slik samtale. Vi veit ikkje om dette skaper lærelyst, auka motivasjon eller det motsette. Hensikta med denne masteroppgåva er derfor å undersøke korleis eleven opplev denne samtalen.

Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

Navn på deltakerene er naudsynt for å skaffe skriftlig samtykke i form av ein signatur. Det er også naudsynt for at eg skal kunne etterleve rettighetane om at deltakere kan få innsyn i data om dei sjølv.

Ekstern finansiering

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Sigbjørn Bøtun, sigbjornb@student.nih.no, tlf: 90577749

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges idrettshøgskole / Institutt for lærerutdanning og friluftsliv

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Reidar Säfvenbom, reidars@nih.no, tlf: 93039506

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Utvalg 1 er ein lærar som underviser i kroppsvøing, gjennomfører individuelle samtaler med elevene om deira kompetanse i faget, og som ønsker å delta i prosjektet

Rekruttering eller trekking av utvalget

Eg tek kontakt skoleledelse og lærarar i osloområdet med generell informasjon om studie (studiens formål, konsekvenser ved å delta, kvifor eg tek kontakt, informerer om frivillig deltakelse, personvern, kontaktinformasjon o.l.). Interesserte skular vil dele min kontaktinformasjon med aktuell kroppsvøingslærar som vil kontakte meg via mail eller telefon.

Alder

18 - 72

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 1

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?**Deltakende observasjon****Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger**

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Utvalg 2

Beskriv utvalget

Utval 2 består av 5-7 elever i alderen 15-19 år som har undervisning i kroppsøving med ordiner læreplan fra UDIR. Elevane skal ikkje ha mottatt IV (ikke vurderingsgrunnlag) i faget. Elevane delar frivillig.

Rekruttering eller trekking av utvalget

Gitt at minst 6 elever ønsker å delta i prosjektet vil masterstudent Bøtun besøke klassen for å informere klassen og svare på eventuelle spørsmål. Det er tenkt at ein oppnår ein faglig metning av data etter 5-6 elever.

Om det er mange fleire enn 5-6 elever som ønsker å delta vil det foregå eit strategisk utval av elever, der masterstudent og elevenes lærar vel ut elever med ulik kompetanse og interesse for faget. Dette er for å auke sjansane for ein stor breidde elevenes opplevingar

Alder

15 - 19

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 2

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 2?

Personlig intervju

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Hvem samtykker for barn under 16 år?

Barn

Begrunn hvorfor foreldre ikke samtykker

Under forutsetning av at elever fra 15 år har kjennskap og erfaring med utviklingssamtaler i krø-faget, så er det gjort en vurdering om at elever fra 15 år er å betrakte som samtykkekompetente og slik at det ikke er nødvendig med samtykke fra foresatte.

Hvem samtykker for ungdom 16 og 17 år?

Ungdom

Deltakende observasjon

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Hvem samtykker for barn under 16 år?

Barn

Begrunn hvorfor foreldre ikke samtykker

Under forutsetning av at elever fra 15 år har kjennskap og erfaring med utviklingssamtaler i krø-faget, så er det gjort en vurdering om at elever fra 15 år er å betrakte som samtykkekompetente og slik at det ikke er nødvendig med samtykke fra foresatte.

Hvem samtykker for ungdom 16 og 17 år?

Ungdom

Informasjon for utvalg 2

Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Ja

Beskriv tredjepersoner

Under intervjuet med elevene skal eg stille nokre spørsmål om læringa i kroppøving. Dette kan gi "tredjepersonopplysninger" om læraren. Det er derfor lagt til rette for å skaffe samtykke hjå læraren om at elevane kan omtale henne/han i vårt intervju. Dette er gjort via samtykkeskjema vist til i utvalg 1.

Typer opplysninger om tredjepersoner

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer

Hvilke utvalg avgir opplysninger om tredjepersoner?

- Utvalg 2: Utval 2 består av 5-7 elevar i alderen 15-19 år som har undervisning i kroppøving med ordiner læreplan frå UDIR. Elevane skal ikkje ha mottatt IV (ikke vurderingsgrunnlag) i faget. Elevane delar frivillig.

Samtykker tredjepersoner til behandlingen av opplysningene?

Ja

Mottar tredjepersoner informasjon om behandlingen av opplysningene?

Ja

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Manuelt (papir)
- Muntlig

Beskriv

Samtykke skal hentast inn via samtykkeerklæring (som vist) der føresatte til alle som er under 16 signarer, og ungdom over 16 år kan signere sjølv. Uavhengig av alder vil den samme informasjonen også bli gitt muntlig ved intervjustart, og det vil bli anmodet om å samtykke muntlig.

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Samtykke kan trekkes munnleg eller skriftleg når som helst gjennom prosjektet. Ved å gi beskjed til masterstudent, prosjektleiar og Professor Safenbom, eller ved å kontakte personvernansvarlig på NIH kan deltakarane trekke samtykke sitt. Munnleg og skriftleg samtykke vil bli akseptert. Alle kontaktinfo finnes på informasjonsskjema og vil bli gitt munnleg.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?

Deltakerene kan få innsyn i transkribert data av deira intervju eller observasjon ved forespørsel. Data vil da bli levert anonymisert. Eventuelle ønsker om korrigeringer, juseteringer, ønske om å slette eller legge til ting kan leverast til masterstudent eller prosjektleiar. Etter levert oppgave (etter planen 30.mai 2022) vil alle som ytrer ønske om å lese endelig tekst få tilgang til det.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

- Annen godkjenning

Annen godkjenning

NIHs etiske Komite

Behandling

Hvor behandles opplysningene?

- Fysisk isolert maskinvare tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?

- Student (studentprosjekt)

Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Opplysningene anonymiseres fortløpende

Varighet

Prosjektperiode

17.01.2022 - 31.12.2022

Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?

Nei, alle data slettes innen prosjektslutt

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Tilleggsopplysninger

Vedlegg 2: Godkjenning NIHs etiske komité

OSLO 02. februar 2022

Reidar Säfvenbom
Institutt for lærerutdanning og friluftslivstudier

Søknad 220 – 270122 Elevenes oppleving av utviklingssamtalen i kroppsøvfingsfaget

Vi viser til søknad, prosjektbeskrivelse, informasjonsskriv, intervjuguide og innsendt melding til NSD

I henhold til retningslinjer for behandling av søknad til etisk komite for idrettsvitenskapelig forskning på mennesker, har komiteen i møte 27. januar 2022 konkludert med følgende:

Vurdering

Komiteen viser til pkt 2.5 i søknadsskjemaet der det opplyses om at prosjektets hovedproblemstilling er hvordan eleven opplever egen kompetanse i krø-faget i etterkant av en utviklingssamtale. Dette planlegges besvart gjennom å observere lærer og elev i en utviklingssamtale og etterfølgende semistrukturerte intervju med elevene. Prosjektets utvalg er en lærer og 5-7 elever av begge kjønn. Som en underproblemstilling i prosjektet angis at man ønsker å se på hvordan kroppsøvfingslæreren omtaler elevens kompetanse i en utviklingssamtale. Etter komiteens oppfatning bør underproblemstilling komme tydelig frem i både informasjonsskrivet til krø-læreren og til elevene.

Under forutsetning av at elever fra 15 år har kjennskap og erfaring med utviklingssamtaler i krø-faget, så er det komiteens vurdering at elever fra 15 år er å betrakte som samtykkekompetente og slik at det ikke er nødvendig med samtykke fra foresatte.

Vedtak

På bakgrunn av forelagte dokumentasjon finner komiteen at prosjektet er forsvarlig og at det kan gjennomføres innenfor rammene av anerkjente etiske forskningsetiske normer nedfelt i NIHs retningslinjer. Til vedtaket har leder av komiteen lagt følgende forutsetning til grunn:

- *Vilkår fra NSD følges*
- *Informasjonsskrivene justeres i tråd med komiteens merknad*
- *Elever fra 15 år kan samtykke under forutsetning at de har kjennskap og erfaring fra utviklingssamtaler i krø-faget*

Komiteen gjør oppmerksom på at vedtaket er avgrenset i tråd med fremlagte dokumentasjon. Dersom det gjøres vesentlige endringer i prosjektet som kan ha betydning for deltakernes helse og sikkerhet, skal dette legges fram for komiteen før eventuelle endringer kan iverksettes.

Komiteen forutsetter videre at prosjektet gjennomføres på en forsvarlig måte i tråd med de til enhver tid gjeldende tiltak ifbm Covid-19 pandemien.

Med vennlig hilsen

Jurist Peder Utne
Stedfordrende leder, Etisk komite, Norges idrettshøgskole

Vil du delta i forskingsprosjektet

«Elevars oppleving av utviklingssamtalen i kroppsøvingfaget»

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit mastergrad ved Norges idrettshøgskole (NIH) der føremålet er å utforske korleis elevar opplev en samtale med læraren om deira kompetanse i kroppsøving. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

Jamfør forskrift til opplæringslova § 3-7 har alle elevar rett på minst ein samtale om deira utvikling i faga, samt jamnleg dialog med faglærer, kontaktlærer eller instruktør. Hensikta med denne masteroppgåva er derfor å undersøke korleis eleven opplev denne samtalen. Problemstillinga er utforma på følgjande måte: *Korleis kan vi forstå elevanes oppleving av ein formell utviklingssamtale med kroppsøvingslæraren.*

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Prosjektet gjennomførast av masterstudent Sigbjørn Bøtun, og hovudvegleideren og prosjektansvarleg for prosjektet er Professor Reidar Säfvenbom (NIH, Institutt for lærerutdanning og friluftslivsstudier). NIH er behandlingsansvarleg institusjon.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Vi ynskja å snakke med elevar mellom 15 og 19 år som har kroppsøving på ein skule i eller rundt Oslo. Derfor tek vi kontakta skuleleiarar og lærarar som har tatt kontakt med elevar (deriblant deg). Det er ynskjeleg å snakke med fem til sju elevar, der elevane representere ein breidde innanfor interesse og kompetanse i faget, for å sikre dette ynskjer vi å gjere eit strategisk utval i samarbeid med lærar. Læraren til klassen(e) hjelper oss i å komme i kontakt med aktuelle elevane.

Kva inneber det for deg å delta?

Om du vel å delta i prosjektet, inneberer det at Sigbjørn kan observere utviklingssamtalen mellom elev og kroppsøvingslærer, samt eitt intervju med elev i etterkant av utviklingssamtalen. Samtalen som skal observerast er ein fagleg samtale om elevens prestasjon og utvikling i kroppsøvingfaget. Observatøren (Sigbjørn Bøtun) vil være til stades under samtalen, men vil ikkje delta gjennom dialog med mindre elven har spørsmål til observatøren. Samtalen vil bli tatt opp med lydopptakar, og transkribert. I transkripsjonen, oppgåva og i en eventuell publikasjon i forbindelse med oppgåva vil elev, lærer og skule være anonymisert.

Intervjuet vil skje på et egent sted, kor underteikna, Sigbjørn Bøtun, og elev vil være til stede (fysisk eller digitalt oppmøte avklarast med tanke på Covid-19 på gitt tidspunkt for intervju). Intervjuet vil ta omtrent en time. Spørsmåla vi ynskja å stille handlar om elevens oppleving av samtalen med læraren, kva eleven syns at var sentralt i samtalen og korleis eleven reagerte på det som blei sagt. Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptakar, og transkribert på PC. I transkripsjonen, oppgåva og i en eventuell publikasjon i forbindelse med oppgåva vil elev, lærer og skule være anonymisert. Lydfil vil bli sletta etter eksamen er gjennomført som er planlagt sommaren 2022.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg. Det vil ikkje påverke forholdet ditt til skulen/læraren, eller undervisninga/vurderinga i kroppsøving. Om du

vel å ikkje delta i forskingsprosjektet vil du få ha dei same rettighetene til utviklingssamtalar med din lærar.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysningane dine

Vi vil berre bruke opplysningane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er berre student og vegleiar/prosjektleiar som vil få tilgang til innsamlede data (rådata). Rådata vil bli lagra i tråd med NIHs retningslinjer for sikker oppbevaring av data. Namnet og kontaktopplysingane dine vil eg erstatte med ein kode som blir lagra på ei namneliste skild frå resten av dataa

Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysningane dine slettast når prosjektet er avslutta, noko som etter planen er 01.06.23.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt. På oppdrag frå Norges Idrettshøgskole har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

Du rett til:

- innsyn i transkribert data og endeleg tekst til.
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- NIH ved masterstudent Sigbjørn Bøtun, tlf 905 77 749, e-post: sigbjornb@student.nih.no
- *NIH ved vegleiar/prosjektansvarlig* Reidar Säfvenbom tlf: 930 39 506 eller mail: reidars@nih.no
- Personvernombud ved Norges idrettshøgskole, e-post: personvernombud@nih.no

Dersom du har spørsmål knytt til NSD si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Venleg helsing

Reidar Säfvenbom
(Forskar/rettleiar)

Sigbjørn Bøtun
(Student)

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet *meistringsklima i samtale med min lærarar* og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å bli observert under samtale med lærar
- å delta i intervju
- at mine opplysningar behandlast fram til prosjektet er avslutta

Eg samtykker til at opplysningane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vil du delta i forskingsprosjektet

«Elevares oppleving av utviklingssamtalen i kroppsvingsfaget»

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit masterprosjekt ved Norges idrettshøgskole (NIH) der føremålet er å utforske korleis elevare opplev en samtale med læraren om deira kompetanse i kroppsving. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

Jamfør forskrift til opplæringslova § 3-7 har alle elevare rett på minst ein samtale om deira utvikling i faga, samt jennleg dialog med faglærer, kontaktlærer eller instruktør. Det finnes likevel ingen forskning som fortel korleis elevare opplev ein slik samtale i kroppsvingsfaget. Hensikta med denne masteroppgåva er derfor å undersøke korleis eleven opplev denne samtalen. Problemstillinga er utforma på følgjande måte: *Korleis kan vi forstå elevares oppleving av den formelle utviklingssamtalen med kroppsvingslæraren.*

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Prosjektet gjennomførast av masterstudent Sigbjørn Bøtun, og hovudvegleideren og prosjektansvarleg for prosjektet er Professor Reidar Säfvenbom. *Institutt for lærarutdanning og friluftslivsstudier ved Norges Idrettshøgskule (NIH)*. NIH er behandlingsansvarleg institusjon.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Vi ynskja å komme i kontakt med minst ein lærar som undervisar i kroppsving og gjennomfører individuelle samtalar med kår-elevane. Vi har kontakta skuleleiinga på ulike skular sentralt på austlandet for å komme i kontakt med lærarar i kroppsving som kan være interessert i å delta i prosjektet. Interesserte skuleleiarar har oppretta dialog mellom masterstudent Sigbjørn Bøtun og deg som lærar i kroppsving.

Kva inneber det for deg å delta?

Om du vel å delta i prosjektet, inneberer det at Sigbjørn Bøtun kan observere 5-7 utviklingssamtalar mellom elev og kroppsvingslærer (deg). Samtalen vil bli tatt opp med lydopptakar, og transkribert. I transkripsjonen, oppgåva og i en eventuell publikasjon i forbindelse med oppgåva vil elev, lærer og skule være anonymisert. Lydfil vil bli sletta etter gjennomført eksamen, som er planlagt seinast ved utgangen av 2022.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine

Vi vil berre bruke opplysingane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er berre student og vegleiar/prosjektleiar som vil få tilgang til innsamlede data (rådata). Rådata vil bli lagra i tråd med NIHs retningslinjer for sikker oppbevaring av data. Namnet og kontaktopplysingane dine vil eg erstatte med ein kode som blir lagra på ei namneliste skild frå resten av dataa

Kva skjer med opplysingane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysningane dine slettast når prosjektet er avslutta, noko som etter planen er 31.12.22.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt. På oppdrag frå Norges Idrettshøgskole har NSD – Norsk senter for forskingsdata AS vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

Du har rett til:

- Innsyn i transkriberte data og endeleg tekst til oppgåva.
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- NIH ved masterstudent Sigbjørn Bøtun, tlf.: 905 77 749, e-post: sigbjornb@student.nih.no
- *NIH ved rettleiar/prosjektansvarleg* Reidar Säfvenbom tlf.: 930 39 506 eller mail: reidars@nih.no
- Personvernombud ved Norges idrettshøgskole, e-post: personvernombud@nih.no

Dersom du har spørsmål knytt til NSD si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskingsdata AS, på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Venleg helsing

Reidar Säfvenbom
(Forskar/rettleiar)

Sigbjørn Bøtun
(Student)

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet *meistringsklime i samtale med min lærarar* og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i observasjon av samtale med lærar og elev
- at eleven kan omtale meg i sitt intervjuet
- at mine opplysningar behandlast fram til prosjektet er avslutta

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Intervjuguide:

<p>Fase 0</p> <p>Ramme-setting</p> <p>5 min</p>	<p>Uformell prat (2 min) ‘</p> <ul style="list-style-type: none">- Med mål om å få deltakaren til å føle seg trygg. Senke skuldrene <p>Informasjon (2-3 min)</p> <ul style="list-style-type: none">- Fortel om tema og bakgrunnen for denne samtalen.<ul style="list-style-type: none">o Gjer det veldig aktuelt for dem. Kvifor er dette viktig for den enkelte elev??o Sei at «eg treng DIN oppleving og DIN erfaring» la meg forståo Sei at eg kjem med tøffe spørsmål, oppfølgingsspørsmål, og at eg skal borre og grave i svara. Eg skal utfordre tankane, og det kan hende du blir litt sur på meg eller frustrert.- Forklar formålet med intervjuet og kva det skal brukes til samt hva taushetsplikt og anonymitet innebærer.- Åpne opp for innspill eller spørsmål fra respondenten før oppstart- Informer om lydopptak og forsikre om samtykke til dette.- Start opptak- <p>(Legg inn ein kunstpause)</p>
<p>Fase 1</p> <p>Lærarens tilbakemelding</p> <p>15 min</p>	<p>Nøkkelspørsmål – kva tilbakemelding opplev du at du har fått</p> <ul style="list-style-type: none">- Kva tilbakemelding ville du gitt deg sjølv i krø?- Kva husker du frå utviklingssamtalen?<ul style="list-style-type: none">o Oppsumma, omformular. Forklar og utdjup- Kva sa læraren at du var god på?<ul style="list-style-type: none">o Kva skal du gjere for å fortsette å vere god på deto Kan du bli enda betre? Korleis?o Kan du bli dårlegare? Korleis skal du unngå det?- Kva sa læraren at du kunne bli betre på?<ul style="list-style-type: none">o Kva tenker du om det? Kan gjer du med det?o Korleis skal du vise at du er blitt betre?o Kan du bli dårlegare på denne eigenskapen? Korleis skal du hindre at det skjer?- Tenk deg at du gjer alt læraren bad deg gjere. Får du 6-er da?<ul style="list-style-type: none">o Kvifor ikkje?

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Kva meir må du eventuelt gjere for å få 6-aren? - Kva er dei beste «tipsa» du kan gi deg sjølv fram mot slutten av skoleåret? – fram mot 3. klasse? - Be deltakaren fortelje det han/ho huskar frå utviklingssamtalen. <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kva la læraren mest vekt på? ▪ Kva annet sa han/ho ▪ Korleis beskreiv han/ho din kompetanse? ▪ Kva skulle til for å bli betre? ▪ Kva kompetanse mangla? - - Spesifikke spørsmål frå utviklingssamtalen: (notata frå observasjonen). <ul style="list-style-type: none"> ○ Huskar du at læraren sa.... ○ Kva tenkte du når læraren sa.... ○ Kva trur du læraren meinte med ○ Er du enig i det læraren sa om ...
<p>Fase 2: Fokusering: oppgave-orientering 15 min</p>	<p>Nøkkelspørsmål – innsats/prøve/oppgaveorientering: 15 min med drilling om å prøve</p> <ul style="list-style-type: none"> - Er du god til å øve i faget? - Opplev du at det er viktig å «prøve» i faget <ul style="list-style-type: none"> ○ Opplev du at din evne til å «øve» er verdsett ○ Grunngi svaret ditt! - Tenker du at det er viktig å prøve/øve på oppgåvene, uansett om du synes det er gøy eller ikkje. <ul style="list-style-type: none"> ○ Kvifor gidder du å prøve/ikkje prøve? ○ Når eg du god til å prøve? <ul style="list-style-type: none"> ▪ Kva gjer at du prøver de gongene? ▪ Kvifor? - Har du fått tilbakemeldingar om det å prøve/øve? Kva? <ul style="list-style-type: none"> ○ Korleis tilbakemeldinger ○ Kva betyr det å prøve ○ Korleis blir ein god på å prøve? ○ kan du bli god eller bedre til å prøve? - Eventuelt: Kvifor trur du at du ikkje fått tilbakemelding på det? <ul style="list-style-type: none"> ○ Er din evne til å prøve relevant for din kompetanse i faget ○ Relevant for din karakter? - Kva er best av å prøve, men ikkje få det til, eller å ikkje prøve men å få det til. <ul style="list-style-type: none"> ○ Kvifor?

- Gi dømer
- formuler deg om
- Forklar meg ein gang til
- Om du skal sette deg eitt mål for neste krø-time, kva er da målet?
- Kven får best karakter? Han som får har hendene på ryggen og er augnene nesten lukka, men scorer mål kvar gang, eller han som prøver, prøver, og prøver, men gjør feil på feil på feil.
 - Kvifor??
 - Forklar
 - Gjenta/formuler om!
 - Samsvarer dette med det du sa i forgje spørsmål?
- Tenk deg at du har fått ein individuell oppgåve som du skal trene på i krø-timen. Dette er en oppgåve du veit at du aldri kommer til å klare i denne timen. Korleis ønsker du at læraren skal sjå deg?
 - Skal du prøve å «gjeme» deg?
 - Skal du bli sett prøvande og mislykkande?
 - Kan du gjere noko for at læraren ser noko bra av deg denne timen?
 - Kan du gjere noko for at læraren unngår å legge merke til deg?
 - Kan du påverke kva læraren ser ved kvar eller kven du står ved sidan av
 - **Spesifikke spørsmål frå Observasjonen:**

Ta ein pause (nullstill)

<p>Fase 3 Fokusering Resultat-orientering 15 min</p>	<p>Nøkkelspørsmål – elevens resultatorientering – 15 min</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kva trur du er din beste eigenskap i KRØ etter utviklingssamtalen? - Med tanke på det som blei sagt under utviklingssamtalen: Kva kan du bli betre på i kroppsøving? - Kva kompetanse manglar du for at du skal få en 6-ar i krø? - Kva kompetanse trekk din karakter opp? <ul style="list-style-type: none"> o Forklar, utdjup, gi eksempel, formuler deg om, kva meina du med... - Kva kompetanse manglar du for å få betre karakter <ul style="list-style-type: none"> o Forklar, utdjup, gi eksempel, formuler deg om, kva meina du med... - Kva eigenskapar gjer at du får ein så pass god karakter som du får? - Kva er det som nå gjer at du ikkje får ein betre karakter? - Kva skal til for at du har suksess i ein krø-time? - Kva er «det beste» du kan gjere i ein krø-time? - Se for deg at du nå er i 3 klasse. Du har blitt sjukt mykje bedre i KRØ. Nå er du dritgod i KRØ, og får knallgod karakter. Kva gjer du bra? - Om du skulle imponert krø læraren i neste time, kva ville du gjort? - Kva skal til for at du går opp ein karakter i krø? - Kva hindrar deg i å få ein betre karakter i krø? - Om du kunne endra på noko med din eigen prestasjon krø-timane det siste skoleåret, kva ville du ha endra? - Kva skal du gjere meir eller mindre av framover i krø-timane? - Spesifikke spørsmål frå Observasjonen: <p>Ta ein pause (nullstill)</p>
---	---

Fase 4
Fokusering
Motivasjon
15 min

Nøkkelspørsmål – korleis opplevde utviklingssamtalen?

- Korleis påverkar samtalen din kompetanse i faget?
 - Kva endringar skjer/skjedde med deg etter samtalen
 - Kva tar du med deg frå samtalen?
 - Har du satt deg noen mål for krø-timane nå etter samtalen?
 - Beskriv måla. Korleis skal dei nås?
- Korleis er det å vite kva læraren synes du er flink til?
 - Vil du utnytte dette?
 - Korleis skal du ivareta det at læraren tror du er god på det?
 - Vil du helst unngå å bli «avslørt»
 - Korleis skal du
 - Har du noko mål for akkurat denne eigenskapen?
- Korleis er det å vite kva læraren synes du må jobbe meir med?
 - Kan du gjere noko med dette?
 - Korleis?
 - Kan du gjere det verre? Korleis kan du unngå det?
 - Har du noko mål for denne eigenskapen?
- Kva har du fått igjen for den samtalen?
 - Kva tar du med deg til neste time?
- Korleis kan du bruke informasjonen du fekk i samtalen til noko?
 - Har du satt deg andre mål? Kva?
 - Skal du endre åtferd i krø-timane?
- Trur du læraren kan ende opp med å sei noko anna ved neste samtale?
 - Kva trur du han/ho vil sei da?
 - Kvifor vil han sei noko anna/ikkje sei noko anna?
 - Kva skal til for at han/ho seier noko anna?
- Har samtalen gjort at det tydligare kva du må gjøre for å få ein god karakter?
 - Kvifor?
 - Kva må du gjere?
 - Korleis skal du klare det?
- Har samtalen gjort det tydlegare kva du IKKJE må gjere for å få ein god karakter?
 - Kva må du unngå å gjere?
 - Korleis skal du klare det?
- Kva påverkar samtalen din innsats i krø?
-

Fase 5: Tilbakeblikk 5 min	Oppsummering 5-10 minuttar <ul style="list-style-type: none">- Gjennomgang av intervjuet og dei viktigaste punkta som har komme opp- Avklaringar<ul style="list-style-type: none">o Potensielle misforståingar? Spør om det er noko som er uklart- Er det noko meir du vil legge til?
---	--

Vedlegg 7: Observasjonsguide

Inntrykksteknikk:

Mitt antrekk: lys skjorte, mørk bukse. + joggesko og caps.

Posisjonering: helst 4-5 meter unna lærer og elev, på enden av eitt bord, eller der eg kan notere fritt, gjerne i sidesynet til begge to. Ikkje i direkte synslinje, og ikkje på same side av bordet som nokon av deltakarane.

Framtoning: Observasjonsguide framfor på bordet, notatbok og blyant i perm enten i fanget eller på bordet. Ikkje søk kontakt vi blick eller på anna vis. Nøytral observering.

Rolleblanding: Informer om rollen om du blir invitert til å ta ein anna rolle. Gjenta eventuelt også rettigheter om teieplikt, anonymitet eller anna.

Problemstilling: *Korleis kan vi forstå elevanes oppleving av sin eigen kompetanse etter ein formell utviklingssamtale med kroppsøvingslæraren.*

Underproblemstilling 1: *Korleis omtalar læraren elevens faglege kompetanse i utviklingssamtalen?*

Underproblemstilling 2: *Korleis beskriv elevane sin opplevde kompetanse i faget.*

Fokusområde:

- 1.) **Korleis definerer eleven kompetanse (mål, ferdighet, kunnskap, evner, utvikling etc)**
 - a. Korleis definerer/formideler eleven «kompetanse» eller andre uttrykk som handledar om den kompetansen?
 - b. Kva er god kompetanse? Eventuelt dårleg kompetanse
 - c. Er det fokus på innsats, øving eller prøving ?
 - d. Er det fokus på å vinne/mestre eller framvise ferdigheter?
 - e. Er det utvikling eller prestasjon som er i fokus?
 - f. Kjem eleven med dømer? Gir han ut nokre standarar for god kompetanse
 - g. Samanliknar elevens seg kompetanse med noko/nokon?
 - h. Korleis har læraren snakka om kompetanse?
 - i. Korleis vurderer eleven seg sjølv?
- 2.) **Kva skal eleven fokuser på for å forbetre sin kompetanse/karakteren/prestasjonen i faget?**
 - a. Positive tilbakemeldingar: kva gjer eleven bra?
 - b. Korleis er positive attendemeldingar formulert?
 - c. Konstruktiv kritikk: Kva bør eleven jobba meir med?
 - d. Konstruktiv kritikk: Kva bør eleven jobba meir med?
 - e. Hvordan formuleres formidlingen av kritikk?
 - f. Talast det om personleg utvikling av kompetanse, eller kompetanse relativt til klassen/andre
- 3.) **Elevens handlar eller reagerer eleven?**
 - a. Korleis sit eleven?
 - b. kva bevegelsar, ansiktsmimikk eller gestikulera gjer eleven når han/ho får ros?
 - c. kva bevegelsar, ansiktsmimikk eller gestikulera gjer eleven når han/ho får kritikk?
 - d. Kva seier eleven?
 - e. Korleis seier eleven det?

Tidspunkt	Hending	Reaksjon

