

Alfred Mathias Mørck Vad

Innsats og makt

En studie om kroppsøvingslæreres forståelse og anvendelser av innsats og makt.

Masteroppgave i idrettsvitenskap

Seksjon for kroppsøving og pedagogikk
Norges idrettshøgskole, 2016

Sammendrag

Formålet med denne studien har vært å undersøke kroppsøvingslærernes forståelse og anvendelse av innsats gjennom en makttilnærming. Maktperspektivene som er med å danne det teoretiske grunnlaget i studien bygger på Foucault (1994) sine studier av makt i det moderne samfunnet, og benytter mer konkret Damsgaard (2010) sine begreper ”makt over” og ”makt til”.

Gjennom en kvalitativ tilnærming til studien kombineres metodene observasjon og intervju og fem kroppsøvingslærere i grunnskolens ungdomstrinn har blitt observert og intervjuet. Det er intervjuene danner hovedgrunnlaget for å svare på problemstillingen.

Studien viser at lærerne ser det som positivt at innsatsbegrepet gir rom for flere vurderingselementer enn prestasjonene alene. Analysen har vist at lærerne forstår innsats som nyttig for elevene og for faget. Det å delta å være villig til å øve ser ut til å være en kombinasjon lærerne anser som et positivt element i vurderingen av elevene. Lærerne ser også verdien av at elevene utfordrer seg selv også når de har vansker med øvelser. At elevene fortsetter å prøve selv når de uttrykker motstand ser lærerne på som et grunnlag for å kunne bedømme en elev. Det dennes et bilde av et normalisert innsatsbegrep som kan være med å disiplinere og skape elever som ”passer” kroppsøvingsfagets egenart.

Videre ser vi en ubevisst bruk av innsats som kan føre til at deler av vurderingspraksisen til lærerne forblir skjult for elevene. Dette kan bidra til lærernes kunnskap og makt i vurderingsforhandlingene. Det kan tyde på at innsats ligger som et teppe over emnevurderingen og får, som Foucault (1994) kaller det, en panoptisk effekt. Dette fører til at lærerne får et kontrollerende hjelpemiddel, fordi det gjør det mulig for lærerne å vurdere elevenes deltagelse, aktivitetsnivå, evne til å prøve og utfordre seg selv, evne til å skaffe seg kunnskap, evne til å hjelpe medelever, bidrag til læring og evne til å lytte på tilbakemeldinger gjennom all undervisning.

Gjennom deltagerens refleksjoner kan det også tyde på at de gjennom innsats kan kreve mer av elever med høy kompetanse enn elever med lav kompetanse. Ellers anvendes

begreper som motivasjon, inspirasjon, glede, mestring og tvang som anvendes i sammenheng med innsats.

I studien ser det ut som innsats har gitt læreren en (vurderings) praksis hvor deltagerne fremhever glede og mestring, hvor de ønske å fremme elevenes styrker og positive egenskaper og en praksis hvor elevene blir belønnet for hardt arbeid og innsats.

Nøkkelord: kroppsøving, innsats, elevvurdering og makt

Innhold

| | |
|---|-----------|
| Sammendrag | 3 |
| Innhold | 5 |
| Forord..... | 8 |
| 1. Innledning | 9 |
| 1.1 Bakgrunn for tema | 9 |
| 1.2 Problemstilling..... | 10 |
| 1.3 Videre oppbygging av masteroppgaven | 11 |
| 2. Kontekst og tidligere forskning | 12 |
| 2.1 Metode for litteratursøk | 12 |
| 2.2 Innsats som vurderingskriterium | 12 |
| 2.2.1 Vurdering | 13 |
| 2.2.2 Innsats | 14 |
| 3. Teori | 18 |
| 3.1 Makt | 18 |
| 3.1.1 Definisjoner..... | 18 |
| 3.2 Makt i skolen | 20 |
| 3.2.1 Makt på makro- og mikronivå | 20 |
| 3.2.2 Makt i lærer-elev relasjon | 20 |
| 3.2.3 Lærerens makt i et asymmetrisk forhold..... | 21 |
| 3.3 ”Makt over” og ”makt til” | 23 |
| 3.3.1 ”Makt over”..... | 23 |
| 3.3.2 ”Makt til” | 25 |
| 3.4 Foucault..... | 26 |
| 3.4.1 Disiplin..... | 27 |
| 3.4.2 Panoptikon | 28 |
| 3.4.3 Diskurser og kunnskap..... | 29 |
| 3.5 Makt i skolen og kroppøving | 29 |
| 4. Metode..... | 31 |
| 4.1 Vitenskapelig tilnærming | 31 |
| 4.1.1 Konstruktivismen | 31 |
| 4.1.2 Forskerrolle og forforståelse | 33 |
| 4.2 Kvalitativ metode | 34 |

| | |
|---|-----------|
| 4.3 Utvalget | 35 |
| 4.4 Før: prøveobservasjoner og intervjuer | 36 |
| 4.4.1 Observasjon..... | 37 |
| 4.4.2 Intervju..... | 39 |
| 4.5 Under: Forandringer underveis i feltarbeidet..... | 40 |
| 4.5.1 Nord ungdomsskole | 40 |
| 4.5.2 Sørbakken skole | 41 |
| 4.5.3 Nordheim ungdomsskole | 42 |
| 4.6 Etter: Mitt materiale..... | 42 |
| 4.7 Analyse | 42 |
| 4.7.1 Tolkning..... | 43 |
| 4.7.2 Makt som grunnlag for analysen..... | 43 |
| 4.8 Validitet, reliabilitet og overførbarhet | 44 |
| 4.8.1 Validitet..... | 44 |
| 4.8.2 Reliabilitet..... | 45 |
| 4.8.3 Overførbarhet..... | 45 |
| 4.9 Ethiske refleksjoner | 46 |
| 5. Analyse | 48 |
| 5.1 Vurdering; innsats, engasjement og progresjon: - "Eleven må vise engasjement til å ville bli bedre."..... | 48 |
| 5.1.1 Vurderingspraksisen til lærerne | 50 |
| 5.2 Lærerne vurderer innsats på seks måter | 50 |
| 5.2.1 Øve: - " <i>Du øver og øver og øver, men gir deg ikke</i> " | 50 |
| 5.2.2 Delta og prøve - " <i>...så jeg noen i dag som allikevel deltok aktivt.</i> " | 51 |
| 5.2.3 Lytte til læreren - " <i>... hører på meg og mine tilbakemeldinger.</i> " | 53 |
| 5.2.4 Vise kunnskap - " <i>... det var noen som utmerket seg positivt som har mer kunnskap...</i> " | 53 |
| 5.2.5 Innsatsens retningslinjer - " <i>... det er ikke akkurat den type innsats jeg så etter denne timen her.</i> " | 54 |
| 5.3 Kunnskap om innsats..... | 55 |
| 5.3.1 Vurderingsplattform, innsats..... | 56 |
| 5.3.2 Formidling av vurderingskriteriene | 57 |
| 5.3.3 Elevenes kunnskap om innsats - " <i>...da får de alltid vite det, hva som menes med innsats.</i> " | 61 |
| 5.3.4 Kunnskap gir makt..... | 62 |
| 5.4 Bruken av innsats..... | 65 |
| 5.4.1 Positive sider - " <i>Ja det er bra, fordi det gir mulighet for å føle seg vel...</i> " | 65 |
| 5.4.2 Karakterer - " <i>... da kan en elev som sånn ferdighetsmessig, som ligger på en treer da...</i> " | 67 |
| 5.4.3 Rettferdigheten ved innsats - " <i>De tjener nok mest på innsatsen.</i> " | 68 |
| 5.4.4 Ulik makt ovenfor ulike elever?..... | 70 |
| 5.4.5 Innsats inn mot lærerhverdagen..... | 71 |
| 5.4.6 Fra prestasjon til glede og mestring | 75 |
| 5.5 Makt | 76 |

| | | |
|-----------|---|-----------|
| 5.5.1 | 5.5.1 Lærereens makt – ”At jeg har makt ja” | 78 |
| 5.5.2 | Vurdering som middel for makt - ”Det gir jo makt...” | 80 |
| 5.5.3 | Innsats som middel for makt- ”Det der med makt knyttet til innsats. Det er faktisk ganske spennende.” | 82 |
| 5.5.4 | Fra ”makt over” til ”makt til” | 85 |
| 6. | Avslutning og oppsummering | 87 |
| 6.1 | Sentrale funn..... | 88 |
| 6.2 | Kunnskapsutvikling og videre forskning på feltet..... | 89 |
| | Referanser | 91 |
| | Tabelloversikt | 96 |
| | Figuroversikt | 97 |
| | Vedlegg | 98 |

Forord

Å avslutte en femårig høyere utdanning ved å bruke et år på en oppgave er uvirkelig, spesielt med tanke på hvor fort året har gått. Derfor ønsker jeg å benytte forordet til å takke de personene og medspillerne som har hjulpet meg på ulike måter og fortjener en ekstra oppmerksomhet.

Først vil jeg takke Norges idrettshøgskole som har lagt til rette for en aktiv, lærerik og trivelig hverdag. Takk for at dere har lagt til rette for min utdanning.

Jeg vil selvfølgelig takke mine veiledere Inger-Åshild By og Petter Erik Leirhaug. Petter Erik du har vært en inspirasjon gjennom denne prosessen. Jeg vil først og fremst takke for dine faglige og konstruktive tilbakemeldinger, din entusiasme og ditt engasjement for min tematikk. Inger-Åshild, jeg vil takke deg for din trygghet, dine faglige innspill og all den tiden du har brukt på meg. Jeg setter utrolig stor pris på at du ville være min hovedveileder.

Jeg vil benytte anledningen til å takke de fem, svært imøtekommende, lærerne som tok seg tid til meg i en stressende og hektisk hverdag.

Jeg vil takke alle mine venner for deres støtte og nysgjerrighet. Takk til min treningskamerat og korrekturleser Martin Kolstad, vil også takke Ingrid for korrektur. Takk til Ingebjørg, Vegar og Silje som har delt alle små og store gleder i en, til tider, frustrerende hverdag. Og en spesiell takk til Pia for at du har gjort dette året fantastisk.

Takk til hele min familie og venner for deres iver og støttende ord i frustrerte tider. Jeg vil gjerne trekke frem mormor som har hjulpet meg utrolig mye. Takk for korrekturlesing, faglig diskusjon og positiv støtte.

Uten deres hjelp ville ikke denne oppgaven blitt en realitet.

Oslo, Mai 2016

Mathias Vad

1. Innledning

Denne masteroppgaven omhandler innsats i kroppsøving gjennom et lærerperspektiv. Innledningsvis vil jeg gi innblikk i problematikk og bakgrunn for prosjektet, samt begrunnelse for valg av tema. Hensikten er å gi en forståelse for hvorfor masterprosjektets tematikk ble valgt og forklare videre oppbygning av oppgaven.

1.1 *Bakgrunn for tema*

Bakgrunnen for valg av tema har utspring i opplevelser fra mine praksisperioder ved faglærerutdanningen i kroppsøving og idrettsfag ved Norges idrettshøgskole. Hvor jeg fikk en spesiell interesse for innsats som et fenomen i faget. Innsatsbegrepet kom inn som et vurderingskriterium i kroppsøvingfaget med den reviderte læreplanen i 2012 (Utdanningsdirektoratet, 2012). Forskning (Næss og Aasland, 2013) viser at det er stor enighet om hva som ligger i innsatsbegrepet blant deres informanter. Med utgangspunkt i egne erfaringer deler jeg denne enigheten, men har også opplevd ulike tolkinger og bruk av innsatsbegrepet. Ulikhetene jeg har opplevd blir særlig synlige i lærernes undervisnings- og vurderingspraksis. Spesielt en episode vekket min interesse for innsats som fenomen. Nærmere bestemt tok jeg meg selv flere ganger i å bruke innsatsbegrepet for å gjøre jobben med organisering av undervisningen lettere. Jeg kunne for eksempel si at hvis elevene hørte etter, og kom fort til ro når jeg skulle snakke, viste de god innsats. Jeg brukte rett og slett innsatsbegrepet for å kunne opprettholde en viss makt over klassen, og det varierte i hvilke situasjoner jeg karakteriserte noe som god innsats.

Bakgrunnen for at jeg fattet interesse for dette temaet, var tanken om at innsats kunne brukes for å få, eller opprettholde kontroll over elevene i kroppsøvingstimen. Gjennom det asymmetriske forholdet i lærer-elevrelasjonen er det naturlig at læreren er den med mest makt. Læreren er en sentral voksen person i barn og unges faglige, motoriske og personlige utvikling (Lillejord, Manger & Nordahl, 2011). Vi har alle opplevd både strenge, autoritære, snille og rare lærere som har ulike fremgangsmåter for å få kontroll over en variert og uforutsigbar gruppe unge mennesker. Lærere som bruker kjeft, samvittighet og straff for elevenes og klassens beste. Straff enten det er gjennom anmerkning, karaktertrekk eller en tur til rektor er en åpen og tydelig form for makt, slik jeg ser det. Men hvordan spiller innsats inn i et maktbilde?

Sett fra egne erfaringer kunne det tyde på at jeg brukte innsats, og vurderingen av innsats, for å få mer kontroll over en gruppe elever. Tanken der og da var at hvis jeg hadde kontroll på denne gruppen vil det være med å øke læringsutbyttet til elevene. Et litteratursøk viste at maktbruk i skolen er et tema som har interessert forskere de siste årene, men at innsats sjelden har blitt tatt opp og undersøkt generelt, og spesielt lite i sammenheng med makt.

1.2 Problemstilling

Hvordan kroppsøvingundervisningen organiseres er sentralt for læringen til barn og unge (Hansen & Jagtøien, 2001). Læringsutbytte kan også avhenge av hvordan formålet praktiseres, innholdet i timen, samt relasjonen til læreren (Illeris, 2012). Både informantene til Prøitz (2013) og Hansen (2013) problematiserer tiden en har til kroppsøvingundervisningen. Elevene på ungdomsskolen har 223 timer kroppsøving fordelt på 3 år (LK06, 2012). Ofte er det slik at elevene skal skifte før og etter timen, og det er derfor mindre tid til undervisning. Det stiller ekstra krav til lærerens organisering for at elevene skal kunne nå både delmålene, kompetansemålene og formålet med faget. Med slike utfordringer kan det være fristende for læreren å appellere til elevenes innsats for å effektivisere organiseringen. Jeg har opplevd at enkelte lærere tolker innsats dithen at elevenes oppmøte teller i vurderingen av kroppsøvingstimene på videregående skole. Dette gjør at en bruker innsats i den hensikt å få elevene til å møte opp i timene, noe som kan ses som en måte å opprettholde eller øke makten og kontrollen over elevene. Min opplevelse er at dette ofte gjøres uten baktanke om å øke kontrollen og makten. Det var for eksempel lett for meg som lærer å ty til vurdering og innsats når jeg følte jeg ikke hadde kontroll på klassen. På bakgrunn av mine erfaringer fra praksis ønsker jeg å utforske nærmere hvordan innsats som fenomen blir forstått av et utvalg lærere i ungdomsskolen, og hvordan det blir formidlet og brukt i undervisningen. Ut i fra dette ble det utarbeidet følgende problemstilling.

Hvordan forstår og anvender et utvalg lærere innsats i kroppsøvingfaget, og hvordan kan dette forstås gjennom maktperspektiver?

Metodisk har jeg valgt å benytte meg av observasjon og intervju av et utvalg kroppsøvingslærere på grunnskolens ungdomstrinn. Hensikten har vært å undersøke kroppsøvingslæreres erfaringer, opplevelser og forståelse av temaet innsats og makt.

1.3 Videre oppbygging av masteroppgaven

I kapittel to vil jeg presentere konteksten oppgaven inngår i når jeg vil utforske innsats sin plass i skolen og i kroppsøvingsfaget. I tredje kapittel redegjør jeg for de teoretiske perspektivene prosjektet og analysen bygger på. I fjerde kapittel vil jeg beskrive og forklare min rolle som forsker; beskrive og begrunne metodiske valg og datainnsamlingen som ligger til grunn for produksjon av mitt datamateriale. Jeg redegjør også for hvordan analysen av datamaterialet ble gjennomført, før jeg diskuterer forskningens reliabilitet, validitet og de etiske vurderingene som ble gjort i forbindelse med oppgaven. Funnene fra feltarbeidet blir presentert og drøftet i kapittel fem. Dette kapitlet har jeg valgt å dele i to hoveddeler; innsats og makt. I den første delen ønsker jeg å ta vare på lærerstemmen og gjør derfor rede for hva lærerne sier om deres vurderingspraksis og innsats i kroppsøving. I den andre delen kombinerer jeg funn og drøfting opp mot maktforståelse. Hvor jeg presenterer studiens funn og diskuterer funnene opp mot problemstillingene i lys av det teoretiske rammeverket som anvendes. Det sjette kapitlet er en oppsummering av prosjektet. Hvor jeg sammenfatter funnene og trekker frem noen momenter som kan være relevant for videre forskning i skolen og kroppsøvingsfaget.

2. Kontekst og tidligere forskning

Vurdering er en sentral del av skolehverdagen til lærere. Innsats, har som vi skal se kommet inn som et av vurderingskriteriene i 2012, og er derfor sentralt i vurderingsarbeidet i kroppsøving i dag. Derfor vil jeg i dette kapittelet utforske tidligere forskning om vurdering og innsats i skolen og kroppsøving. Jeg vil ta for meg forskriftene og læreplanen til kroppsøving, samt tidligere forskning.

2.1 Metode for litteratursøk

I tillegg til å ha lest gjennom forskriftene og læreplanen i skolen, har jeg gjort et dykk i Utdanningsdirektoratets nettsider og sett hvordan de omtaler vurdering og innsats. Utdanningsdirektoratet har publisert en del artikler og forskningsrapporter om vurdering i skolen, med spesielt fokus på vurdering for læring. Det er relativt lite forskning om vurdering i kroppsøvingsfaget, men i 2013 skrev Trond Egil Arnesen, Ann-Kristin Nilsen og Petter Erik Leirhaug en artikkel med direkte fokus på vurdering og undervisning etter Kunnskapsløftet. Andre forfattere som har utforsket og skrevet om vurdering i kroppsøvingsfaget er blant annet Inger-Åshild By, Gunnar Engvik og Eli Kari Høihilder. Videre har Tine Prøitz, Jorunn Spord Borgen og Lisa Vikan Sandvik utforsket vurdering mer generelt i skolen. Når jeg søkte på kombinasjonen kroppsøving og innsats i Web of Science, Google Scholar, SPORT Discus og Brage ga dette færre treff. De fleste treffene var på et lavt publikasjonsnivå og flere artikler var bacheloroppgaver. Jeg avgrenset søkene mine til norske publikasjoner hovedsakelig, men også til engelsk og svensk språk. Grunnen til dette er at skole og utdanning har nasjonale særtrekk. Kroppsøvingsfaget her i Norge er noe forskjellig fra både ”Idrott och Hälsa” og ”Physical Education” i henholdsvis Sverige og England. Likevel kan deler av den internasjonale forskningen være relevant for vurdering i skolen og kroppsøvingsfaget i Norge.

2.2 Innsats som vurderingskriterium

Innsats ble innført og lovpålagt som vurderingskriterium i 2012 (Utdanningsdirektoratet, 2012). Jeg ønsker med dette kapitlet å utforske vurderingen i kroppsøvingsfaget og hvordan innsats har blitt både vurdert og tatt med i vurderingene tidligere. I lærerens vurderingspraksis er tolkninger av læreplanen en sentral prosess for resultatet. Derfor ønsker jeg å se på denne tolkningsprosessen og tolkningsfellesskapet

inn mot vurdering i kroppsøvningsfaget. Videre vil jeg prøve å gjøre rede for innsatsbegrepet. Hvordan det ble implementert tidligere, hva læreplanene sier om innsats, hva andre har forsket på og hvordan innsats kan brukes i praksis.

2.2.1 Vurdering

Vurdering er en sentral del av skolehverdagen til både lærere og elever. De siste årene ser vi at det har vært en nasjonal satsing på ”vurdering for læring” (Sandvik, 2013). Sandvik (2013) peker på tidligere forskning, litteratur og læreres erfaringer; som viser at ved å ha et fokus på vurdering for læring gir dette elevene økt motivasjon, mer medvirkning og dermed økt læringsutbytte. I dagens skole kan vi si at vurdering har en todelt funksjon; 1) Vurdering skal fremme elevenes utvikling og læring (Høihilder, 2011; Forskrift til opplæringslova, 2009, § 3-11). 2) Gi elevene og foreldre/foresatte informasjon om elevenes fremgang og prestasjon (Randall & Engelhard, 2010; Prøitz, 2013; Forskrift til opplæringslova, 2009, § 3-11). Læreren vurdering av elevene er ikke bare viktig for at elevene skal kunne få en rettferdig karakter, den er også en sentral del av deres videre læring og utvikling. Videre skal jeg derfor se på hva Sandvik (2013) mener er viktig for å få en god vurderingspraksis.

Tolknings- og praksisfellesskap

Sandvik (2013) trekker frem tolkningsfellesskap og praksisfellesskap som sentralt for å få en god vurderingspraksis. Grunnen til dette er at vurderingsspråket inneholder begreper som kan bli tolket ulikt. I denne tolkningsprosessen ligger det også ulik utøvelse og forståelse av makt, noe jeg vil komme tilbake til senere i oppgaven. Et optimalt læringsutbytte for elevene er når læreren vet hvilken pedagogisk plattform vurderingen hviler på (Sandvik, 2013). Det vil si at lærer må ha en forståelse av sin egen vurderingspraksis for at en skal kunne hjelpe elevene med deres faglige og personlige utvikling. *”Et praksisfellesskap på skolenivå eksisterer når en skole har utviklet en felles forståelse for vurdering, etablert en god vurderingspraksis som fungerer som en naturlig del av skolens virksomhet...”* (Sandvik, 2013, s. 35). Dersom lærere arbeider i et tolkningsfellesskap innenfor en seksjon eller på tvers av fag vil læreren og elevene kunne ha en felles forståelse av den vurderingspraksis som er på skolen. Engvik (2013) hevder at kroppsøvningslærere som jobber i et slikt tolkningsfellesskap har en bedre forståelse av egen vurderingspraksis, noe som i neste omgang har betydning for elevenes læring og utvikling. En slik forståelse understøtter

bare betydningen og viktigheten av læreres vurderingskompetanse, vurderingspraksis og felles vurderingskultur; og at disse utvikles gjennom et praksis- og tolkningsfellesskap (Engvik, 2013). Tolkingsfellesskapet kan være viktig for vurderingspraksisen til lærerne, men det er flere som uttrykker den korte tiden en har til rådighet som en utfordring. Informantene til Prøitz (2013) mener at det er for lite samarbeid i vurderingsarbeidet. Grunnen til dette er at kroppsøvingslærerne føler at tiden ikke strekker til, og velger å prioritere bort denne prosessen (Prøitz, 2013). Vi kan derfor anta at den enkelte lærer sitter i denne tolkningsprosessen alene. Dette forholdet kan være mye av grunnen til at kroppsøving utmerker seg med å være det faget der flest lærere etterlyser nasjonale føringer for vurderingen (Engvik, 2012).

2.2.2 Innsats

Innsats ble også tidligere sett på som en sentral del av kroppsøvingsfaget og dets egenart. I ”Kroppsøving på grunnskolens ungdomstrinn; en veiledning for vurdering med og uten karakter” gitt ut av Eksamenstet (1998) står det: *”Fagets egenart tilsier at aktiv deltakelse, det å gjenta øvelser og delta i forskjellige aktiviteter er viktig for eleven selv, men også for medelevenes utbytte av undervisningen”*

(Eksamenstet, 1998, s. 9) I denne veiledningen er et fokus på innsats og samarbeid trukket frem. De mener at innsats er nødvendig for den helsemessige gevinsten ved å holde kroppen ved like. Samarbeid trekker de frem for å få timen til å fungere for hele klassen (Eksamenstet, 1998). Lærerne skulle vurdere god innsats hos elever som *”sprer trivsel, er innsatsvillige, oppmuntrende og samarbeidsvillige, bidrar til å skape et godt læringsmiljø og stimulerer den faglige prosessen i kroppsøving.”* (Eksamenstet, 1998, s. 9). Her ser vi at innsats var en sentral del av kroppsøvingsfaget og vurderingspraksisen sent på 1990-tallet og inn på 2000-tallet. Innsatsen ble sett på som en del av fagets egenart. Eksamenstet (1998) mente og anbefalte at vektingen av innsats skulle være på 2 av 5, altså 40 % av karakteren som ble satt. De laget også kjennetegn på lav, middel og høyt nivå. En elev som kjennetegnet lavt innsats nivå; *”-er passiv i aktivitet, -viser lite engasjement og -viser lite respekt for medelever”* (Eksamenstet, 1998, s. 12). Mens en elev som viser et høyt innsats nivå; *”-deltar aktivt i et bredt utvalg aktiviteter, -viser et positivt engasjement i et bredt utvalg av aktiviteter og – viser respekt for og er oppmuntrende i forhold til medelever.”* (Eksamenstet, 1998, s.10).

Med Kunnskapsløfte av 2006 (LK06) ble det innført en ny vurderingspraksis i skolen. Her skulle lærerne, istedenfor å vurdere elevenes ferdigheter, innsats og kunnskaper, vurdere elevenes kompetanse (Høihilder, 2011; Leirhaug, 2013). Som Leirhaug påpeker var dette en helt ny tenkemåte rundt vurdering. Det ble derfor utfordrende for lærerne å vite hvordan de skulle vurdere, og hva det vil si å være god i kroppsøving. Det var ikke rart denne omvendingsprosessen tok litt tid (Leirhaug, 2013). Engvik (2010) skriver i bokkapittelet ” *Elevvurdering i faget kroppsøving – noen utfordringer* ” at innføringene av LK06 gjorde at en lang tradisjon med fokus på mestring, kunnskap, innsats og samarbeid som vurderingspraksis ble avløst av en mer individuell og kriteriebasert vurdering. Ved denne nye vurderingspraksis skulle elevene vurderes i forhold til de samlede kompetansemålene i faget (Engvik, 2010). I LK06 ble innsats fjernet som et vurderingskriterium, noe som gjorde at elevene i hovedsak ble vurdert etter kunnskap, ferdigheter og prestasjon i kroppsøving (Høihilder, 2011; Prøitz, 2013). Mange mente at dette ikke samsvarte med fagets egenart. Innsats kom derfor inn igjen som et av vurderingskriteriene med den reviderte læreplanen i kroppsøving i 2012 (Utdanningsdirektoratet 2012; By, 2014). Dweck (2007) hevder at en positiv oppmerksomhet rettet mot elevenes innsats vil virke positivt på elevenes mestringsforventning og dermed virke positivt på deres motivasjon i faget. Ved å få innsats inn som vurderingskriterium tok en avstand fra testing, og det Leirhaug (2013) kaller ”olympiske idealer”. Elevenes innsats og motivasjon har en større fremtidsverdi i kroppsøvingfaget enn selve prestasjonsevnen til elevene (Dweck, 2007).

Hvorfor innsats?

Som By (2014) påpeker tilsier fagets egenart en aktiv deltagelse, gjentagelse av øvelser og vise engasjement i de ulike aktivitetene. For at en skal kunne få kvalitet i kroppsøvingfaget, og dermed et bedre læringsutbytte for elevene, viser det seg at både treningsvilje og et visst aktivitetsnivå er sentralt (By, 2014). Det ble derfor naturlig å ha innsats som grunnlag for vurdering i faget. Utdanningsdirektoratet skriver også: ”*Ved å gjøre innsats til en del av grunnlaget for vurdering, i tråd med formålet med faget, kan elever ha mulighet til å oppnå en god karakter i faget til tross for lav kompetanse og med forutsetninger som gjør det vanskelig å ha høy måloppnåelse.*” (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 6). Vi ser derfor at det er mulig for elevene å oppnå en

god karakter selv om prestasjonen ikke tilsvarer dette. Videre kan en selvfølgelig diskutere hva en god karakter er i kroppsøving er. By (2014) hevder at det synes å være en alminnelig oppfatning at elever med en relativt lav motorisk ferdighet, gjennom god innsats, kan oppnå karakteren 4.

Har vurdering av innsats negative sider?

I boken "Skole som læringsarena" tar Skaalvik og Skaalvik (2013) opp temaet læringsmiljø, og hvordan det kan påvirke elevenes læring, selvoppfattelse og motivasjon. Skaalvik og Skaalvik (2013) utforsker derfor spørsmålet om hvordan læringsmiljøet i skolen kan legges til rette for gode læringsprosesser for elevene. I kapitlet om læringsmiljø drøfter de ulempene og de negative sidene ved innføringen av innsatsbegrepet, og ser på innsats mer generelt i skolen og ikke direkte knyttet til kroppsøving. De mener at tanken med å vurdere og ha innsats som et av vurderingskriteriene er god, men stiller spørsmål om hva vi egentlig vurderer. De skriver for eksempel at: *"vurderingen av elevenes innsats og samarbeidsevne er derfor i stor grad en vurdering av skolens og lærerens evne til å tilpasse arbeidet etter elevenes forutsetning."* (Skaalvik & Skaalvik, 2013, s. 211). Det de mener med dette er at innholdet i undervisningen og lærerens fremtoning er de to mest sentrale faktorene for at elevene viser innsats. Alle elever har forskjellige forutsetninger og det blir opp til læreren å tilpasse for alle. Vi kan for eksempel tenke oss at læreren velger å ha en periode med fotball. Det vil da være grunn til å tro at elever som aktivt spiller fotball vil være mer motivert for faget i denne perioden, og dermed vise bedre innsats. En kommer ikke utenom at innsats og motivasjon er knyttet sammen (Ommundsen, 2006). Ommundsen mener at det å legge fokuset på innsats vil ha mye å si for elevenes motivasjon i faget. Det vil være vanskelig å si at det er innsatsen som påvirker motivasjonen mer enn motsatt. Ved å innføre innsats i kroppsøvingfaget kan vi håpe det skal øke motivasjonen til elevene på lang sikt, noe Skaalvik og Skaalvik (2013) ikke tror vil skje med alle.

Vekting av innsats

Engvik (2013) mener at det må være en forhandling mellom vurderingsforskriftene og formuleringene i formålet med faget, som sier at elevene både skal oppleve glede, mestring og motivasjon uansett kompetansenivå. Det finnes et mangfold av vurderingskulturer og enda flere måter å vektlegge de forskjellige vurderingskriteriene i

faget på. Dette gjør at det vil være svært utfordrende, om ikke umulig, å si hvilken som er best (Engvik, 2013). Leirhaug (2013) diskuterer også vektingen av innsats i kroppsøvfaget. Han mener at den ikke burde, eller kan, måles i en fast prosentandel. Vektingen av vurderingskriteriene vil for eksempel variere i ulike aktiviteter. Leirhaug mener også at det vil være vanskelig å definere innsats som en ting siden innsats også vil variere fra aktivitet til aktivitet. Han skriver at hvis vi for eksempel *"prøver Jokerball eller Tai Chi en time, så virker det logisk å vektlegge innsats vist gjennom engasjement, evt. holdninger til nye aktiviteter."* (Leirhaug, 2013, s. 10).

Ett mønster som går igjen når det gjelder vekting av innsatsen er at elever med lav måloppnåelse ofte får vektet innsats mer (Randall & Engelhard, 2010). Som vi ser i Prøitz og Borgen (2010) vil vektingen av karakteren og vurdering i kroppsøvfaget ha mye å si for elevene. De mener ved at kroppsøvlæreren for eksempel vektet mestring vil det favorisere elever med høy kompetanse, mens hvis en som lærer velger å vektlegge progresjon vil dette kunne favorisere elever med lav kompetanse. En kan si at vektingen av innsats har favorisert elever med lav kompetanse ved tidligere anledninger (Randall & Engelhard, 2010). Som Brookhart (1993) skriver i sin avhandling anvender lærere seg av to ulike roller når de skal vurdere elevene. Den ene rollen går ut på at læreren fungerer som en advokat for elevene, at læreren argumenterer for at elevene skal oppnå en bedre vurdering. I den andre rollen fungerer læreren som dommer når en for eksempel skal sette en karakter og denne skal være rettferdig. Forskning viser dermed at middels eller gode elever blir vurdert mer etter ferdigheter og evner, mens en elev med lave ferdigheter ofte får vurdert innsatsen mer (Brookhart, 1993). Denne forståelsen samsvarer også med Utdanningsdirektoratet sin redegjørelse av innsatsbegrepet som vurderingskriterium: *"Ved å gjøre innsats til en del av grunnlaget for vurdering, i tråd med formålet med faget, kan elever ha mulighet til å oppnå en god karakter i faget til tross for lav kompetanse og med forutsetninger som gjør det vanskelig å ha høy måloppnåelse."* (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 6). Her fremkommer muligheten for elevene til å oppnå en god karakter selv om, som en tidligere ville tenkt at prestasjonen ikke tilsvarer karakteren. Ved denne innføringen av innsats har læreren en mulighet til å ha en mer positiv og fremoverrettet tilbakemelding til elevene. Dette er noe jeg vil utforske i mitt prosjekt. Virkningen av innsats inn i undervisningen, og om det blir fremhevet positiv eller negativt i vurderingen.

3. Teori

Dette prosjektet har et teoretisk fundament som bygger på Hilde Larsen Damsgaard (2010) sine begreper ”makt over” og ”makt til”, og er videre inspirert av og bygger på Michel Foucault sine teorier om makt i det moderne samfunnet. Foucault var en fransk sosiolog som revolusjonerte makttenkingen i det moderne samfunnet, der hans teori tar sikte på noe mer enn et holdbart maktbegrep. Damsgaard på sin side har gjennom ”makt over” og ”makt til” prøvd å skape motsetninger i maktbegrepet og tenkningen om dette inn i skolen. Videre i teoridelen vil jeg redegjøre for maktbegrepet og hvordan makt kan knyttes til skolen, kroppsøving og lærere.

3.1 Makt

Jeg vil starte med å se på ulike definisjoner av makt. I tillegg til noen av Michel Foucault sine begreper om makt i det moderne samfunnet, legger jeg hovedvekt på begrepene ”makt over” og ”makt til” (Damsgaard, 2014). ”Makt over” og ”makt til” finner jeg hensiktsmessig å bruke for å få to motsetninger som er særlig aktuelle både i skolen og dette prosjektet. Foucault sin forståelse og teori er valgt fordi han snakker om den ubevisste makten i det moderne samfunnet, noe jeg ser på som sentralt for prosjektet og kroppsøvingsfaget.

3.1.1 Definisjoner

Hva er makt? Som Engelstad (2005) skriver er dette noe som nesten er umulig å definere. Grunnen til dette er fordi selve arenaen en befinner seg på, og de sammenhenger en befinner seg i, er sentrale faktorer. I samfunnet finnes det mange ulike arenaer som hver enkeltperson må forholde seg særskilt til. Som Engelstad (2005) presiserer er makt *”nedfelt i hersketeknikker, voldsanvendelse, hierarkier, talemåter, lovgivning, budsjettering, byråkrati, organisasjonsutvikling, målstyring, aksjeporteføljer – for bare å ta et lite knippe”* (Engelstad 2005, s. 13). I mitt prosjekt må jeg derfor velge ut hvilken type makt jeg skal se etter, og hvilke åpne og skjulte maktmekanismer som har noe å si for relasjonen mellom læreren og elevene. Jeg må også se på hvilken makt som er med på å utvikle forståelsen av innsats mellom læreren og elevene. Bli for eksempel lærerens forståelse videreført til elevene.

Det kan altså være vanskelig å si hva makt er eller hvordan makt kan forstås, selv om det finnes flere definisjoner. Som eksempler vil jeg kort trekke frem Robert Dahl, Max Weber og Michel Foucault sine definisjoner og syn på makt.

Statsviteren Robert Dahl er kjent for "*Etter revolusjonen? makt og medbestemmelse i et godt samfunn*" fra 1973, hvor han gjør rede for hvilken makt de ulike styringssystemene i et samfunn har. Robert Dahl er den som står for en av de enklere definisjonene av makt. Han definerer makt som at; "*A har makt over B i den grad A kan få B til å gjøre noe som B ellers ikke ville gjort*" (Engelstad, 1999, s. 17). Her kan vi se for oss at en lærer kan være A og en elev eller en klasse er B.

Før Robert Dahl kom med sin definisjon definerte Weber (1997) makt som "*et eller flere menneskers sjanse til å sette gjennom sin egen vilje i det sosiale samkvem, og det selv om andre deltakere i det kollektive liv skulle gjøre motstand.*" (Weber, 1997, s. 53). Weber er også kjent for sin redegjørelse av herredømme og makten som ligger i dette. Denne formen for makt definerer Weber (1997) "*som mulighet for å påtvinge andres atferd ens egen vilje.*" (Weber, 1997, s. 74). Weber og Dahl sine definisjoner er forholdsvis like. Weber sin definisjon blir mer presis fordi han har med aspektet om at en også har makt over det en vil at andre ikke skal gjøre.

Den siste jeg velger å ta med er Michel Foucault sin definisjon av makt. Michel Foucault var en fransk idehistoriker som vurderte de historiske epokene med et kritisk blick på de ulike maktstrukturene i samfunnet. En del av sine tanker om makt fremstilte Foucault i boken "*Overvåkning og straff*", som jeg også tar utgangspunkt i senere. Foucault definerte makt som "*en måte som visse handlinger påvirker andre handlinger på*" (Engelstad, 1999, s. 17). Sammenlignet med Weber og Dahl ser vi her en noe rundere definisjon, der fokuset ikke er på å styre, eller kontrollere bevisst. Makt, slik Foucault ser det, er at en handling fører til at andre handler. Det er i hovedsak Foucault sin maktforståelse som legges til grunn i dette prosjektet, og jeg vil benytte hans teorier og begreper senere. Men først skal jeg se litt på makt i skolen, og hvilken type makt som ligger i skolesystemet og skolehverdagen.

3.2 Makt i skolen

Makt i skolen har det vært lite snakk om og diskutert rundt i skolehverdagen. Men det er flere og flere forskere og studenter som finner dette interessant å utforske og drøfte. I dette avsnittet skal jeg derfor se nærmere på hvilken type makt som befinner seg i skolen, og hvilken type makt jeg er ute etter i min studie.

3.2.1 Makt på makro- og mikronivå

Damsgaard (2014) definerer makt på makronivå som noe myndighetene og politikere har og utøver. Dette fordi de har makt til å bestemme hvordan den norske skolen skal være. Makt på makronivå tilhører derfor de som setter regler og normer for hvordan skolen og det enkelte faget skal formidles og fokuseres. Revideringen av læreplan i kroppsøving i 2012 gav retningslinjer for at læreren skulle ta med elevens innsats som et vurderingskriterium. Disse retningslinjene er læreren pålagt å følge, noe som gir myndighetene makt over lærerens (vurderings) praksis. Informantene i prosjektet til Damsgaard (2014) forteller om en skolehverdag med økonomiske rammer som gjør at skolen iblant er mer et sted for oppbevaring enn opplæring, og at gode pedagogiske opplegg ofte ikke kan gjennomføres fordi skolen må omdisponere lærerressurser på en slik måte at fokus på læring svekkes. Dette kan også være med på å påvirke undervisningen og praksisen i kroppsøving. Vi ser at læreplaner og skolesystemet har makt over lærerens handlinger og deres praksis. Vi kan også tro at makt på makronivå kan påvirke maktforholdet mellom læreren og elevene, slik at makro forplanter seg til maktutøvelse på et mikronivå. Makt på mikronivå handler om den makten som utspiller seg i relasjoner mellom mennesker (Foucault, 1994). Vi kan si at det er læreren sitt ansvar å få deres praksis til å stemme overens med læreplanene; og at dette arbeidet befinner seg på mikronivå (Damsgaard, 2014). Makten rundt innsats som vurdering ble først satt på makronivå med den reviderte læreplanen, men i dette prosjektet er jeg interessert i hvordan læreren forstår, bruker og formidler innsats til elevene, altså makt på mikronivå. Videre vil jeg derfor utforske hvilken makt som ligger i lærerens pedagogiske handlingsrom og relasjonene mellom lærer og elev.

3.2.2 Makt i lærer-elev relasjon

Arneberg (2008) skriver at *"skolen er et sted preget av makt og avmakt."* (Arneberg, 2008, s. 25). Videre skriver han at i møte med barn og unge i skolen vil læreren oppleve store ulikheter, og læreren vil bli satt i en posisjon som gir stor makt og innflytelse

overfor elevene. Elevene på sin side blir ”utlevert” på godt og vondt til læreren (Arneberg, 2008). Skolen og læreryrket er ”preget av tette menneskelige relasjoner og er på mange måter bindeleddet mellom barne- og voksenverden” (Arneberg, 2008, s. 26). Dette arbeidet i tette relasjoner kan være både utfordrende og givende, men for at lærere skal kunne utføre jobben sin er de avhengig av et relativt stort pedagogisk handlingsrom (Arneberg, 2008). Arneberg mener at makten læreren har ovenfor elevene hovedsakelig ligger i det pedagogiske handlingsrommet. Det pedagogiske handlingsrommet kan være alt fra hva som skal fokuseres på til tolkninger av læreplaner, kompetanse mål eller innsats. Denne makten kan vi for eksempel se igjen i perioden mellom 2006 og 2012 hvor innsats ble fjernet som vurderingskriterium, faget fikk mer fokus på kompetanse (Høihilder, 2009). Selv om fokuset derfor kanskje ble rettet mer mot ferdigheter og prestasjoner, kan vi for eksempel se flere av informantene til Hansen (2013) tolke enkelte av kompetansemålene dithen at det krevde innsats fra elevene. Det er læreren sin oppgave å få terrenget til å passe med kartet, og makten ligger derfor i denne tolkningsprosessen læreren står ovenfor. Jeg har gjennom egne erfaringer opplevd å tolke innsats på ulike måter. I denne oppgaven er jeg ikke ute etter og si hva som er rett og hva som er feil bruk av innsats. Jeg er ute etter å se hvilken forståelse et utvalg lærere gjør seg om innsats som vurdering og hvordan de velger å fokusere på det i praksis. Videre skal jeg gjøre rede for forholdet mellom læreren og eleven, og hvorfor det er naturlig at det er læreren som har makt i denne relasjonen.

3.2.3 Lærerens makt i et asymmetrisk forhold

I bokutdraget ”*Dyrk lærernes relasjonskompetanse*” skriver Drugli og Nordahl (2014) at relasjonen mellom læreren og eleven er viktig for elevens utvikling. De første årene i skolen er spesielt viktige for senere læring; at det bygges opp en god relasjon med læreren da dette vil danne grunnlag for relasjonen med fremtidige lærere. Drugli og Nordahl (2014) skriver at det som foregår i skolen vil ha stor betydning for barn og unges utviklingsprosess. Vi ser også at læreren påvirker elevene i stor grad. ”*Er læreren gretten, sur og irritabel, smitter det over på elevene. Men er læreren blid, glad og i godt humør, lyser også elevene opp.*” (Bue, 1973, s.70). Skolen og lærerne vil kunne fungere som en ressurs eller en risikofaktor, alt etter relasjonene og samspillene barn og unge får i skolen. En lærer vil alltid være en betydningsfull voksen for barn og unge i utvikling, grunnen til dette ligger i lærerens definisjonsmakt. Læreren har muligheten til å definere hva som er gjeldene overfor elevene. Dette gjøres i kraft av det asymmetriske

(makt)forholdet dem imellom. Selv om læreren skal vise likeverdighet i møte med elevene, vil læreren alltid ha en større makt enn eleven i denne relasjonen. Asymmetrien ligger i den rollen læreren er tilskrevet og til det faktum at denne har en profesjon å utøve. Som Arneberg (2008) var inne på er læreren en voksenperson som utøver en profesjonell yrkesrolle ovenfor elevene, og vil derfor være den parten med mest makt. Hans Skjervheim (1992) deler den pedagogiske asymmetrien i to. Den første, som Skjervheim kaller ”faktisk asymmetri”, er preget av den naturlige asymmetrien som ligger i relasjonen mellom lærer og elev. Mens ”den prinsipielle asymmetrien” er preget av et forhold der den ene insisterer på å være i maktposisjon (Skjervheim, 1992). Læreren vil i dette tilfellet insistere på å holde på og utnytte makten som ligger i dette forholdet med elevene, og er klart linket mot en form for maktmisbruk. Skjervheim (1992) hevder at hvis læreren anerkjenner asymmetrien i forholdet er det muligheter for en symmetrisk relasjon med elevene. En relasjon preget av respekt og likeverd.

Med lærerens definisjonsmakt mener Drugli og Nordahl (2014) at det spiller en rolle hvilken kunnskap og hvilke tanker og meninger vedkommende gjør seg om elevene, og hvordan hun eller han oppfører seg i møtet dem imellom (Drugli & Nordahl, 2014). Dette er også noe Damsgaard (2014) problematiserer i sin artikkel, ”Språkets makt”. Hun mener at læreren har en form for definisjons- og stemplingsmakt ovenfor elevene. Det den enkelte læreren forteller og sier om den enkelte eleven kan bli til sannheter. En kontraktiv måte å bruke denne formen for makt på, er for eksempel å snakke positivt om elevene og trekke frem og forsterke gode sider. Motsetningen blir da en negativ vinkling av elevenes egenskaper, som igjen vil skape et negativt elevbilde (Damsgaard, 2014). Dette gjelder også hvilken måte læreren prater om enkelte fenomener på. Grunnet dette asymmetriske forholdet kan en tenke seg at måten læreren prater om og bruker innsats i kroppsøvingundervisningen vil kunne bli en sannhet for elevene. Hva er for eksempel god innsats, og hvilke elever stempler læreren under denne kategoriene? Nordahl (2010) hevder skolen og skolesystemer verdsetter enkelte egenskaper, som læreren også gjør ubevisst. Læreren kan derfor verdsette noen former for innsats. Dette kaller Nordahl (2003) for hegemoni.

3.3 ”Makt over” og ”makt til”

Ordet makt blir i dagligtalen ofte assosiert med noe negativt, som maktmisbruk, maktkamp og maktsyke. Begrepene makt og avmakt kan også gi assosiasjoner til at den ene bruker makt og den andre er underlegen. Herredømmemakt, ”makt over”, handler om å holde noen nede, ha grep på noen eller skade noen og er utvilsomt en negativ form for makt. Det er ikke entydig at makt er noe negativt (Damsgaard, 2010). Damsgaard (2010) skriver i sin bok at ”makt til” er en form for positiv makt. Her vil læreren for eksempel fremheve elevenes egenskaper og sette positive stempler på elevene. ”Makt over” og ”makt til” er sentralt i dette prosjektet å redegjøres for videre.

3.3.1 ”Makt over”

”Makt over” kan ses i likhet med Max Weber sin herredømmemakt. Denne formen for makt handler om å få gjennom sin egen vilje, og få andre til å gjøre noe de ellers ikke ville gjort (Damsgaard, 2008). Gjennom denne formen for makt får vi en ujevn fordeling, en asymmetri, der den ene havner i avmaktsposisjon (Nordrehaug, 1999). Det skal mye til for at personen i avmakt skal kunne ta opp kampen med personen som har makt. Damsgaard (2008) hevder at denne formen for makt både kan være bevisst og ubevisst brukt.

I skolen har vi sett at læreren har makt over elevene på grunn av det asymmetriske forholdet som befinner seg i relasjonen. ”Makt over” betyr derfor at læreren har makt overfor elevene. Abrahamsen (2011) nevner former som ordenskarakteren, det elevene skal lære og tiden elevene disponerer som typiske former for ”makt over”. Abrahamsen mener også at denne makten ikke må brukes som grunnlag for å utøve en autoritær makt. Som Arneberg (2008) har vært inne på er det viktig at relasjonen mellom lærer og elevene gjenspeiler likeverd og respekt, og at relasjonen ikke må bli brukt for å fremme den autoritære læreren. Å anerkjenne asymmetri kan skape symmetri i relasjonen (Skjervheim, 1992). Damsgaard (2008) peker på flere måter læreren bruker makt over elevene i skolen.

Stemplings- og definisjonsmakt

En form for ”makt over” er noe Damsgaard (2014) beskriver i ”Språkets makt”. Gjennom makten i språket har læreren makt til å definere hvordan eleven er som person og hvilke behov de har. Stemplings- og definisjonsmakt handler om at enkelte personer

har muligheten til å definere og stemple både andre mennesker, ting eller situasjoner som enten et problem eller noe positivt (Damsgaard, 2008). I mitt prosjekt kan vi anta at læreren både har makten til å definere innsats, samt kunne definere og stemple hva god og dårlig innsats er, og hvem som har hva. Som Abrahamsen (2011) problematiserer kan det være svært vanskelig for elevene å vite hvordan ting ser ut fra læreren sitt ståsted, og hvordan læreren oppfatter situasjoner og elevenes handlinger. *”Det ligger derfor mye makt i å stemple og egenskapsbeskrive elevene på denne måten.”* (Abrahamsen, 2011, s. 43). Damsgaard (2008) hevder også at denne måten å definere og stemple på kan skape sannheter om mennesker og situasjoner. Den kanskje mest problematiske siden ved dette er at problemene kan bli definert som egenskaper hos elevene, og gi en aksept at det er elevens problem og derved fritta skolen for skyld (Abrahamsen, 2011).

Språk- og forklaringsmakt

”Ord er makt, og det er den voksne som besitter språket som kan forklare og begrunne, og det er gjerne den voksnes forklaringer som blir anerkjent.” (Abrahamsen, 2011, s. 43). Ordets makt er også det som er med på å gi lærerne i skolen stemplings- og definisjonsmakt overfor elevene. Elever kommer ofte til kort når de skal argumentere overfor læreren. Grunnen til dette er at språkverktøyet og argumentene ikke er tilstrekkelig utviklet og eleven kan komme til kort overfor en utdannet og erfaren lærer (Damsgaard, 2008). Læreren har ofte en tendens til å kreve en forklaring på elevenes handlinger, noe elevene ofte kanskje ikke er forberedt på i motsetning til lærerne som ofte både er forberedt og har språket i sin makt.

Sanksjons- og vurderingsmakt

Læreren har som vi har sett definisjons-, forklarings og stemplingsmakt som med stor sannsynlighet vil kunne påvirke elevens karakter. Det er læreren som i kraft av sitt arbeid vurderer elevene og bestemmer hvor de er og hva de evt. skal jobbe med fremover. I tillegg har læreren flere muligheter til å utøve sanksjoner overfor elevene. Dette kan blant annet dreie seg om nedsatt ordenskarakter, utvisning og anmerkninger. Læreren har derfor muligheten til å straffe elever som han ser på som problematiske på denne måten og foreta en vurdering av eleven som denne ikke reelt fortjener (Abrahamsen, 2011). Disse maktmekanismene kan medføre at elevene velger å motsette seg og/eller kommer i konflikt med læreren.

Kompetanse- og kunnskapsmakt

Med sin utdanning og erfaring har læreren en kompetanse elevene ikke har. Læreren sitter derfor ofte med både flere og bedre argumenter når det skal argumenteres med elevene som kan ses på som en svakere motspillere. *"Lærere innehar en makt til å definere og ha det riktige svaret og det kan lett misbrukes"* (Abrahamsen, 2011, s. 45). Som klasseleder er noen av de viktigste egenskapene til en lærer å framstå både faglig og med en menneskelig autoritet. Motsetningen blir en autoritær lærer som bruker makten aktivt og bevisst når en mener det trengs. I skolen har læreren også et stort ansvar ovenfor foreldrene og samarbeidet dem imellom. Det er viktig at læreren ikke fremstår som en autoritær person som vet hva som er best for elevene uansett. Dette kan vanskeliggjøre relasjonen mellom skolen og hjemmet. For elevene er det også viktig at læreren ikke bruker denne formen for makt bevisst og aktivt. Elever i utvikling har rett på, og trenger voksne personer som ser verden slik elevene selv ser den (Abrahamsen, 2011). Læreren oppgave blir å reflektere og begrunne sine egne og elevenes handlinger. Damsgaard (2010) hevder at hvis en lærer gjør dette kan han lettere unngå å havne i en maktposisjon som autoritær.

3.3.2 "Makt til"

Et ideelt forhold mellom lærer og elev er preget av likeverd og respekt. I begrepet "makt til" er dette forutsetningen, og relasjonen kan kjennetegnes som et gi og ta forhold (Abrahamsen, 2011). "Makt til" kan bli sett på som de mulighetene en lærer har til å ta ansvar for elevens faglige og personlige utvikling, i motsetning til "makt over" som brukes for å få herredømme og kontroll over elever og klasser (Damsgaard, 2010). Gjennom Nordrehaug (1999) menes "makt til" å dele refleksjoner hvis det er nødvendig for helheten. Hun mener at det er en sirkulering av energi hvor alle som deler og deltar i en relasjon er like viktige for helheten. *"Makt til" forutsetter at alle er kraftfulle subjekter som gir og tar i en evig sirkulering av energi* (Nordrehaug, 1999, s. 112). I et slik miljø vil ikke energi, som kan ses på som egenskaper og meninger, bli holdt tilbake. Nordrehaug (1999) hevder at det kan være skadelig både for utvikling og relasjonsbygging å holde tilbake denne energien, noe som kan kjennetegne et makt over miljø.

I relasjonen mellom læreren og elevene, hvor asymmetrien brukes som et middel for å definere eller stemple problemer og hva en konflikt eller uenighet handler om, kan elevene bli bragt til taushet. I slike situasjoner kan elevene fort føle avmakt og underlegenhet. Hvis denne formen, fra lærerens side, blir brukt for å understreke det negative, kan elevene både føle seg hjelpeløse og undertrykte (Abrahamsen, 2011).

Makten læreren har kan imidlertid også brukes til noe positivt. For læreren ligger den positive makten i å se elevers sterke sider, hva elevene får til og mestrer, og uttrykke dette til elevene. Denne formen for maktbruk mener Damsgaard (2010) er positiv, og det handler om å gjøre andre større og få frem potensiale til andre, i dette tilfellet elevene. En slik tilnærming kan skape et miljø hvor fokuset er på hva som mestres og ikke det motsatte. Elevene kan også bli mer fokuserte på sine egne, og andres, sterke sider og vil derfor kunne bidra til et positivt klassemiljø med fokus på mestring og muligheter (Abrahamsen, 2011). I tillegg til å skape et godt klima for utvikling og læring i undervisningen, kan et slikt fokus også skape et positivt samarbeid med foreldrene (Damsgaard, 2010).

Ved å innføre innsats i kroppsøvningsfaget vil en kunne tro at det vil bli lettere for læreren å bruke en ”makt til”-tilnærming ovenfor elevene. Dette er noe jeg ønsker med prosjektet; å undersøke hvilke former for makt innsats kan gi læreren, og om denne bruken er bevisst eller ubevisst fra lærerens sin side. Før det vil jeg imidlertid gjøre rede for maktforståelse hos Foucault og hans sine teorier om det moderne samfunnet og makt.

3.4 Foucault

Sammen med ”makt til” og ”makt over” henter jeg inspirasjon i Foucault sine maktbegreper. I ”Overvåking og straff” ser Foucault (1994) nærmere på utviklingen av rettssystemer mellom 1700 til 1900 tallet, og beskriver hvordan det moderne maktbegrepet kommer til. Her ser vi en klar utvikling i hvordan makt brukes overfor de som har gjort en forbrytelse. Gjennom 1700-tallet og godt inn på 1800-tallet var det statsholderne som var maktens sentrum. På denne tiden utøvet de makt gjennom å ha hemmelige og skjulte rettsaker, for deretter å ha en offentlig tortur og straff. Torturen var ofte så grotesk at en gjorde alt for å ikke havne ”i skoene til” personen som ble straffet. På denne måten klarte staten å styre hva borgeren ikke skulle gjøre og hva de

skulle gjøre (Foucault, 1994). Videre skriver han at samfunnet utvikler seg, og baksidene ved rettssystemet ble mange og store. Rettssystemet trengte derfor utvikling. Utviklingen gikk fra å straffe lovbrøytene til å oppdra dem. Lovbrøytene skulle oppdras til å fungere i samfunnet igjen, lære dem å følge normene og reglene som er i samfunnet. Foucault kaller utviklingen herfra for normaliseringssamfunnet. Den moderne makten, slik jeg ser det, ligger derfor i normaliseringen, hva som er normalisert og hvordan en får et samfunn til å følge disse normene. Vi ser en klar link til skolen hvor vi ønsker å oppdra og utvikle barn og unge til å fungere i dagens og et fremtidig samfunn. En prøver å få elevene til å følge de normene som skal til for å overleve og lykkes i samfunnet. Vektlegging av innsats i kroppsøving kan i lys av dette betraktes som et tiltak for normalisering av elevene. Som vi har sett tidligere defineres innsats som at elevene skal fortsette å øve og trene selv om de ikke mestrer, fordi dette kan være en god egenskap videre i livet. Ommundsen (2006) hevder for eksempel at ved å ha et innsats- og motivasjonsklima i en klasse vil dette kunne påvirke motivasjonen til elevene i undervisningssituasjonen. Han mener at hvis en klasse generelt har høy motivasjon vil dette kunne smitte over på de elevene som i utgangspunktet ikke var motivert for kroppsøvingfaget (Ommundsen (2006). For å få til denne oppdragelsen og normaliseringen mener Foucault at skolen og samfunnet bruker flere teknikker. I denne forskningen vil jeg trekke frem begrepet disiplin, prinsippet om panoptikon, og at kunnskap om en diskurs gir en makt. Påfølgende avsnitt gjør rede for disse teoriene og begrepene som hos Foucault står sentralt i oppdragelse mot det moderne samfunn.

3.4.1 Disiplin

"Selvfølgelig er individet «et resultat av en 'ideologisk' samfunnsoppfatning. Men individet er også en realitet, fabrikkert av denne særskilte teknologien som kalles 'disiplin'." (Ulsaker, 2010, s. 6). Disiplinen er en metodikk, en teknikk og en maktform som ikke bare ønsker å gjøre mennesker føyelige og lydige, men den ønsker også å gjøre dem mer effektive og nyttige (Ulsaker, 2010). Her kan vi trekke flere paralleller til hvordan skolen fungerer. Vi ønsker å gjøre elevene både lydige og effektive. I kroppsøving kan vi tro at vurdering generelt og vurdering av innsats kan være med på disse disiplineringssprosessene. Ulsaker (2010) mener også at disiplin, gjennom Foucault sin forståelse, er et maskineri og et støpverk for dannelsen av individer. Dette er noe vi også ser i skolen, begrepet disiplin blir brukt aktivt i skolen for å være med på dannelsen av elevene. Inn mot mitt prosjekt vil jeg derfor søke og

utforske om innsats kan være med på å øke disiplinen i kroppsøvingundervisningen. Videre ser Foucault på hvilke virkemidler som kan være med på å øke kontrollen og disiplinen i en gruppe. Eksempelvis gjennom prinsippet med panoptikon.

3.4.2 Panoptikon

"I moderne samfunn blir de mest omfattende formene for makt utøvet ved å bygge institusjoner, designe organisasjoner, vedta lover og regler, og fastlegge definerte roller" (Engelstad 2005, s. 31). For å kunne disiplinere og ha disiplin i en gruppe eller en klasse mener Foucault (1994) at det er behov for overvåkning og kontroll. Her ser Foucault nærmere på prinsippet til panoptikon. Panoptikon var et prinsipp Foucault hentet fra fengsler, og han utforsket om det kunne benyttes inn mot sykehus, eldreheim og skoler (Foucault, 1994). Panoptikon er i hovedsak en arkitektur i et fengsel hvor en har et vaktårn i midten av rommet og alle fengselscellene rundt dette vaktårnet. Hvis det er en vakt i tårnet kan denne vakten til enhver tid se inn i alle fengselscellene, og på de innsatte. De innsatte har ikke muligheten til å se om det er noen som er i tårnet eller ikke. Det vil til enhver tid være mulighet for at en vakt står og ser på dem. Dette fører derfor til at fangene vurderer og disiplinerer seg selv fordi det alltid er en mulighet for at de blir sett. *"Oppdragelsen skjer for en stor del ved å påvirke hvordan den som oppdras, ser på seg selv."* (Engelstad 2005, s. 45-46). I dette ligger mye av den moderne makten (Foucault, 1994). Sammenlignet ligger for eksempel skolegården slik til at lærerne kan se den fra lærerværelset, og organiseringen i kroppsøvingstimene gjør det mulig for læreren å se alle fra sitt fysiske ståsted. Elevene vil være klar over dette og disiplinerer seg selv deretter, uten at læreren egentlig trenger å gjøre noe (Foucault, 1994). Hvis jeg som lærer for eksempel sier før en time eller en periode hva jeg vil vurdere, og at elevenes innsats er med som et av vurderingskriteriene, vil elevene vurdere sin egen atferd og disiplinere seg selv. Elevene vil gjennom prinsippet med panoptikon derfor til enhver tid bestrebe seg til å følge normen og det som er normalisert og gjort gyldig. Det er i dette det blir spennende å vurdere hvem og hvordan makten over normaliseringen og gyldigheten av innsatsen i kroppsøvingundervisningen skjer. Det er på dette punkt normaliseringssamfunnet kommer inn i bildet til Foucault (1994). *"Normalitetens dommere er til stede overalt. Vi befinner oss i lærer-dommeren, lege-dommeren, pedagog-dommeren, sosialarbeider-dommerens samfunn. Alle utbrer normens universelle herredømme"* (Foucault 1994, s. 270).

Som Foucault (1994) skriver ligger den moderne makten i hva som er normen i en gitt tid på en gitt arena. I mitt prosjekt vil det være interessant å se hvordan innsats har blitt normalisert og hvilken innsats som har blitt gjort gyldig i kroppsøvingundervisningen. Dette mener Foucault preges gjennom hvordan en snakker om fenomenet, altså hvordan diskursen utvikles og foregår. Jeg vil derfor se nærmere på diskursen om innsats i kroppsøvingundervisningen.

3.4.3 Diskurser og kunnskap

Engelstad (2005) hevder at Foucault fremhever at det ligger makt i menneskers måte å snakke om fenomener på, og kunnskapen om dette fenomenet, noe Foucault kalte ”diskurs”. Innsats i kroppsøvingfaget er et eksempel på et slikt fenomen som da blir etablert gjennom diskursen om innsats. Diskurser betegnes generelt som måten en vitenskapsgren snakker om emnet sitt på, og hvordan de da betrakter virkeligheten. Diskurser kan bli sett på som det språket som blir brukt innenfor en vitenskapsgren, kultur eller sosialt miljø. Ønsker en gjennomslag for sine synspunkter og forslag må en beherske dette språket (Engelstad, 2005). Diskursbegrepet til Foucault fanger både opp språket og den sosiale praksisen språket blir brukt i (Ulleberg, 2007). Som Engelstad (2005) påpeker kan kunnskap gi makt, som for eksempel legens kunnskap om medisiner og behandlinger gir makt over pasientene (Engelstad, 2005), eller lærerens kunnskap om innsats og hvordan innsats skal brukes og vurderes. Som vi har sett er læreren en voksen person som skal ha mer kunnskap enn elevene, og dette er med på å gi den makt som lærer utøver. For at kunnskap skal fungere som makt er det den ene parten som sitter på denne kunnskapen. Det vil si at den andre parten ikke kan motargumentere. Det er ikke ofte en pasient argumenterer mot det en lege sier. Pasienten motargumenterer ikke fordi han har respekt for legens kunnskap om emnet og diskursen. Uten at det er helt likt, kan vi anta at noe av det samme skjer når det kommer til vurdering i kroppsøving. Læreren sitter med mer kunnskap og elevene vil derfor gå tom for argumenter overfor læreren. Vi kan tro at læreren har mer kunnskap om hva som skal vurderes og hva som er en god kroppsøvingselev.

3.5 Makt i skolen og kroppsøving

I dette kapittelet har jeg gjort rede for maktbegrepet og de ulike formene for makt som finnes og er relevant for skolen og skolehverdagen. Makt er noe en som lærer ikke kommer utenom grunnet det asymmetriske forholdet, men det finnes ulike måter å

bruke denne makten ovenfor elevene på. Fordi en som lærer møter barn og unge i utvikling og dette i seg selv kan være både givende og utfordrende tror jeg at en kombinasjon av ”makt til” og ”makt over” kan være hensiktsmessig å skape bevissthet om. Som vi også har sett tidligere har makt og maktutøvelse utviklet seg til å bli mer komplisert enn tidligere. Den moderne makten er skjult på mange måter fordi en ikke ser på det som er normalisert som makt, og derved noe en kan påvirke. I en kultur, en liten gruppe eller klasse vil alle inntrykk være med å påvirke normene. Foucault (1994) hevder at makten ofte er ubevisst, noe jeg også tror er tilfelle når det kommer til innsats og lærerens makt.

Denne redegjørelsen av maktbegrepet, ”makt over” og ”makt til” sammenholdt med begrepene til Foucault, vil være utgangspunktet for analysen av lærernes forståelse av innsats og innsats som middel til makt. Før jeg presenterer funnene gjort i observasjonen og intervjuene vil neste kapittel gjøre rede for metoden som er brukt.

4. Metode

Metode kan betegnes som den fremgangsmåten eller middelet som brukes for å løse en problemstilling og komme frem til ny kunnskap (Everett & Furseth, 2012). Enhver forskningsmetode har sterke og svake sider, det vil si at det alltid kan finnes andre måter og metoder som også kunne besvart mine forskningsspørsmål. En metode kan jeg se på som min verktøykasse for å løse mine forskningsspørsmål, og det viktigste spørsmålet er om den metoden og fremgangsmåten jeg velger hjelper meg til dette (Everett & Furseth, 2012). I de neste avsnittene gjøre jeg rede for min metodebruk i denne oppgaven, og hvordan jeg best mulig får svar på mine forskningsspørsmål.

4.1 Vitenskapelig tilnærming

Som Thagaard (2013) skriver, i boken "Systematikk og innlevelse", har forskerens vitenskapsteoretiske forankring en betydning for hvilken informasjon forskeren søker og hvordan dataene blir tolket. Denne forankringen danner et utgangspunkt for den forståelsen jeg vil utvikle i forskningsprosessen. Det er i tolkningsprosessen forankringen og forforståelsen kommer frem. Derfor kan den vitenskapsteoretiske forankringen også bli vurdert gjennom en fortolkende teoretisk retning. Den fortolkende teoretiske retningen vil dermed være med å bestemme hva som gir mening, og hva som har betydning for å fremme kunnskapsutvikling. Derfor må forståelsen jeg utvikler gjennom forskningsprosessen ses i sammenheng med min forforståelse, den vitenskapsteoretiske forankringen og den fortolkende teoretiske retningen (Thagaard, 2013).

4.1.1 Konstruktivismen

Jeg ønsket å utforske hvilken forståelse et utvalg kroppsøvlingslærere i ungdomsskolen har av innsats og hva denne forståelsen og formidlingen av innsats har å si for maktforholdet. Vitenskapsteoretisk vil dette prosjektet trekke seg mot konstruktivismen. Konstruktivismen innebærer en oppfatning om at kunnskapen blir skapt av deltakerne i en sosial sammenheng, og har derved en sentral plass innenfor den postmodernistiske retningen, noe som også er nært Foucault sin teori om makt. Den sosialkonstruktivistiske retningen fokuserer på hvordan menneskers forståelse blir formet av de miljøene og kulturene de lever i og forholder seg til (Thagaard, 2013). Hvilken forståelse har læreren av innsats og betydningen av makt og kontroll i

kroppsøvningsundervisningen. Jeg utforsker dette ved å benytte meg av Damsgaard sine begreper og Foucault sin teori om makt. Kan det være slik at lærerens kunnskap om innsats kunne forhandles med elevene og derved gi læreren mer makt og kontroll? Gjennom denne vinklingen ønsket jeg å utforske hvordan kunnskapen om innsats blir konstruert i undervisningspraksisen, og hvordan denne kommer til uttrykk fra læreren sin side.

Jeg ser nærmere på det sosialkulturelle fenomenet i kroppsøvningsundervisningen. Jeg ønsker å utforske lærerens forståelse og hvordan denne forståelsen blir formidlet til elevene. I et fortolkende paradigme vil en undersøke den sosiokulturelle oppfattelsen av virkeligheten. Dette gjøres ofte via den hermeneutiske metoden, som kan gi oss innsyn i forståelse og refleksivitet (Føllesdal, Walløe & Elster, 2000). Gjennom hermeneutikken fremheves betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom en dypere utforskning av et meningsinnhold enn det som er umiddelbart og selvsagt. Hermeneutikken legger derfor vekt på at fenomener kan tolkes på ulike måter og at det egentlig ikke finnes noe sannhet (Thagaard, 2013). Formålet med de ulike hermeneutiske metodene er å komme frem til en forståelse av meningen som kan forsvares som en intersubjektiv og gyldig forståelse (Laake, Olsen & Benestad 2013). *"Det vil si en forståelse som kan begrunnes og diskuteres."* (Laake, Olsen & Benestad, 2013, s.59). Et eksempel på en hermeneutisk tilnærming er Geertz sine, gjengitt i Thagaard (2013), studier av kultur. Geertz mener og fremhever at et av målene for forskeren må være å presentere en "tynn" og "tett" beskrivelse. I den "tynne" beskrivelse gjengir forskere bare det som blir observert. I den "tette" ,eller "tykke", beskrivelse inkluderer en også *"utsagn om hva de personer vi studere, kan ha ment med sine handlinger, hvilke fortolkninger de gir, og den fortolkningen forskeren har."* (Thagaard, 2013, s. 41). En slik tilnærming på mitt prosjekt ser jeg på som hensiktsmessig i den form at jeg først ønsker å observere læreren og deres kommunikasjon av innsats, altså en "tynn" beskrivelse av dette fenomenet. Deretter ønsker jeg å utforske baktanken, "hva de kan ha ment" og hensikten til læreren ved det som ble sagt og gjort i kroppsøvningsundervisningen og kroppsøvningskonteksten. Utforskningen av hensikten til læreren inngår i den fortolkningen jeg som forsker gjør, og blir inkludert i den "tette" beskrivelsen. Dette gjør at min forforståelse og mine refleksjoner over eget syn på innsats og makt som et fenomen i forskningsprosessen er sentrale. Derfor vil jeg i neste avsnitt gjøre rede for min forskerrolle og forforståelse.

4.1.2 Forskerrolle og forforståelse

Den kvalitative metoden baseres på et subjekt-subjekt forhold mellom meg som forsker og de personene som studeres (Thagaard, 2013). Som vi har sett gjennom et maktperspektiv, og perspektivet til Foucault, vil kunnskap kunne bli produsert i relasjoner (Foucault, 1994). En virkning av dette prinsippet er at jeg som forsker må være klar over at både jeg og deltagerne i prosjektet kan påvirke forskningsprosessen. *”Når vi selv er det instrumentet som samler inn data, vurderer og tolker, krever det bevissthet om eget ståsted, egen forforståelse og kontekst.”* (Dalland, 2013, s. 59). Som forsker har en med seg sine fordommer og forforståelse med inn i en undersøkelse. En fordom er den dommen vi allerede på forhånd har gjort, og vil i mitt tilfelle bety at jeg allerede har en mening om innsats og makt før jeg begynner å undersøke det (Dalland, 2013). Jeg vil derfor gjøre rede for og reflektere over min rolle som forsker i prosjektet og hvilken innflytelse mine erfaringer og forforståelse vil kunne ha på prosjekter og forskningsprosessen. Min forforståelse kan være erfaringer som elev fra barne-, ungdom- og videregående skole, eller min tilegnede kunnskap, erfaring og forestilling gjennom lærerutdanningen og lærer i praksisfeltet. Forforståelsen er også en viktig side for min motivasjon for å sette meg inn i dette temaet (Malterud, 2013).

Kroppsøvfaget og kroppsøvingundervisningen er en kontekst jeg har erfaringer fra som elev, student og lærer. Jeg hadde kroppsøving i 10 år, før jeg på videregående begynte på idrettslinjen. Jeg var en flittig og aktiv elev som satte stor pris på kroppsøving som fag i skolen. Jeg jobbet også i en 5.klasse året etter videregående og fikk en forsterket forståelse av at faget var ment for aktiviteten i seg selv. Målet mitt med undervisningen var mest mulig aktivitet på den mest effektive måten. Jeg fikk god trening i organisering, men formålet med faget ble dessverre til tider glemt. Gjennom denne erfaringen samt erfaringene som elev fikk jeg inntrykk av at organiseringen var en sentral del av kroppsøvfagets kvalitet i grunnskolen. Som grunnskoleelev var jeg en del av den gamle vurderingsordningen (Eksamensdirektoratet, 1998). Jeg startet studiene på faglærerutdanningen ved Norges idrettshøgskole i 2012. Dette var det samme året som den nye revideringen av kroppsøving kom. Denne ble nøye gjennomgått, og det bunnet ut i mange interessante diskusjoner. To av de temaene som jeg virkelig begynte å fascinere meg for, var vurdering og innsats. Dette førte til at jeg i mine praksisperioder både observerte hva som skjedde på de skolen jeg var på, samtidig som jeg diskuterte en del med praksislæreren min om akkurat disse temaene. Gjennom

de erfaringene jeg gjorde opplevde jeg ofte at innsats kunne bli brukt som et grunnlag for å vippe elevene opp eller ned en karakter. Hvis læreren var usikker på enkelte elever, virket det som om de gjorde en helhetlig vurdering som baserte seg på skjønn. I disse praksisperiodene fikk jeg inspirasjonen til dette arbeidet. På den ene skolen arbeidet praksislærerne svært tett sammen, og de diskuterte mye hvordan de skulle gjøre ting for å få det så likt og rettferdig som mulig. De jobbet også mye med å informere elevene om hva som vurderes til en hver tid. Det var her jeg oppdaget at både deres og min tolkning og bruk av innsats førte til at vi fikk mer kontroll og disiplin i klassene.

Fra egne lærerstillinger har jeg erfart et fag som ofte nedprioriteres med små og kalde kroppsøvingsaler, ufaglærte lærere og ikke minst knapt med tid. Det skal også sies at jeg har erfart enkelte skoler der det satses stort på kroppsøvingsfaget med flere høyt utdannede lærere, store og fine flerbrukshaller og uteområder som andre skoler bare kan drømme om. Uavhengig av disse faktorene har jeg observert former for maktutøvelse som del av vurdering og innsats, noe som kan virke ubevisst sett fra lærerens ståsted. Jeg har derfor etter å ha jobbet med makt gjennom dette prosjektet utviklet en interesse for å høre utvalgets refleksjoner rundt deres egen maktposisjon.

4.2 Kvalitativ metode

For å besvare og belyse problemstillingen i prosjektet har jeg valgt en kvalitativ forskningsmetode. Dette fordi min problemstilling søker i dybden og det trengs en fylldig beskrivelse av deltagerens forståelse av innsats, og refleksjonene over deres rolle i et maktperspektiv. Den kvalitative forskningen har som målsetning å tilnærme seg sosiale fenomener og oppnå en større eller ”tettere” forståelse for disse. Forskeren ønsker ved bruk av kvalitative metoder å undersøke et fenomen i dybden, der prosesser og meninger er det som undersøkes (Thagaard, 2013). *”Kvalitative studier fokuserer på forholdet mellom menneskelig adferd og de forskjellige kontekster som slik adferd utspiller seg i.”* (Laake, Olsen & Benestad, 2013, s. 324). De ulike metodene i kvalitativ forskning vil være fleksible og må sees i sammenheng med problemstillingen. Dette skjer i tråd med den sosiale virkeligheten som undersøkes og må forstås som en dynamisk prosess. Dette betyr at min metodiske tilnærming kan justeres underveis i forskningsprosessen, ved for eksempel at jeg tilegner meg ny kunnskap (Grønmo, 2004). For å få frem dybdebeskrivelsen i disse prosessene, og lærerens forståelse av dem, har jeg valgt å kombinere observasjon og intervju. Som Everett og Furseth (2012) også

påpeker kan det være fruktbart å kombinere ulike metoder for å få låst opp og løst ulike problemstillinger. Dette er to av de mest brukte metodene innenfor den kvalitative forskningen (Olsen & Benestad, 2013; Thagaard, 2013). Feltarbeidet ble todelt. I den første delen ønsker jeg å observere hvordan læreren, direkte eller indirekte, kommuniserer innsats til elevene. I den andre delen ønsker jeg å intervju lærerne for å utforske deres refleksjoner om egne handlinger, adferd og kommunikasjon.

4.3 Utvalget

I mitt prosjekt baserte jeg meg på et strategisk utvalg, noe som også er vanlig innenfor den kvalitative forskningen (Thagaard, 2013). Utvalget er strategisk ved at deltakerne representerer egenskaper som er relevante for min problemstilling (Thagaard, 2013). I mitt tilfelle trengte jeg kroppsøvingslærere i ungdomsskolen. Jeg ønsket å intervju en til to kroppsøvingslærer ved tre ulike ungdomsskoler. Valget med å utføre prosjektet i grunnskolens ungdomstrinn var på grunn av mangfoldet i denne elevgruppen. Jeg ønsket å utføre feltarbeidet på to eller tre ulike skoler for å kunne få variasjon i materialet. I det kvalitative intervjuet får jeg ikke generalisert eller sett noe spesielt på forskjellene mellom de ulike skolene. Dette er heller ikke dette jeg ønsker å utforske. Konkret ser jeg etter kroppsøvingslærere som underviser i 9. eller 10. trinn og finne en variasjon mellom lærerne i for eksempel alder, kjønn, erfaring og utdanning.

Etter at prosjektet ble godkjent av NSD ble flere skoler utenfor Oslo kontaktet. Samtidig som jeg tok kontakt med disse skolene tok jeg direkte kontakt med ni lærere gjennom bekjentskaper. Her ble det sendt ut et informasjonsskriv (vedlegg 1) som ga informasjon om formålet med prosjektet. Fem av disse læreren responderte relativt fort og kunne godt tenke seg å være med på prosjekt. Derfor kontaktet jeg, sammen med læreren, skoleledelsen for å få en godkjenning fra skolen om at jeg kunne utføre observasjon og intervju. Disse fem lærerne var fordelt på tre ulike skoler. Som Thagaard (2013) skriver kan det være fordelaktig og ikke ha mer kontakt med ledelsen enn nødvendig når det skal skapes tillit mellom forsker og informanter. Det ble avtalt tid for observasjon med påfølgende intervju i etterkant av observasjonen. Dette gikk forholdsvis greit med tanke på at det var mye annet som skjedde på skolene i denne perioden. En lærer hadde også misforstått og hadde ikke kroppsøving den dagen vi hadde avtalt. Dette gjorde at jeg utsatte begge lærerne ved denne skolen. Dette fordi jeg ønsket å gjennomføre observasjonene og intervjuene på en skole før jeg tok neste skole. Grunnen til dette var

for å se om andre skolefaktorer, som fasiliteter og evt. elevgrupper har noe å si for lærerens forståelse av det som utforskes. Denne skolen ble den siste i mitt feltarbeid istedenfor den første. Det viste seg i etterkant at dette kan ha fått noen konsekvenser for mitt datamateriale, naturlig nok. Dette kommer jeg tilbake til senere når jeg tar for meg den aktuelle skolen, og ser på min metodiske gjennomføring med et forskningskritisk blikk. Utvalget mitt så tilfredsstillende ut i den forstand at jeg fikk den variasjonen jeg var ute etter. Jeg fikk 2 kvinner og 3 menn, hvor den yngste var i 20 årene og den eldste i 60 årene. Det var også stor variasjon i erfaringene med å undervise i kroppsøving. Noen hadde bare hatt en klasse i perioder, mens andre hadde arbeidet med kroppsøving helt siden egen utdanning. I tillegg til dette var det også stor variasjon i lærernes utdanningsløp og årsakene til at de interesserte seg for, og hadde ønske om å undervise i kroppsøving. To lærere hadde fullført faglærerutdanning, mens en hadde startet på den. En hadde 5 studiepoeng gjennom allmennlærerutdanningen, mens den siste studerte ved siden av jobb for å fullføre en pedagogisk utdanning. Med dette utvalget følte jeg derfor at jeg fikk den variasjonen som faktisk er reell i dagens ungdomsskole (Lagerstrøm, Moafi & Revold, 2014). Jeg valgte å ta utgangspunkt i disse fem, for eventuelt å ville ta med flere inn i prosjektet senere.

Datainnsamlingen ble derfor utført på 3 ulike skoler utenfor Oslo. Videre i oppgaven har jeg gitt skolene kallenavn. Rekkefølgen ble Nord ungdomsskole, Sørbakken skole og avsluttet på Nordheim ungdomsskole. Jeg var inne i to 9. klasser og tre 10. klasser, fordelt på de ulike skolene. Jeg vil videre gjøre rede for både tanker, refleksjoner og valg før, under og etter arbeidet i felten.

4.4 Før: prøveobservasjoner og intervjuer

Før arbeidet på skolene kunne starte prøvde jeg ut både observasjons- og intervjuguiden. Det jeg var spesielt nysgjerrig på var hvordan jeg skulle observere og hva jeg skulle se etter. Jeg jobbet mye med dette før jeg skulle ut i prøveintervjuene og vurderte mye frem og tilbake. Jeg hadde sett for meg hva jeg var på utkikk etter og hva som kunne brukes som datamateriale. Derfor brukte jeg tid på å skrive ned ulike scenarioer om hvordan læreren kunne bruke både innsats og annen vurdering for å øke kontrollen i en elevgruppe. Etter litt arbeid ønsket jeg meg en sterkere teoretisk og metodisk tilknytting. Etter diskusjoner med veileder kom vi frem til at jeg skulle prøve

Flanders interaksjonssystem, som By (1999) også videreutviklet til å se på interaksjon i aktiviteter og kroppsøving.

4.4.1 Observasjon

Det kreves selvfølgelig samtykke blant de som er involverte i slike prosjekter. I NSD sine retningslinjer står det at ”i mindre forskningsprosjekter med ikke-sensitive data, vil ungdom over 15 år ofte kunne samtykke selv.” (nsd.uib.no, u.å). I mitt prosjekt er det læreren som er i sentrum og ikke elevene. Gjennom observasjonene vil de allikevel være en del av forskningen. Derfor fikk jeg et muntlig samtykke fra alle elevene før timen, slik at de kunne velge ikke å delta hvis det var ønskelig. Alle elevene ga sitt samtykke og deltok som opprinnelig planlagt.

Tabell 1: Interaksjonsanalyse (By, 1999, vedlegg 2, s. 45)

| Interaksjonsanalyse | | |
|---------------------|----------------------|---|
| LÆRERTALE | Indirekte påvirkning | <ol style="list-style-type: none"> Akseptering av følelser: Akseptering og klargjøre barnas følelser på en ikke truende måte. positive eller negative følelser. Ros eller oppmuntring: Rose eller oppmuntre barnas bevegelsesløsninger, handlinger, prestasjoner eller ideer . Spøk som utløser spenning og som ikke går utover barna. Smil, nikk med hodet eller uttrykk (eks. ”positiv feedback”) som virker positivt tar med her. Akseptering eller utnyttning av barnas ideer: Uttalelser og kopiering av bevegelser som klargjør, bygger på eller utvikler ideer foreslått av et eller flere barn. Dette gjelder både aktivitet, øvelser, organisering og metoder. Spørsmål: Spørsmål om innhold eller metode med tanke på at barna skal svare eller vise med bevegelsesløsning. |
| | Direkte påvirkning | <ol style="list-style-type: none"> Instruksjon: Direkte innføring ”følg-meg”- metoden. Viser og forklarer, demonstrerer, gir arbeidsoppgaver (ikke i form av spørsmål) og retter feil. Direktiver: Direktiver eller ordrer som det ventes at elevene skal rette seg etter (imperativ, befaling) Kritikk eller hevdning av autoritet: Uttalelser med sikte på å endre barnas bevegelsesløsninger, oppførsel etc.. ”Negativ feedback”, utskjelling etc. |
| ELEVTALE | | <ol style="list-style-type: none"> Reaksjoner fra barna på lærerutsagn: Barna gir svar på eller prøver en lærerinitiert oppgave/bevegelse. Selvinitiert atferd fra barna: Uttalelser, bevegelsesløsninger og aktiviteter barna kommer med på eget initiativ. |
| | | <ol style="list-style-type: none"> Stillhet eller forvirring: Pauser, korte stille perioder med passivitet og med forvirring. |

Bruken av Flanders interaksjonssystem som ble videreutviklet av By (1999) for å få bedre frem den visuelle kommunikasjonen, ville gi meg en kontroll, og en sterkere metodisk og teoretisk forankring. Flanders sitt interaksjonssystem er kanskje det mest kjente, og enkleste systemet, for å kartlegge den verbale atferden til læreren (Bue, 1972). I mitt prosjekt, hvor jeg også er ute etter kroppsspråket til læreren, så jeg det mer hensiktsmessig å bruke systemet By (1999) videreutviklet. I mine første prøveobservasjoner prøvde jeg dette systemet i sin helhet, men fant fort ut at det ikke var like hensiktsmessig i forhold til min problemstilling. Samtidig ble det for krevende for meg å holde fokuset på alt som ble sagt og samtidig skille ut kommunikasjonen knyttet til innsats. Jeg mener dette systemet så veldig godt ut, men valgte å forkaste det i sin helhet og i stedet ta med meg deler av systemet inn i observasjonene. Det første jeg da gjorde var å se på grunnmuren av lærertalen i systemet. Fra grunnmuren brukte jeg den direkte og indirekte påvirkningen fra læreren som utgangspunkt. Gjennom den indirekte påvirkningen utvider læreren elevenes reaksjonsfrihet. Gjennom den direkte påvirkningen innskrenker læreren elevenes reaksjonsfrihet (Bue, 1973). Den direkte påvirkningen kan ses på som en form for å øke disiplinen og kontrollen i klassen. Jeg valgte å fokusere på kommunikasjonsformene knyttet til innsats, alle ord, uttrykk eller kroppsspråk som kunne assosieres med innsats, for å se om det var en direkte eller indirekte påvirkning. Innenfor den indirekte påvirkningen valgte jeg å ta med det andre punktet ”Ros eller oppmuntring”. Grunnen til dette var at innsats oftest ble brukt som en ros- og oppmuntringsfaktor i prøveobservasjonen. Innenfor den direkte påvirkningen valgte jeg å trekke frem punkt 5 og 6, ”instruksjon” og ”direktiv”. Dette av samme grunn som ”ros og oppmuntring”. Jeg vil ta med meg systemet i sin helhet, men fokusere på de nevnte punktene under observasjonen. Hvis innsats skulle dukke opp i for eksempel punkt 7, ”kritikk eller hevding av autoritet”, vil dette komme med i datamaterialet.

Jeg har også laget et observasjonsskjema (vedlegg 3) for å få en oversikt over om kommunikasjonsformene skjer på et generelt nivå (en til alle), om læreren bruker den for å sette et eksempel (en til en i plenum) eller om innsats blir brukt for å motivere eller kontrollere den enkelte (en til en). Samtidig som jeg kan si noe om når i timen de ulike integrasjonene fant sted. Nederst på skjemaet er det i tillegg laget noe plass for eventuelle konkrete situasjoner eller sitater fra læreren som kunne være nyttig for datamaterialet. Her vil jeg derfor kunne komme med konkrete

eksempler som både kan brukes i intervjuet, men også støtte opp om hvordan læreren bruker innsats i undervisningen.

4.4.2 Intervju

Et forskningsintervju kan utformes og utføres på forskjellige måter. Thagaard (2013) tar for seg tre fremgangsmåter av intervjuer innenfor det kvalitative intervjuet. Det lite strukturerte intervjuet er preget av lite struktur og kan betraktes som en samtale mellom intervjuer og intervjupersonen. Det relativt strukturerte intervjuet er preget av mye struktur, hvor spørsmålene er utformet på forhånd og rekkefølgen av dem er i stor utstrekning fastsatt. Den tredje og siste fremgangsmåten, som jeg også brukte i mitt arbeid, er en delvis strukturert tilnærming. Her er intervjuet delt inn i temaer som i hovedsak er fastsatt på forhånd, og rekkefølgen på temaene bestemmes underveis (Thagaard, 2013). I det delvis strukturerte intervjuet er temaene som jeg ønsker å belyse tatt med, samtidig som deltagerne sine naturlige refleksjoner og tanker rundt temaene er sentrale. Gjennom et delvis strukturert intervju vil deltagerne også være de som i større grad styrer når de ulike temaene blir snakket om (Thagaard, 2013).

Et av de valgene jeg har reflektert mest rundt angående intervjuet er hvor mye jeg skal fortelle læreren på forhånd. Dette vil jeg også drøfte noe under de etiske refleksjonene, men tar dere gjennom noen av mine refleksjoner og valg her. Som nevnt ønsker jeg å se hvordan innsats blir kommunisert og lærerens forståelse av disse prosessene. Jeg ønsket ikke at læreren skulle være forberedt på dette. Ved observasjonen ønsket jeg det ikke fordi jeg tror det ville påvirke lærerens bruk av innsats. I selve intervjuet ønsket jeg deres refleksjoner, spesielt rundt innsats og makt. Jeg ønsket ikke at lærerne skulle være forberedt på dette. Makt er et begrep flere lærere assosierer med noe negativt og jeg kunne ikke forvente at de på forhånd hadde refleksjoner rundt skillet mellom ”makt over” og ”makt til”. Jeg ønsket å høre lærerens spontane tanker og refleksjoner rundt dette temaet. Jeg ønsket at deltagerne skulle definere ulike begreper uten at de ble styrt i en bestemt retning. Jeg ønsket heller ikke å lyve i informasjonsskrivet og fortalte derfor deltagerne at jeg ville utforske deres kommunikasjon og relasjon med elevene nærmere. Hvis noen ønsket mer informasjon skulle de selvfølgelig få dette, men det var ingen som benyttet seg av denne muligheten. Dette gjaldt også når jeg prøvde ut intervjuguiden (vedlegg 4) i prøveintervjuene.

Jeg hadde 2 prøveintervjuer med lærere fra videregående. En som var nyutdannet og hadde jobbet i yrket i noen måneder, mens den andre var en rutinert lærer som hadde jobbet i yrket i 25 år. Før dette prøvde jeg ut intervjuet med noen medstudenter for å se hvordan spørsmålene mine fungerte som intervju spørsmål. Jeg oppdaget at mange av spørsmålene mine var for forskningsrettet og kanskje noe kompliserte. Dette førte til at jeg etter intervjuene med mine medstudenter satte opp intervjuet mitt i et skjema, hvor jeg delte inn i forskningsspørsmål og intervju spørsmål. Dette gjorde at jeg fikk jobbet grundig med hvert eneste spørsmål i retning av hva som ville tilføre studien min nyttig informasjon. Etter denne prosessen fikk jeg en god variasjon i intervjuguiden med mer fokus på dagligdagse spørsmål som læreren kunne svare mer spontant på, samtidig som de mot slutten kunne reflektere mer rundt enkelte spørsmål. Hva som ble vektlagt i intervjuet skjedde i samspillet mellom meg og deltageren i intervjusituasjonen. Denne prosessen vil jeg utdype når jeg videre gjør rede for de prosessene jeg var gjennom under feltarbeidet mitt.

4.5 Under: Forandringer underveis i feltarbeidet

Etter at jeg fikk kontakt med lærerne gikk det fort, og de første observasjonen og intervjuene ved Nord ungdomsskole og Sørbakken skole ble utført på en uke før et lite opphold, jeg avsluttet ved Nordheim ungdomsskole. Jeg valgte å skrive så omfattende som mulig fra observasjonen og lytte på opptakene fra hvert intervju 2 til 3 ganger før jeg gikk videre til neste intervju. Videre vil jeg nå gå gjennom de refleksjonene jeg gjorde under og etter å ha vært ved de ulike skolene.

4.5.1 Nord ungdomsskole

Feltarbeidet begynte på Nord ungdomsskole. Jeg fikk kontakt med to kroppsøvlingslærere med svært ulik erfaring og bakgrunn, men som begge i tillegg til å være kroppsøvlingslærer for den aktuelle klassen var deres kontaktlærer. Jeg møtte lærerne hver for seg og vi gikk gjennom innholdet for timen. Lærerne fikk beskjed om å gjennomføre timen uavhengig av min tilstedeværelse. Det ble redegjort for min rolle og hvordan lærerne og elevene skulle forholde seg til meg. Lærerne var delt i ønsket om hvordan elevene skulle få informasjonen om meg og min rolle. Den ene ønsket å gi informasjonen selv, mens den andre læreren ønsket at jeg gjorde det. Informasjonen til elevene var en viktig del av observasjonen. Derfor gikk vi grundig gjennom dette før timen. Det var viktig å informere elevene om at jeg var til stede og at de kunne velge å

ikke delta hvis det var ønskelig. Alle valgte å delta. Det var også viktig å informere om at jeg skulle observere læreren deres og ikke dem; og at de derfor måtte oppføre seg som de pleide. Elevene var noe skeptiske før denne informasjonen kom, men etter at de fikk vite at jeg ikke var der for å observere dem, oppførte de seg forholdsvis normalt, ifølge lærerne.

Etter observasjonen fulgte intervjuet, jeg tok meg tid til å samle det jeg hadde observert og forberede meg. Intervjuene på denne skolen ble ganske ulike. Dette kan selvfølgelig skyldes flere forhold; alt fra erfaring til personlighet.

I det første intervjuet med Malene; ble temaene jevnt fordelt og hun fikk utdypet mye innenfor hvert tema. Overgangene kom naturlig, men jeg måtte enkelte ganger lede mot de ulike temaene. Temaene i intervjuguiden var basert på min forforståelse og teori. Min forforståelse var med på å forme intervjuet og er derfor grundig gjennomgått. I det første intervjuet hadde jeg en tendens til å styre bort fra interessante poenger som kom. Jeg valgte derfor å la Christan, som var i læreren i det andre intervjuet, styre mer, mens jeg fokuserte på oppfølgingsspørsmålene. Christan kom raskt inn på innsats og makt og syntes dette var veldig interessant å reflektere rundt og snakke om. Inntrykket etter disse intervjuene var at, selv om de hadde svært ulik bakgrunn, ga både Malene og Christian samme type refleksjon og svar på de ulike spørsmålene.

4.5.2 Sørbakken skole

På Sørbakken skole trakk en lærer seg og jeg sto igjen med en informant, Lene. Jeg gikk gjennom de samme prosessene som ved Nord ungdomsskole. Vi møttes før timen og snakket om opplegget og min rolle. Det som skilte denne observasjonen fra de to første var at Lene hadde lagt opp til en svært elevstyrt time. På Nord ungdomsskole var det ”klassiske” lærerstyrte timer. Jeg hadde derfor litt ekstra fokus på hvorfor hun valgte dette i intervjuet. Dette ble også en interessant side ved prosjektet og datainnsamlingen og ga meg god variasjon i datamaterialet. Ellers gjorde hun seg de samme type refleksjoner og ga de samme svar som både Christian og Malene hadde gjort. På dette tidspunktet i datainnsamlingen hadde ikke observasjonene mine gitt meg noe jeg kunne bruke. Derfor valgte jeg videre ikke å fokusere like mye på observasjonene, men heller fokusere mer på intervjuene. I etterkant ser jeg imidlertid at observasjonene er en viktig

del av empirien i denne studien. Dette medførte noen konsekvenser ved at Nordheim ungdomsskole kom sist og ikke først.

4.5.3 Nordheim ungdomsskole

Nordheim ungdomsskole ble tredje skole jeg observerte og intervjuet på. Jeg hadde fått tid til å transkribere og gjort en foreløpig vurdering av de to andre skolene før arbeidet på Nordheim startet. På Nordheim ungdomsskole hadde jeg en følelse at det ikke gikk bra. Grunnen til dette var opplevelsen av at jeg fikk noe helt annet enn en hva jeg fikk i de foregående intervjuene. Selv syntes jeg at begge intervjuene gikk hakkete. Jeg klarte ikke å få flyt i samtalen og følte at jeg ikke stilte de riktige oppfølgingsspørsmålene. Jeg forberedte meg på at jeg måtte ha flere lærere til prosjektet. Men etter å ha transkribert og reflektert, var det nok akkurat dette som trengtes i datamaterialet. Nå hadde jeg, i tillegg til å ha variasjon i utvalget, fått variasjon i empirien.

4.6 Etter: Mitt materiale

Etter feltarbeidet gjorde jeg en vurdering av datamaterialet for å finne ut om jeg trengte flere informanter, og eventuelt gjøre forandringer i forhold til ny datainnsamling. En ting jeg problematiserte over var observasjonene mine. Innsats ble nevnt direkte en gang gjennom feltarbeidet. Læreren sa, når han sendte elevene ut i aktivitet; ”Også må dere huske at innsatsen deres teller!”, ellers ble ordet ”bra” brukt mye. Dette spurte jeg om i intervjuet og det var liten sammenheng med innsats i svarene fra deltagerne. Av denne grunn ble observasjonen tonet ned. Fokuset ble derfor rette mer mot intervjuet og lærernes refleksjoner om innsats og makt. Nettopp fordi jeg i intervjuet fikk spurt om og utfordret lærerne om forhold jeg hadde observert. På denne måten ble observasjonene både nyttige og sentrale for resultatene.

4.7 Analyse

Det kvalitative datamaterialet er gjerne omfattende og ustrukturert. Dette gjør at den kvalitative analysen er en krevende og utfordrende analyseprosess. Et av formålene med analysen er, for det første, å systematisere datamaterialet og, for det andre, foreta tolkninger og hvilke funn som gjøres. I denne studien valgte jeg å ha en personsentrert analyse. Den personsentrerte analysen fokuserer på personer og situasjoner, og intervjuet kan være rettet mot enkelt personer og/eller en gruppe (Thagaard, 2013).

4.7.1 Tolkning

Tolkningsprosessen er en utfordrende prosess hvor det er flere faktorer som kan påvirke tolkningen (Grønmo, 2004). *”Grunnlaget for tolkning av dataene er at analysen utføres på en måte som bidrar til å fremheve meningen i teksten”* (Thagaard 2013, s. 167). Det er forskerens forståelse av datamaterialet som er den sentrale faktor i tolkningsprosessen. Forståelsen min bygger derfor på flere forhold; litteraturen som ble lest forut for prosjektet, inntrykkene jeg fikk gjennom feltarbeidet og ikke minst den fortolkende teoretiske retning. Tolkningsprosessen er en viktig og avgjørende prosess for kunnskapsutviklingen og gyldigheten til forskningen som blir gjennomført. Validitetsbegrepet er sterkt knyttet til tolkningen av datamaterialet.

4.7.2 Makt som grunnlag for analysen

Analyseprosessen bestod av tregradsfortolkning av datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette betyr at datamaterialet vil gå gjennom tre prosesser og leses med ulike fortolkningsbakgrunn. 1) Den første fortolkningsprosessen består av å ta for seg de intervjuedes selvforståelse. Jeg formulerte det som ble sagt under intervjuet slik jeg oppfattet deltagerens utsagn. Gjennom denne prosessen var hensikten å få fram lærerstemmen. 2) Den andre fortolkningsprosessen utførte jeg med et mer kritisk blikk og min forståelse baserte seg på den første prosessen. Jeg tok fortolkningen noe lenger og baserte meg på allmenn kunnskap om innsats og makt. 3) I den tredje fortolkningsprosessen tok jeg aktivt i bruk både teorien og konteksten. Gjennom dette prøvde jeg å avdekke deltagerens meninger ut fra et maktperspektiv, noe som kan få frem skjulte eller underliggende betydninger av det som menes (Thagaard, 2013). Teoridelen min ble grunnlaget for den tredje fortolkningsprosessen og derfor mitt verktøy i analysen. Her ble feltarbeidet, utsagnene og deltagerens meninger knyttet til temaene som dukket opp i denne prosessen.

For meg har arbeidet med teori og kontekst, samt redegjørelsen av min forforståelse, før feltarbeidet hjulpet meg svært godt i disse prosessene. Både teorien, konteksten og min forforståelse har hele tiden kunnet hjelpe meg ved å trekke frem både relevante og interessante temaer og poenger. Siden arbeidet med intervjuguiden var gjort grundig kunne jeg lettere relatere det som ble sagt til både forskningsspørsmål og min problemstilling. Mitt datamateriale ble derfor analysert på ulike måter, og gikk fra et mer empirisk og deskriptiv nivå til et mer teoretisk og fortolkende nivå. Det vil ikke

fremstå noe klart skille mellom analyse og resultater senere. Videre vil jeg se på hvorfor disse redegjørelsene for min metode er viktig for oppgavens validitet, reliabilitet og overførbarhet.

4.8 Validitet, reliabilitet og overførbarhet

Innenfor all type forskning vil det stilles spørsmål knyttet til studienes kvalitet og troverdighet. En sentral del for å måle prosjektets validitet er i hvilken grad instrumentene, spørsmålene eller analyseverktøyet måler det jeg faktisk er ute etter (Thagaard, 2013). Thagaard gjør også rede for skillet mellom intern og ekstern validitet. Hvor den eksterne validiteten kan refereres til generaliserbarheten eller overførbarhet (Vincent & Weir, 2012), tar den interne validiteten for seg å vurdere de fortolkningene som er gjort innenfor et forskningsprosjekt (Thagaard, 2013). Overførbarhet vil bli benyttet som begrep for den eksterne validiteten videre i prosjektet. Andre sentrale begreper blir, den interne, validiteten og prosjektets reliabilitet.

4.8.1 Validitet

”Validiteten handler om gyldighet av de tolkninger forskeren kommer frem til” (Thagaard 2013, s. 204) Det er i tolkningsprosessen jeg som forsker har kommet frem til resultatene. For at forskningen skal være valid og gyldig må denne prosessen gjennomføres på en etisk og riktig måte. Jeg har valgt en fordypning innenfor konstruktivismen. Derfor erkjennes det at jeg som forsker har en forforståelse som prosjektet må ses i lys av. Denne forforståelsen vil influere alt fra teori, metode og til hvilke resultater som vektlegges. Min forståelse er, både i forandring og med på å gjøre valg før, underveis og etter feltarbeidet. Aksepteringen og redegjørelsen sammen med fortolkningenes grundighet er derfor med på å avgjøre styrken til fortolkningen, og dermed validiteten i prosjektet (Thagaard, 2013). Validiteten av mitt resultat vil kunne bli vurdert på grunnlag av arbeidet jeg har gjort fra start til mål, og spesielt i tolkningsprosessen. Som forsker må jeg kunne dokumentere enhver tolkning jeg har gjort av datamaterialet. Jeg må også kunne spesifisere hvordan jeg kom frem til den forståelse og kunnskap prosjektet vil resultere i. En sentral del for å styrke validiteten er at jeg som forsker beskriver og forklarer hvordan erfaringene fra feltarbeidet og relasjonene til intervjupersonene ga et grunnlag for mine konklusjoner. *”Den viktigste framgangsmåten for å vurdere validiteten er å foreta systematiske og kritiske drøftinger av undersøkelsesopplegget...”* (Grønmo 2004, s. 237). Med dette i betraktning ble for

eksempel intervjuene transkribert i sin helhet, før jeg gikk videre på de neste fortolkningsstegene og endte opp med å lese empirien med et maktteoretisk blikk. For å sikre den interne validiteten i prosjektet har jeg prøvd hele tiden å gjøre rede for hva deltagerne svarer på til en hver tid, dette for at jeg ikke skal kunne ta meninger og sitater ut av kontekst å bygge broer der det ikke skal bygges broer. Viktigheten av å gjøre rede for min for forståelse er en del av den interne validiteten. Ved at denne forståelsen er gjort grundig rede for kan en stille spørsmål om prosjektets troverdighet.

4.8.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningen er gjort på en pålitelig måte. Ved en kvantitativ forskningsprosess handler dette om at tester eller andre måleinstrumenter er nøyaktige og stabile (Laake, Olsen, & Benestad, 2013). Innenfor den kvalitative forskningsprosessen handler det om å gjøre både fortolkningene og forskerkonteksten pålitelig. Det hevdes at i en kvalitativ oppgave kan den ikke reproduseres på grunn av disse fortolkningsprosessene (Thagaard, 2013). Derfor er det viktig at forskeren gjør rede for forskningsprosessens interaktive elementer; som relasjoner med deltagerne og hvilken betydning erfaringene i feltet har for både empirien og analysen. Forskningens pålitelighet er sentral for at en kritisk leser skal bli overbevist at forskningen har blitt utført på en god og riktig måte (Thagaard, 2013).

4.8.3 Overførbarhet

Fortolkningen gir grunnlag for overførbarheten i et prosjekt. Denne forståelsen må være knyttet til de rammene som et hvert forskningsprosjekt er underlagt, og kan derfor være relevant i andre situasjoner (Thagaard, 2013). Thagaard hevder at det er sentralt for den kvalitative forskningen å utvikle en forståelse av det fenomenet som studeres, og at dette kan gi grunnlag for en overførbarhet til andre sammenhenger. I dette prosjektet er ikke overførbarhet et mål. Min hensikt er å gi mye informasjon om få enheter og derfor gå i dybden. Likevel utvikler jeg en forståelse av makt, vurdering og innsats i kroppsøvningsfaget ved tre ulike skoler og ser både likheter og ulikheter mellom deltagerne i prosjektet. Forståelsen som utvikles i dette prosjektet kan derfor være grunnlag for både videre arbeid; som å studere flere lærere og skoler, og/eller sammenligne ulike situasjoner i samfunnet.

4.9 Etiske refleksjoner

I et samfunnsvitenskapelig forskningsprosjekt er det spesielt viktig å være varsom med sensitiv informasjon med tanke på forsøkspersonenes personvern. Ettersom en jobber tett i relasjon til informantene og kan derved sitte inne med sensitiv informasjon om enkeltpersoner er det avgjørende å følge de etiske prinsippene som gjelder. Siden jeg er student ved en institusjon som har Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) som personvernombud, ble prosjektet meldt til NSD.

I søknaden til NSD skal det foreligge både en prosjektbeskrivelse, observasjonsguide, intervjuguide, informasjonsskriv og samtykkeskjema. For at jeg skulle få tilgang til å kontakte skoler og lærere til prosjektet måtte denne søknaden være godkjent. Forskning i skolen kan ofte være både utfordrende og kanskje vanskelig å få godkjent. Grunnen til dette er fordi man arbeider med barn og unge under 15 år. Er de involverte i prosjektet over 15 år kan de godkjenne deltagelse selv, er de involverte under 15 år er det de foresatte som må godkjenne dette. I mitt prosjekt var det en del elever som var under denne alderen, men siden de ikke var direkte involvert i min problemstilling var det tilstrekkelig med en muntlig godkjenning fra disse. NSD godkjente derfor søknaden, og jeg var klar for å finne deltagere til mitt prosjekt.

Etter at søknaden til NSD ble godkjent ble de fem lærerne kontaktet direkte. De fikk tilsendt både informasjonsskriv og samtykkeerklæringen. Videre ble skolestyret kontaktet for godkjenning om at dette prosjektet kunne gjennomføres ved skolen. Både læreren og elevene ble godt informert om min forskerrolle, og undervisningen gikk som planlagt. Samtykkeskjemaet ble lest, og skrevet under på av deltagerne før observasjonen.

Gjennom feltarbeidet fikk jeg informasjon, både gjennom observasjon og intervju, som potensielt kunne identifisere deltagerne både direkte og indirekte. De etiske prinsipper vil sikre deltagerens konfidensialitet og gir retningslinjer for hvordan jeg som forsker kan håndtere informasjonen jeg har fått (Thagaard, 2013). Derfor er det både byttet navn på skolene og deltagerne, og deltagerens bakgrunn, alder, utdanning og erfaring, er ikke knyttet til noen av navnene.

All data som er samlet inn og skapt i forskningsprosessen er blitt forsvarlig oppbevart, etter NSD sine vilkår, gjennom hele forskningsprosessen. Etter prosjektets slutt, har alt materiale blitt slettet og destruert for å beskytte deltagerne ytterligere.

I følge Thagaard (2013) er observasjonsåpenhet en sentral problemstilling. Et etisk dilemma dreide seg om at lærerne ikke fikk vite at kommunikasjon av innsats og deres maktrollen var en del av problemstillingen. Deltagerne fikk i midlertidig hele tiden muligheten til å spørre om mer informasjon og var informert om dette. Jeg var nøye med at deltagerne fikk den informasjonen som var etisk forsvarlig til en hver tid.

I intervjusituasjonen er etikken knyttet til hvordan jeg som forsker anvender personlige nærgående spørsmål (Thagaard, 2013). Forskere må, best mulig, unngå å lokke deltagerne til å gi informasjon de senere kan komme til å angre på (Thagaard, 2013). Det var lite nærgående spørsmål om deltagerne som på noen som helst måte kunne være skadelig for dem som lærere. Det ble bevisst ikke informert om makt som tilnærming før intervjuet. Dette for å få et så naturlig svar som mulig. Det dukket ikke opp noen situasjon der jeg føler jeg måtte stoppe eller droppe dette prosjektet grunnet de etiske retningslinjene.

Videre var det viktig for meg å tenke på at jeg representerte Norges Idrettshøgskole som institusjon og måtte gjøre dette på en profesjonell måte. Dette handler om å komme godt forberedt, vise høflighet og respekt i møte med andre, sånn at jeg gir min institusjon et godt rykte videre (Laake, Olsen & Benestad, 2013).

5. Analyse

... betyr at informanten tenker før hun sier mer

(...) betyr at noe er utelatt i mellom den første og den andre setningen

// viser at sitatet er forkortet i starten eller på slutten

Forskningsprosjektets analyse blir hovedsakelig delt i to. Den første delen tar for seg hvordan deltagerne snakker om innsats i kroppsøvningsfaget, og hva de mener innsats er i kroppsøvningsundervisningen. I denne delen drøfter jeg hvordan deltagerens forståelse, bruk og formidling av innsats kan gi dem makt over elevene i kroppsøving. I starten spør jeg deltagerne direkte hva de legger i begrepet innsats, før jeg spør om eksempler fra praksis. Denne delen vil bli sett i sammenheng med den reviderte læreplanen, samt annen forskning om vurdering og innsats i skolen og kroppsøvningsfaget. I den andre delen tar jeg for meg makt. I denne delen utforsker jeg nærmere deltagerens refleksjoner om maktbegrepet, deres egen maktrolle og hvordan vurdering av innsats kan spille inn på deres rolle. Informantene vil videre bli omtalt som deltagere eller lærere.

Utsagnene som er tatt med er de jeg finner mest relevant og interessante for å svare på min problemstilling. Det er mine tolkninger av datamaterialet som danner grunnlag for utvelgelsen av deltagerens svar.

5.1 Vurdering; innsats, engasjement og progresjon: - **"Eleven må vise engasjement til å ville bli bedre."**

Når deltagerne snakker om vurdering framtrer progresjon som en sentral del. Her er det ord og uttrykk som "ivrige på å forberede seg", "gjøre så godt man kan", "engasjement og vilje til å bli bedre", "være dedikert", "ikke ta lett på oppgaven" og "ikke fjase rundt" som blir brukt. Blant deltagere er det bred enighet om at elever må vise innsats for å få progresjon og utvikling;

Det er veldig sånn, en individuell utvikling og en vilje og et engasjement til å bli bedre, jeg ser etter da (...) Elevene konsentrerer seg om de arbeidsoppgavene de har fått og ønsker å bli bedre, også skal du gjerne kunne vise at du har blitt litt bedre og utviklet deg for at vurderingen skal bli god tenker jeg da, innsats rett og slett . - (Per)

Eleven må vise engasjement til å ville bli bedre og få en god karakter. Du er nødt til å ha en innsats, en egen innsats, skal du bli bedre. - (Tor)

Per og Tor snakker begge om at elevene må vise progresjon innenfor faget og de ulike emnene. Her ser vi at det å bli bedre står sentralt, i tillegg til selve innsatsen. Mens Per og Tor snakker tydelig og selvsikkert om deres vurdering i kroppsøving, synes Malene det er utfordrende å vurdere:

Det er kanskje den største utfordringen i dette faget synes jeg. Dette her å vurdere dem. Men jeg er veldig tydelig på at de kan ikke være eksperter, men det jeg er på jakt etter er at de gjør en innsats og at de er ivrige på å forbedre seg uavhengig om de er gode eller ikke. - (Malene)

Christian hevder at innsats kan være med på å lette de høye forventningene til elevene:

*Elevene måles opp mot en veldig høy forventning, men heldigvis i kroppsøving så er innsatsdelen, fellesskapsdelen mye mer sentral enn de andre fagene(...)
Det gjør det lettere å motivere til aktivitet og innsats. Det er ikke så farlig at du ikke får det til rent teknisk, men du skal prøve. Og du skal vise at du kan jobbe sammen med de andre. Å får du til det så får du en ganske god vurdering etterpå. - (Christian)*

Innsats er noe Malene setter sentralt i hennes vurdering av elevene. Selv om hun mener at elevene må være ivrige på å forbedre seg, synes ikke elevenes progresjon like sentralt som den kanskje er hos Per og Tor. Gjennom måten Christian snakker om de høye forventningene han mener er på dagens unge ser vi at vurderingspraksisen hans i kroppsøving inneholder både innsats og samarbeid. I Christian sin vurderingspraksis legger han også mindre vekt på det "rent tekniske". Han antyder at innsats er bra for elevene og for faget, og at det letter hans arbeid med å motivere til aktivitet. Dette samsvarer med det Dwack (2007) og Ommundsen (2006) hevder med at innføring av innsats vil motivere elevene med mestring og glede, og ikke prestasjon, noe jeg vil komme tilbake til. I sitatet har Christian også begynt å forklare noe av det som ligger i innsatsbegrepet. Vi ser at innsatsen er en sentral del av deltagerens vurderingspraksis, hvert fall når de snakker om vurdering på et generelt nivå.

5.1.1 Vurderingspraksisen til lærerne

Det kan tyde på at det er samsvar mellom lærernes vurderingspraksis og den reviderte læreplanen fra 2012. Innsats, sammen med progresjon, har fått en stor plass i den helhetlige vurderingen av elevene. Det kan virke som om en ferdighetsmessig progresjon har fått en stor plass i deltagerne vurdering. Vi ser også en antydning til et mangfoldig innsatsbegrep.

5.2 Lærerne vurderer innsats på seks måter

Det synes å være enighet om hva som legges i innsatsbegrepet, samtidig som vi ser en bred og mangfoldig tolkning av begrepet. Når deltagerne henviser til eksempler utvides innsatsbegrepet og innsatsens vurderingsmuligheter. Gjennom det deltagerne sier er det hovedsakelig seks måter å vurdere elevenes innsats som skiller seg ut. Elevene må delta, prøve, øve, utfordre seg selv, lytte til læreren og vise kunnskap. Det er interessant at kunnskap blir sett på som en del av innsatsen til elevene. Dette med tanke på at kunnskap, sammen med ferdighet og innsats, tradisjonelt har vært en egen del av vurderingen, samt at innsats ofte er det som ligger bak en prestasjon og ikke prestasjonen i seg selv.

5.2.1 Øve: - "Du øver og øver og øver, men gir deg ikke"

Når deltagerne svarer på hva de legger i innsats er det enighet om at det er "å gjøre så godt de kan", "å prøver sitt beste uten og gi opp" og "at de vil bli bedre". For Christian handler det også om at elevene skal være klare til aktivitet:

Ja helt konkret så ser jeg jo for eksempel etter om de... Og det er jo fordi jeg har gitt et signal og mange signaler om det. Men om det at de setter i gang fri aktivitet i starten av timen selv. (...) Jeg forventer at det... når de er ferdig skiftet og ferdig pratet de første 2 minuttene så skal de være i gang. Jeg skal ikke behøve å bære dem opp fra hvilebenken. - (Christian)

Christian har utarbeidet seg noe konkret å se etter, noe flere av deltagerne også har gjort:

La oss ta turn for eksempel. Om du ikke får til å stå på hode, hodestående, men du prøver og ikke gir deg. Du øver og øver og øver, men gir deg ikke. I forhold til en som prøver en eller to ganger og fikk litt vondt i hode, eller vondt i nakken og får det ikke til. Det er forskjell på god og dårlig innsats. - (Lene)

Tor mener også at dette med å øve er sentralt for innsatsen:

Jeg hadde en gjeng. De klarer ikke å kaste når vi drev med friidrett. De kaster ballen rett i bakken, og de kan for å være litt slem ikke hoppe heller, og vi drev med høyde (...) Jeg tok de med ut og vi prøvde og prøvde. Både med arm og med bein, hvordan sette fot, hvordan skal du bevege hele kroppen for å få kastet. Det samme med høyde med. 80 cm ikke sant (...) Det var et par som ikke hoppet noe høyere etter den perioden, men de prøvde jo hver eneste gang. Da mener jeg at de viser innsats. - (Tor)

Christian mener også at innsatsen på en måte må kunne måles i aktivitet, og "puls":

Så tror jeg en annen innsatsbit vil jeg oversette til ordet intensitet. Det behøver ikke være så teknisk bra men det kan være høy intensitet som du på en eller annen måte kan... i noen sammenhenger kunne målt i puls. Og da.. om du bommet på ballen eller traff ballen så er ikke det farlig i det hele tatt, du har likevel vist innsats. - (Christian)

Christian reflekterer om puls kan være en måte å vurdere elevenes innsats på, hvor elevenes deltagelse er sentralt, selv om eleven ikke er så teknisk gode. Det er denne delen som skiller seg ut som en klar enighet blant samtlige deltagerne. Elever skal delta og prøve selv om de føler at de ikke mestrer det. Denne innsatsforståelsen samsvarer med definisjonen av innsats i rundskrivet fra 2012, hvor det står; "Innsats i faget kroppsøving innebærer at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp..." (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 6). Videre i intervjuene ble deltagerne spurt om det var noen elever fra observasjonstimen som skilte seg ut. For noen elever kan dette med å delta i alle aktiviteter være ubehagelig. Det å delta selv om det er ubehagelig er noe deltagerne ser på som god innsats.

5.2.2 Delta og prøve - "...så jeg noen i dag som allikevel deltok aktivt."

Elevene må være med i aktivitetene og prøve de ulike utfordringene som blir gitt skal de vise god innsats. Men for enkelte elever kan utfordringer i kroppsøving være svært ubehagelig, noe lærerne ser. Lærerne i studien mener at elever som trosser denne ubehageligheten og utfordrer seg selv, viser innsats:

Hvis det er en type aktivitet som kanskje noen kvier seg for, det er for eksempel ballspill. Sånn sett ble jeg positivt overrasket i dag, for jeg så at to- tre- fire stykker som som regel glemmer seg litt bort. Og basket er jo en idrett som nesten

på nivå på fotball fordi ballen kommer i hodehøyde hele tiden. Og for de som er ballredde, som jeg må ha respekt for, så jeg noen i dag som allikevel deltok aktivt. Det er innsats for meg. - (Christian)

Christian tenker seg litt om, og reflekter videre:

Innsats... det krysser litt, men kan også være noe med å prøve på tross av at noen ser å deg... jeg kjenner det veldig ofte igjen på turnpregede aktiviteter hvor du ofte skal prestere noe alene. Noen kunne kanskje kommet til å se deg. Og det samme i dansesammenheng eller rytmisk sammenheng. Også lett kan være sånn. Det tenker jeg, ja man kan være litt engstelig, det kan være litt flaut, jeg får det ikke til, men allikevel så prøver jeg. Det er veldig god innsats. - (Christian)

Bidra, ja sånne som, når vi for eksempel spilte denne kanonballsvarianten som er med to baller eller stikkball (...) Når folk gjemmer seg unna, da er det litt sånn å se på dem og "hallo?". bli heller stukket 8 ganger, men bidra, det er ikke om å gjøre å ikke bli stukket. - (Malene)

Disse elevene mener også Christian at han kjenne igjen:

Jeg kjenner igjen de som ikke gjorde det før, men som nå plutselig går frempå og tørr. - (Christian)

Gjennom det Malene og Christian sier kan vi tro at det kanskje krever ulike former for innsats til de ulike aktivitetene. I aktiviteter hvor en kanskje må "prestere alene" ligger det mer innsats i å tørre og utfordre seg selv mer psykisk. Mens i ballspill er det for eksempel kanskje mer fokus på "intensiteten". Dette er en av grunnen til at en ønsker å unngå en gitt vektning av innsats i alle aktiviteter. Som Engvik (2013) skriver må det være en forhandling mellom vurderingsforskriftene og elevenes opplevelse. Leirhaug (2013) hevder også at innsats ikke kan ha en fast prosentandel, dette fordi innsatsen vil variere fra aktivitet til aktivitet. Her kommer Leirhaug med eksempelet om Jokerball og Tai Chi, mens deltagerne i dette prosjektet ser på ulikheten mellom et individuelt tema og et samarbeidstema. Gjennom denne forståelsen kan det tyde på at elevene kanskje blir utfordret mer på et personlig plan når innsatsen skal vurderes. Vi ser også at fokuset endrer seg fra dette å skulle prestere og heller over til å prøve og feile/lykkes. Når deltagerne fokuserer på å "belønne" i form av god innsats kan det virke på elevenes motivasjon til å delta og prøve på en positiv måte (Dwack 2007; Ommundsen 2006). Det kan virke som deltagerne har fått et virkemiddel som kan motivere til mer

deltagelse og aktivitet i en elevgruppe. Videre reflekterer enkelte av deltagerne elevenes innsats etter om de lytter og tar til seg tilbakemeldingen som blir gitt.

5.2.3 Lytte til læreren - "... hører på meg og mine tilbakemeldinger."

Lærernes tilbakemeldinger er ofte viktig for utviklingen til elevene både på et fysisk og psykisk plan. Deltagerne mener at det ligger innsats i å lytte å ta til seg tilbakemeldinger. Når Per og Malene skal svare på hva det er å vise innsats svarer han:

At elevene vil bli bedre, er innsats. At de prøver og prøver og hører på meg og mine tilbakemeldinger. - (Per)

Og innsats er å kunne få noen tilbakemeldinger på hva man kan forbedre og så ta tak i det og så øve så man blir bedre på det. - (Malene)

Det å høre på tilbakemeldingene er sentralt for både Malene og Per. Malene kommer også med et eksempel fra slutten av timen som ble observert:

Innsats er å gjøre det som var i sta. Når vi skulle rydde og to stk. løper opp å rydder. - (Malene)

Malene referere her til slutten av observasjonstimen hvor hun sier at alle må være med å rydde før de går i garderoben, og det at enkelte elever hører på henne er god innsats. Om dette med rydding etter en aktivitet er god innsats eller om det viser god orden og oppførsel kan selvfølgelig diskuteres. Gjennom å få elever til å lytte til det som blir sagt, og gjennom Foucault (1994) sitt disiplin begrep, kan det tyde på at innsats kan bli anvendt for å disiplinere elevene. Innsats som bindeledd mellom en karaktervurdering og orden og oppførsel vil jeg komme tilbake til. For at elevene skal få den utviklingen læreren ønsker må de høre på de tilbakemeldingene som blir gitt, dette er noe som blir trukket fram i vurderingspraksisen til både Per og Malene. For Lene må elevene også vise kunnskap for å vise en god innsats.

5.2.4 Vise kunnskap - "... det var noen som utmerket seg positivt som har mer kunnskap..."

Lene mener at elevene viser innsats gjennom å vise kunnskap. Dette sier Lene når jeg spør om det var noen elever som utmerket seg innsatsmessig i timen som ble observert:

//Jeg synes det var noen som utmerker seg positivt som har mer kunnskap enn andre og klarer å formidle det også. (...) Det ser jeg for eksempel ganske tydelig i dag på det de gjorde. I dag så får jeg noen biter som faller på plass om hvorfor jeg setter en sekser på den eleven og en femer på den eleven. Da ser jeg også forskjellen på den kompetansen de viser at de har, og det de har oppfattet gjennom min teoriundervisning kommer også veldig tydelig frem hos ei jente spesielt. Som viser at hun har fulgt med i timen og lært seg og skjønt det jeg har prøv å lære dem i teori. - (Lene)

Før hun snakker om denne eleven, som hun mener utmerket seg positivt, sier hun:

Ja, jeg tror noen tar litt for lett på oppgaven, og føler at de er flinkere enn det de er. (...) Sånn som de som dreiv på med de styrkeøvelsene der synes jeg det var litt mye, muskelvising og litt lite kunnskap bak det de gjorde.(...) Så der må jeg kanskje inn å rettlede litt mer. - (Lene)

Det å kunne bruke kunnskap læreren har vært gjennom viser innsats i følge Lene. Med dette viser eleven at hun følger med i tillegg til at hun klarer å bruke kunnskapen. Hun viser en innsats i å tilegne seg og bruke kunnskapen. I den forbindelse er det interessant å se at i rundskrivet til den reviderte læreplanen til kroppsøving av 2012. Der står det at "Det skal ha innvirkning på karakteren at eleven fortsetter å øve også når det ikke gir resultater i prestasjon eller ferdighetsutvikling." (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 6). Det kan derfor være tvil om det at elevene må vise kunnskap er en del av innsatsen.

Innsats tolkes likt gjennom at elevenes må prøve og øve, men ut over det ser vi av mine deltagerne at variasjonen i tolkningen av innsats er stor. I tillegg til at deltagerne må ha kontroll på sin egen vurderingspraksis, må den også vises tydelig for elevene. Når variasjonen i bruken av innsats er stor kan det bli en utfordrende jobb å få dette tydelig frem overfor elevene. Som Sandvik (2013) hevder er det et optimalt læringsutbytte for elevene når læreren vet hvilken pedagogisk plattform vurderingen hviler på. I tillegg til variasjonen kan det tyde på at selve aktivitetene kan spille inn på hvilken type innsats deltagerne ser etter.

5.2.5 Innsatsens retningslinjer - "... det er ikke akkurat den type innsats jeg så etter denne timen her."

Flere av deltagerne mener også at innsats vil variere etter aktivitet og den informasjonen som er gitt, noe en litt frustrert Per er inne på når jeg spør han om innsatsen til elevene i undervisningen jeg observerte:

Jeg synes innsatsen var ok. Det jeg er litt misfornøyd med i min time er at, det... blant noen av guttene så var innsatsen litt utenfor de retningslinjene de hadde fått. Men jeg føler at alle prøver, så kan du jo gradere hvor stor innsats noen gjør. Det er ikke alle jeg er fornøyd med. Jeg synes stort sett jentene var flinke, også er det en brøkdel av guttene jeg er misfornøyd med. Som jeg synes. De.. det er jo en innsats der, men det er ikke akkurat den type innsats jeg så etter denne timen her. Du hørte jo det jeg sa med de fire punktene og matter. (refererer til timen, hvor elevene skulle jobbe to og to på en matte med fire ulike turn øvelser). Jeg vet ikke hvorfor noen går og tar ned to tjukkaser og begynner å ta forlengs uten å ha fått beskjed om det. Når jeg sa matter. - (Per)

Innsats har variasjoner når Per sier at det ikke var den "type innsats" han var ute etter denne timen. En utfordring kan derfor være å tydeliggjøre både hva innsats innebærer og hvilken innsats en ser etter. Som Engvik (2013) og Leirhaug (2013) er inne på vil innsats kunne variere mellom aktiver, Men som Sandvik (2013) sier må vurderingspraksisen tydeliggjøres.

Per erkjenner at elevene han viste noe frustrasjon over, viser en form for innsats. Men dette er utenfor temaet, emnet og retningslinjene for timen. Dette var en turntime, hvor elevene skulle ha fire øvelser på matte, og en av disse var forlengs rulle. Det var enkelte av elevene som Per her nevner som så veldig ukomfortable ut med denne øvelsen på matte, men når tjukkasen ble funnet fram var de aktive med å prøve på en forlengs salto. Noe som kunne minne om en forlengs rulle siden de ikke fikk til saltoen og landet på ryggen. Selv om intensjonen til elevene helt sikkert ikke var å tilpasse sin egen opplæring, var det dette de gjorde. Elevene gikk fra å ikke klare det på matte, til å mestre bevegelsesmønsteret på tjukkas.

5.3 Kunnskap om innsats

Vi har sett hvordan deltagerne i dette prosjekt reflekterer, tenker og vurderer innsats til elevene sine. Det er en stor enighet om at elevene må delta, prøve, øve og vise engasjement for å bli bedre. Videre kommer det flere eksempler som viser at elevene i tillegg må være klare for timen mentalt, kunne vise en form for intensitet, de må delta i den aktuelle aktiviteten, delta og prøve selv om det er ubehagelig, lytte til tilbakemeldingene som blir gitt fra læreren og kunne vise og bruke kunnskap en har vært gjennom. I tillegg til at elevene skal vise dette overfor læreren, må innsatsen være innenfor de retningslinjene som er satt.

5.3.1 Vurderingsplattform, innsats

Vi ser at det er en stor variasjon i det som blir sagt i intervjuene, noe som viser at tolkningsrommet er stort. Vurderingsplattformen til innsats kan derfor illustreres slik;



Figur 1: Vurderingsplattformen til innsats. Figur 1 fremstiller punktene deltagerne trekker frem som innsats i deres vurderingspraksis i kroppsøving.

Som Engvik (2013) hevder er det viktig for lærerne å ha kontroll på sin egen vurderingspraksis. Når deltagerne snakker om innsats og vurdering virker de selvsikre og klare i hva de ser etter. Når jeg spør deltagerne hva de legger i innsats synes de å være enige om at det betyr å være med og ikke gi seg. Elevene må delta, prøve og øve. Det kan derfor tyde på at denne delen er den deltagerne selv har kontroll på og derfor også den delen av vurderingspraksisen elevene får innsyn i. Når deltagerne videre gir eksempler fra observasjonstimen og tidligere erfaringer, ser vi at det kommer flere faktorer inn i bildet. Det kan tyde på at deltagerne kanskje ikke har reflektert så mye rundt hva de faktisk ser etter når de skal vurdere innsatsen til elevene i praksis. Som deltagerne til Prøitz (2013) problematiserer blir tolkningsfellesskapet nedprioritert, og læreren står med tolkningsprosessen alene. Vi ser også at refleksjonen om elevenes innsats, som jeg oppfatter som gjennomtenkte, kanskje blir gjort i etterkant. Det kan tyde på at innsats ikke er fastsatt før timene eller emnene. Deltagerne tenker tilbake og trekker ut situasjoner de mener er sentrale. Skjønnets til deltagerne kan stå sentralt i avgjørelsen om innsatsen er god eller dårlig i den aktuelle situasjonen. Denne formen for vurderingspraksis kan, som jeg ser det, styrke både posisjonen og makten til deltagerne. Vurderingspraksisen til deltageren må tydeliggjøres både overfor seg selv og

elevene. Hvis deltagerne ikke definerer og tydeliggjør den ovenfor seg selv, vil det være nesten umulig for elevene å vite hva de vurderes etter.

Dette kan tyde på at deltagerne, ubevisst, har fått en mer skjult vurderingspraksis med innføringen av innsats. Innsats kan tolkes ulikt, og kan variere fra person til person, men også hos samme person. Derfor kan det være viktig å tydeliggjøre disse tolkningene. Videre skal vi se litt på hvordan deltagerne formidler vurderingskriteriene og deres vurderingspraksis.

5.3.2 Formidling av vurderingskriteriene

I intervjuene spør jeg deltagerne om hvordan formidlingen av vurderingskriteriene foregår. Dette gjorde jeg for å få en innsikt i hvordan innsats blir formidlet til elevene, noe jeg også fikk innsikt i gjennom observasjonen mine. Deltagerne snakket svært lite om vurdering og innsats i de timene jeg observerte. En gang har jeg notert at innsats ble brukt, og dette var en mer generell ”husk at innsats teller på vurderingen” når elevene var på vei til første øvelse. Andre forhold som kan tolkes som en tilbakemelding når det kommer til elevenes innsats var at samtlige lærere brukte ordet ”bra” svært ofte overfor elevene. Derfor spurte jeg i intervjuene hva de mente med dette. Her ser vi at lærerne ikke henviser ”bra” direkte til innsats, men mer indirekte. Malene bruker bra når hun ser at elevene er tilstede:

Det er sånn, det er akkurat som du ser på blikket til elevene, ”å der fikk jeg det til”, og det er så gøy når du, ” catch the child being good”, ja. Det tror jeg er viktig... Bra liksom når du tar i. Det tror jeg hjelper, det er viktig for dem å bli sett. - (Malene)

For Christian er ikke selve ”bra”- ordet, men mer navnet som blir hengt på:

For meg er ikke ordet bra det viktigste men det er navnet jeg henger på, de skal høre navnet sitt. - (Christian)

For resten av deltagerne betyr denne ordbruken at de ser elever som er på rett spor, og jobber godt med de oppgavene de har fått. Dette oppsummerer Lene slik:

Da tenker jeg at de er på rett spor og det er bra. Kan jeg gi enda mer tips hva du kan gjøre for å utvikle det videre for å få det opp på et høyere nivå igjen, som de kanskje ikke klarer selv hvis jeg ikke gir de disse tipsene. - (Lene)

Det kan tyde på at innsats ikke har noe fokus når det snakkes om, konkretiseres eller formidles i hverdagen og kroppøvningsundervisningen. I tillegg til dette spurte jeg om deltagerne hadde utarbeidet et vurderingsskjema eller et måloppnåelsesskjema for elevene. Dette for å se om innsatsen var inkludert i aktivitetene de hadde vært gjennom. I og med at det bare var 2 av 5 som hadde en form for skjema, har jeg valgt ikke å ta dette med som datamateriale i oppgaven.

Det lærerne formidler later til å gjenspeile det jeg har observert. Her er det lite eller ingen fokus på elevenes innsats. Blant deltagerne i dette prosjektet er det en tendens til at vurderingskriteriene blir gitt ut på starten av hvert emne:

*Vi prøver å skrive på arbeidsplanen på en gitt aktivitet, hva er det vi vil oppnå. (...) Men i basket kunne det kanskje typisk stå noe som få forståelse for spillet, kunne de grunnleggende reglene eller ha kjennskap til grunnleggende regler ikke sant. Kunne layup, tohåndspasning, også hvor vi er litt konkrete på noen ting. Gjør det samme i volleyball, baggerslag, fingerslag, ja hva som helst.
- (Christian)*

Som regel vil du før oppstarten og tema også over nettet, inne på fagene. I kroppøving som i andre fag. Hvert fall sånn jeg gjør det, jeg tror de fleste også gjør det sånn. - (Tor)

Så når vi starter med for eksempel turn sier jeg til elevene hva jeg forventer og hvordan jeg vurderer elevene. - (Per)

I måten Per ordlegger seg på kan det virke som om han stort sett er gjennom en tolkningsprosess alene, som samsvarer med informantene til (Prøitz, 2013). Som vi ser snakker Per om hva han gjør og han nevner ikke kollegene. Lene formidler vurderingskriteriene både skriftlig, muntlig og visuelt:

Noen ganger skriftlig på et skjema som er utarbeidet på forhånd. Og noen ganger sier du bare hva du forventer av dem i muntlig form. Eller for eksempel i turn kan en vise visuelt, også du viser en perfekt forlengsrulle, hvordan skal den utføres og forklare hva som skal til. Så har du gjerne en elev som er veldig flink som kan vise dette her (...) Også er det om å gjøre for dere å øve som mye dere klarer og se hvor langt, hvor nært vil dere komme det som er høyt nivå på en rulle. - (Lene)

Vurderingskriteriene blir ganske konkrete, noe også Tor legger vekt på:

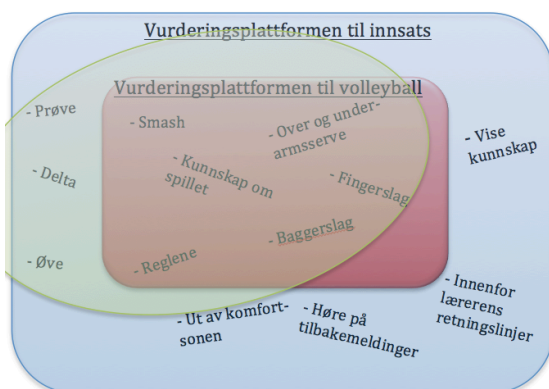
Ja, det blir sånn mestre baggerslag og fingerslag, serv underarm, overarm. Det blir veldig stykket opp på sånne mål. - (Tor)

Vurderingskriteriene blir lagt ut før en periode og en aktivitet. Blant deltagerne ser vi at disse vurderingskriteriene blir konkrete, men de omhandler stort sett ferdigheter og teknikker. Vurderingsplattformen som omhandler ferdighetene og teknikkene kan det tyde på at elevene får mye informasjon om og innsyn i. Vi ser en vurderingspraksis og vurderingsplattform som omhandler ferdigheter hvor lærerne tydeliggjør kravene og forventningene deres nøye. Innsats nevnes ikke direkte, men kan tolkes som at "bra" går under innsats til elevene i noen sammenhenger, men brukes ofte for å få anerkjennelse for en prestasjon. Det kan tyde på at innsats og vurderingen av innsats ligger som et bakteppe ved vurderingen av ferdighetene i de ulike emnene. Innsats blir en generell vurdering som er med i alle emner og som elevene selv må ha kontroll på. Deltagerne er tydelige på at de forventer at elevene skal prøve og øve. Det kan tyde på at innsats ligger som ett teppe bak for eksempel vurderingen i volleyball.



Figur 2: Innsats som bakteppe i vurderingen. Figur 2 fremstiller vurderingspraksisen til deltagerne innenfor volleyball. Det kan tyde på at innsats ligger som et teppe over vurderingspraksisen til deltagerne, uten at den blir snakket noe spesielt om.

Ut ifra mine deltageres svar kan det tyde på at elevene får mye innsyn til vurderingsplattformen som omhandler ferdighetene, og i dette tilfelle volleyball. Men vurderingsplattformen og vurderingspraksisen som omhandler innsats kan det virke som elevene får begrenset innsyn til.



Figur 3: Formidling av vurderingspraksisen. Figur 3 fremstiller hva som formidles til elevene før en periode, og i dette tilfellet volleyball. Den ovale formen viser hva elevene får innsyn til i vurderingspraksisen til deltagerne.

Det kan tyde på at elevene blir formidlet mye av selve emnet, men lite av innsats som er en del av alle emnene. Den ovale formen i figur 3 illustrerer det lærerne formidlet av vurderingspraksisen til elevene. Mitt inntrykk er at dette gjøres ubevisst. Det kan tyde på at læreren selv ikke er helt klar over sin egen vurderingspraksis. Den ovale formen kan også illustrere den vurderingspraksisen lærerne selv har kontroll på. Ved at elevene ikke har full kontroll over hvordan de vurderes, gir dette læreren et større handlingsrom og lærerens utøvelse av skjønn kan stå sterkt. Årsaken ligger i at læreren i etterkant av timen kan vurdere elevenes innsats uten at den er fastsatt på forhånd. Dette kan gi lærerne vurderingsmakt, definisjonsmakt og kunnskapsmakt.

Når jeg spør om hvordan undervisvurderingen fungerer og hvordan de jobber med å gi tilbakemeldinger i forhold til elevenes utvikling, syntes deltagerne dette er utfordrende. Igjen kommer vi inn på teknikker og ferdigheter:

Huuh, dette er sånn tenke seg om, eeeeh. Vi hadde orientering i forrige, eeeh, vi hadde tre ganger med orientering hvor den siste gangen var på tid, da forstår de jo det at det er om å gjøre å finne poster, det er om å gjøre å komme tilbake å være litt effektive også er det noe med å være strategisk når du legger opp løypen din. Og det er om å gjøre å ha på seg de rette klærne, så det er noe med det å være tydelig på hva som er god kompetanse egentlig. Men det er veldig utfordrende, jeg synes det er vanskelig å komme med veldig konkrete tilbakemeldinger på dette her altså. - (Malene)

For Christian er dette også utfordrende:

Det er verre. Da må jeg huske hvordan det var, hvis det var litt sånn langsiktig. Men forrige gang så kunne jeg se noen som presterte bedre på slutten av timen enn på starten, da var det volleyball det er litt mer stillestående. Det er lettere å ha oversikt for meg, eeh, kanskje litt det i dag jeg prøver ofte å gi felles tilbakemeldinger for å kunne nå mange. - (Christian)

Christian sier videre at denne jobben er utfordrende og at det er for liten tid til å sette seg ned å jobbe med dette i skolehverdagen. Igjen ser vi at dette bygger opp under at elevene får en bredt innsyn til vurderingsplattformen som omhandler ferdigheter og teknikk, og mindre til vurderingsplattformen som omhandler innsats. Deltagerne ble derfor spurt om de tror elevene vet hva innsats innebærer.

5.3.3 Elevenes kunnskap om innsats - "...da får de alltid vite det, hva som menes med innsats."

I observasjonen av læreren ble ikke innsats nevnt på noen annen måte enn som en påminnelse om at de måtte huske at det var med i vurderingen. Det kan tyde på at innsats bare er noe alle implisitt skal vite hva betyr, og hva er:

Jeg snakker hvert fall mye om de forventningen om at de prøver. Også er det noen som velger på utviklingssamtaler og snakke om gymfaget. Og da får de alltid vite det, hva som menes med innsats. Men det er ikke sikkert en sier det hele tiden, at det er dette jeg mener med innsats, men jeg har veldig klare forventninger om at dette skal du prøve. - (Tor)

Lene har forklart hva innsats er og er klar og tydelig på hva hun forventer:

For det er jo noe jeg har forklart de, så de veit hva det har å si og at det er med på å vippe dem opp i karakter hvis det, hvis de har god innsats i forhold til en som ikke gidder å prøve som har dårlig innsats og gode ferdigheter. - (Lene)

*Det tror jeg. (...) Jeg snakker nok ganske mye med elevene, jeg sitter ned før og etter og vi sitter ofte ned midt i også. Og det kan være alt fra snakke om ting som er litt mer generelle som innsats, generell bevegelse, trivsel og samhandling, lagspill til mer spesifikke ting som anatomi, treningslære elementer...
- (Christian)*

Tor reflekter om elevene har en annen forståelse:

Men jeg tror kanskje enkelte elever mener de har god innsats, hvor jeg ikke mener det samme. - (Tor)

Etter dette kommer han med et eksempel hvor en elev selv mente han hadde god innsats, noe Tor var uenig i. Elevene mente han hadde gjort som han hadde fått beskjed om og derfor vist innsats. Det kan derfor tyde på at det ligger en ikke uttalt forventning om å gjøre mer enn en får beskjed om når det kommer til innsats i Tor sitt eksempel. Per tror også at elevene vet hva han forventer, men at noen elever ikke deler hans innsatsforståelse:

Jeg sier hvert fall hva jeg forventer av elevene, om hva de skal gjøre og hvordan de skal oppføre seg. Men vi har hatt... det har vært litt rundt det siden vi har fått noen klager på noen gymkarakterer. Og det er tilbake. Jeg tror igjen der, det er ikke for å ha noe ansvarsfraskrivelse men jeg tror selv om vi føler vi snakke mye om det. Så tror jeg det er en misoppfatning om hva... eller det er en forskjell på hva elever legger i innsats og hva vi legger i innsats. - (Per)

Gjennom det deltagerne sier føler de at de er tydelige med hensyn til hva som blir vurdert og hva de forventer. Vi kan også se at det er noe usikkerhet om hvorvidt de er konkrete nok om hva innsats innebærer. Det kan tyde på at deltagerne snakker om innsats, men mer generelt. Jeg føler også at deltagerne unngår å svare direkte på spørsmålet. I stedet for å si at ”ja, elevene vet hva innsats er”, vrir deltagerne litt på svaret og har fokus på at elevene vet hva lærerne forventer. Dette kan tyde på at deltagerne ikke snakker direkte om innsats, noe som igjen kan bidra til at lærerne får mer kunnskap om sin egen vurderingspraksis enn hva elevene får.

5.3.4 Kunnskap gir makt

Det kan tyde på at deltagerne har mer kunnskap enn elevene om innsats som vurderingskriterium. Deltagerne formidler hva de forventer av elevene og hva de ser på som innsats. Det kan tyde på at det bare er deler av hva deltagerne legger i innsatsbegrepet. Slik jeg ser det blir dette med å delta, prøve og øve formidlet klart og tydelig til elevene, mens vurderingsfaktorer som å vise kunnskap, høre på tilbakemeldinger, gjennomføre ting som er ubehagelig og vise innsats ut ifra lærernes og aktivitetens retningslinjer er noe elevene ikke får kunnskap om i like stor grad. Grunnen til dette kan være at læreren selv ikke er helt klar over alle sidene ved innsats som vurderingskriterium. Kunnskapen om deres egen vurderingspraksis blir ikke holdt

tilbake bevisst, men at forståelsen er en mer ubevisst reaksjon eller tolkning. Jeg ser dette som ubevisst fordi mange av svarene jeg får rundt innsats er knyttet til eksempler fra praksis og observasjonstimene. Hadde det vært et annet emne, en annen dag eller at elevene hadde oppført seg annerledes, kunne jeg fått andre eksempler på både god og dårlig innsats.



Figur 4: Vurderingsplattformen til innsats. Figur 4 fremstiller hva som formidler til elevene av vurderingsplattformen og vurderingspraksisen av innsats.

Slik jeg ser det kan dette være med å gi deltagerne et større (pedagogisk) handlingsrom. Lærerne kan bruke innsats som en begrunnelse for en karakter eller en vurdering, enten elevene er misfornøyd eller fornøyd, uten at elevene kan motargumentere like godt som læreren. Denne formen for bruk kommer også frem når Malene snakker om innsats som middel for makt. Når vi i intervjuet snakker om innsats og makt, mener hun at hun har fått mer kunnskap om sin egen vurderingspraksis. I et sitat hentet fra slutten av intervjuet sier Malene:

//Jeg tenker det elevene ofte gjør er at de sammenligner hverandre ferdighetsmessig, det kan de ikke gjøre nå lengre. (...) Jeg kan med lærerøyne vurdere sider ved elevene, eller sider ved elevene i kroppsøvingfaget som elevene ikke gjør. – (Malene)

Her ser vi at hun som lærer kan vurdere sider ved elevene, som elevene ikke kan vurdere hos seg selv og andre. Denne kunnskapen er med på å gi deltagerne makt over elevene hvis vi ser det gjennom teorien til Foucault (1994). Foucault mener det ligger makt i å ha kunnskap om et tema og en diskurs, i dette tilfellet diskursen om innsats i kroppsøving. Måten deltagerne snakker om dette temaet overfor elevene på er med på å

gi dem makt. I dette tilfellet kan det tyde på at innsats ikke blir så mye snakket om, noe som gir deltagerne mer kunnskap i vurderingsarbeidet. Det som formidles av innsats virker som å være et middel for å motivere elevene til mer aktivitet, noe som kan tyde på har fungert. Innsats er med fordi det er med i kroppsøvingsfagets egenart (By, 2014; Eksamensdirektoratet, 1998). Ved å ha fokus på dette overfor elevene, vil elevene "passe" fagets egenart. Dette vil jeg komme tilbake til når deltagerne reflekterer over egen makt i kroppsøving. Det kan tyde på at deltagerne i dette prosjektet har kontroll over tolkningsprosessene alene.

Gjennom innsats kan læreren få en *forklarings- og språkmakt*, samtidig som lærerne kan bruke forklaringsmakten til å få mer kunnskap om innsats. Elever kan fort komme til kort når det skal argumenteres mot en voksen og utdannet fagperson, mye på grunn av det asymmetriske forholdet (Arneberg, 2008). Ved at deltagerne har mer kunnskap om innsats kan forklarings- og språkmakten styrkes. Dette kan være med å styrke deltagerne *stemplings- og definisjonsmakt*. Det kan tyde på at deltagerne har makt til å definere hva innsats er, siden de sitter i tolkningsprosessen om kompetansemål og læreplanen alene. Deltagerne har makt til å stemple hvilke elever som har god innsats og hvilke som har dårlig, ved at elevene ikke har helt kontroll over innsatsbegrepet og lærernes vurderingspraksis. I tillegg til dette har læreren makt til å definere og bestemme hvilke situasjoner som ses på som sentrale i vurderingsarbeidet. Som Damsgaard (2008) problematiserer skal en lærer være forsiktig med denne formen for makt, for læreren har makt til å gjøre disse definisjonene til sannheter ovenfor seg selv og andre. I og med at innsats er et vurderingskriterium og læreren sitter i tolkningsprosessen, vil det kunne gi deltagerne mer *sanksjons- og vurderingsmakt*. Det er læreren som setter karakterer på elevene og har derved vurderingsmakt. Kunnskapen om innsats vil i seg selv gi læreren makt overfor elevene. Det kan tyde på at læreren i større grad har fått mer makt over egen vurderingspraksis og har muligheten til å bruke innsats for å definere, vurdere og forklare sine synspunkter overfor elevene. Om denne brukes for å disiplinere, kontrollere eller motivere er vesentlig og vil bli drøftet senere.

Innsats er noe som ikke aktivt blir formidlet før kroppsøvingsundervisningen eller ved oppstart av et nytt emne. Det kan tyde på at innsats blir formidlet på starten av semesteret og ligger som et "bakteppe" for all vurdering læreren gjør. Innsats kan derfor få en panoptisk funksjon (Foucault, 1994). Innsats er med i alle emnene og er med som

vurdering hele tiden. Dette kan gjøre at elevene til enhver tid er i en vurderingssituasjon. Dette bidrar til at elevene får et større fokus på å vurdere sine egne handlinger og sin egen oppførsel. Elevene er fullt klar over at de må delta, være aktive, prøve og øve. Det kan derfor være med på at elevene disiplinere seg selv, fordi læreren til enhver tid har muligheten til å trekke elevene ned eller opp på bakgrunn av elevens innsats (Foucault 1994). Siden innsats ligger som en bakenforliggende forståelse ved emnevurderingen vil elevene ikke ha helt kontroll over hvordan og når de blir vurdert. Elevene er derfor også nødt til å vurdere og disiplinere seg selv til en hver tid.

Vi har fått en oversikt over hva innsats er for deltagerne og at innsatsen kan være med å gi makt gjennom å gi læreren mer kunnskap om sin egen vurderingspraksisen.

5.4 Bruken av innsats

Videre skal vi se hvordan lærerne selv reflekterer over bruken av innsats og den kunnskap de selv har om egen vurderingspraksis. I dette avsnittet skal jeg ta for meg hvordan deltagerne snakker om bruken av innsats, hvordan det spiller inn på karakterene til elevene, og om innsats er positivt eller negativt.

5.4.1 Positive sider - "Ja det er bra, fordi det gir mulighet for å føle seg vel..."

Det er enighet om at innføringen av innsats er bra for elevene. Begrunnelsen for dette er hovedsakelig tre faktorer, motivasjon, klassemiljø og helse. Malene mener at en ved innsats kan "inspirere" elevene på en annen måte.

Eller dans, noen av disse guttene er jo stive som tømmerstokker, men du ser jo at de gir jo bare jernet når vi er i gang. Og det... da er det så fint og bare super altså, istedenfor å bare si at "nei dette gidder jeg ikke" fordi... Når du kan måle innsats så, så vil jo det være noe som inspirer elevene til å prøve, så det er smart trekk. Og veldig bra for faget tenker jeg. – (Malene)

*Ja det er bra, fordi det gir mulighet for å føle seg vel på tross av at jeg er teknisk ikke så flink, så vet jeg at høy innsats det scorer jeg på vurderingsmessig.
- (Christian)*

Videre i svaret oppsummerer enkelte av deltagerne den helsemessige gevinsten og klassemiljøet:

Høy innsats scorer jeg på helsemessig. Jeg trenger ikke være flink tekniker for å få helsemessig utbytte. Høy innsats scorer jeg på i form av et godt forhold til klassekameratene min for jeg ser og vet at de som trekker seg unna i veldig mange situasjoner, de blir på.. for å bruke et litt stygt ord da, så blir de ikke så populære i den sammenhengen. Men hvis du prøver så godt de kan ser jeg at de andre elevene stiller opp og veileder og hjelper. Så det har et veldig sosialt element i seg også den innsatsbiten, det tror jeg mange av de litt fysisk svake elevene kjenner. - (Christian)

Jeg tenker at det skaper et mye bedre miljø mellom elevene, at de er nødt til å samarbeide, det at du er grei mot andre faktisk teller positivt da. Så lenge... jeg skulle til å si, altså det å bygge relasjoner mellom elever og mellom elever og meg er jo med på å skape et godt læringsmiljø. Og det får jo en sånn "spinn off" effekt til de andre fagene også. Så ja. - (Malene)

Lene mener at elevene har godt av å vite at en skal kunne tjene på å gjøre en innsats:

Du skal tjene på å gjøre en innsats, det mener jeg de har glede av videre i arbeidslivet, å gidde å gjøre noe og stå på og det skal lønne seg. - (Lene)

Det er bred enighet om at innsats er bra for faget og for elevene. Dette, hovedsakelig, fordi det får elevene i mer aktivitet. Deltagerne kan motivere og inspirere elevene på en annen måten enn tidligere. Denne formen for motivasjon kan skape et bedre miljø i kroppsøving, elevene får en bedre helse og ikke minst er aktive og kjenner på gleden av å være i aktivitet. Dette samsvarer godt med det Ommundsen (2006) og Dweck (2007) også hevder. Årsaken til at klassemiljøet har bedret seg kan være vanskelig å gjøre rede for. Slik jeg ser det kan mye tyde på at klassemiljøet har blitt bedre fordi fokuset i kroppsøving har forandret seg noe. I stedet for et prestasjonsfokus, som var fremhevet før 2012 (Høihilder, 2011), har deltagerne kunnet jobbe mer med å prøve og feile, og oppleve gleden i aktiviteten og innsatsen til elevene. Vi ser en form for normaliseringsmakt hos lærerne. Deltagerne har normalisert og gyldiggjort et prøve- og feilemiljø som smitter over på elevene på mikronivå. Sånn sett er det læreplanen, og den reviderte læreplanen i kroppsøving som har makt over lærerens fokus på et makronivå (Damsgaard, 2014). Gjennom dette kan det tyde på at deltagerne bruker innsats for å motivere og inspirere elevene til å være både aktive og engasjerte i kroppsøvingundervisningen.

5.4.2 Karakterer - "... da kan en elev som sånn ferdighetsmessig, som ligger på en treer da..."

Karakter er en sentral del av det å jobbe som lærer i dagens skole. Som vi har sett tidligere var det under timen til Lene lett for henne å trekke ut de elevene som hun mente fortjente en karakter opp. Hun hadde også en klar formening om hvem som fortjente hva. Når elevenes ferdighet er vurdert blir innsatsen til elevene vurdert som god eller dårlig. Dette kommer frem gjennom det Tor og Per sier, hvor utgangspunktet til elevene er med på å bestemme hvor de har muligheten til å ende opp:

*Men det er klart... Hvis utgangspunktet er veldig lavt så kan du heller ikke få en høy måloppnåelse, hvis det liksom er sånn at du starter helt på bunn egentlig.
- (Tor)*

De får nok ikke en sekser, men det kan hende at de som kunne vært sekser kandidater møter de som har god innsats og er dedikerte i midtsjiktet på grunn av at de sekser kandidatene faller ned fordi innsatsen er laber og gidder ikke fordi de synes tema eller emne er kjedelig. Og de er null dedikerte, så møtes de jo på midten det. - (Per)

Malene er også inne på dette:

Eeh, og da kan en elev som sånn ferdighetsmessig, som ligger på en treer da, eeh, på badminton, men bare jobber og jobber og jobber, jeg blir så imponert. Istedenfor for at en som er sånn super god og sånn små "cocky". - (Malene)

Som Tor sier kan ikke en elev som er helt på "bunn" få en høy måloppnåelse. Dette samsvarer med det By (2014) skrive om at elever med en relativ lav motorisk ferdighet, kan gjennom innsats oppnå karakteren 4. Både Per og Malene ser på motsetninger når det kommer til vurderingen av innsats i kroppøvfaget. Spesielt gjennom Per sitt utsagn kommer det frem at han har opplevd at disse motsetningene gjennom elever med lav og høy faglig kompetanse, og omtaler at de kan møtes i "midtsjiktet". Dette var også noe som ble diskutert og reflektert rundt før jeg gikk inn i intervjuprosessen. Som vi har sett gjennom Brookhart (1993) kan læreren belønne elever med lav kompetanse mer enn de med høy kompetanse. Borgen og Prøitz (2010) hevder også at elever med svakere kompetanse vil tjene mer på en undervisning- og vurderingspraksis med fokus på progresjon og innsats. Ved å vekte mestring og prestasjon vil dette ha en motsatt effekt og favorisere elever med sterk kompetanse (Borgen & Prøitz, 2010). Derfor

ønsket jeg å utforske dette blant deltagerne, og stilte derfor spørsmålet om elever med svak kompetanse tjener mest på innføringen av innsats.

5.4.3 Rettferdigheten ved innsats – ”De tjener nok mest på innsatsen.”

I denne delen ble lærerne spurt om elever med lav kompetanse tjener mer på vurderingen av innsats:

Jo, jeg ser den. Spesielt for de svake elevene så er innsats... De tjener nok mest på innsatsen. Fordi de som er gode fra før av og gjør en god innsats, de kan på en måte ikke gjøre så mye mer heller. Det er nok lettere og vurdere en elev ned som har gode ferdigheter men ikke orker så mye som bare viser ferdighetene sine og bare går igjen. - (Lene)

Tor er ikke helt enig i at elever blir trukket ned:

Du trekker de kanskje ikke ned, men de scorer ikke like bra som de kunne gjort. - (Tor)

Per ble spurt hva han mente med at elever møtes i midtsjiktet:

Har du forutsetningene til å gjøre det styggbra i basket, men knoter det til for deg selv fordi du synes det blir kjedelig å spille med de du spiller med, du blir sur, du slenger lite motiverende meldinger til medelever. Du er bare tilstede og gjør det du skal nå du får ballen da. Så vil jeg trekke ned den eleven og heller trekke opp de som prøver og er positive. - (Per)

Når jeg spør Christian om innsats kan virke negativt for elever med god kompetanse kommer han med en tidligere erfaring:

Det er litt avhengig av hvordan man ser det. Men jeg vet og har erfart elever som er veldig god i en idrett, men som er veldig selektive og ikke gidder å være med på noe annet. Og når innsatsbiten ligger der så tvinges de til å prøve andre aktiviteter, med alle de positive tingene som ligger i det... - (Christian)

Lene ser på vurderingsmuligheter elever med god kompetanse har, som elever med svakere kompetanse mest sannsynlig ikke har:

Du kan jo trekke inn dette med å gjøre andre gode. Det var heller ikke før, det synes jeg er et veldig fint kompetansemål, som får frem mye gode egenskaper for

elevene og ikke bare for kroppsøving men for videre utvikling som menneske. Og lære de det at de ikke bare skal vise sine egne ferdigheter, men skal bruke de til å gjøre andre gode også. Det synes jeg er veldig viktig, jeg synes det er et kjempefint kompetansemål.- (Lene)

Men jeg tror jo, eller de aller fleste jeg har som er idrettsaktive de blir jo faktisk ganske flinke i de andre aktivitetene også nettopp fordi innsatsbiten... De kjenner på at det krever at de jobber, jobber med seg selv. Når jeg da gir dem en vurdering så blir... de blir ikke like gode i basket som de er i fotball som de har holdt på med i 10 år. Men de her en utvikling kan jeg se ja flott, men rent teknisk så har du bare sekser i fotball men summen i dette er fortsatt en sekser fordi jeg ser at du har jobbet og er langt på vei i andre aktiviteter også. - (Christian)

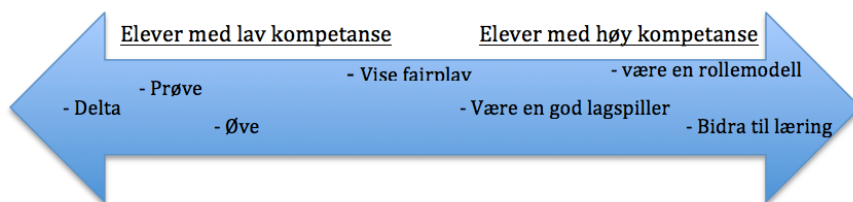
Malene ser også på denne formen for å bruke innsats som noe positivt, og med mer aktivitet blir det mer "gøy":

For de som er veldig gode gir jeg hele tiden, utfordrer jeg de, det står at det å være en god lagspiller, fair play er et av kriteriene. Eeeeh. Så det er jo noe med å skape, skape entusiasme da.(...) Ja da, du kan jo bare stå rett opp og ned, men det blir jo ikke noe gøy, det blir jo ikke noe spill sånn som det er ment. - (Malene)

Per oppsummerer på en dekkende måte hva deltagerne mener kreves av en elev med god kompetanse og en elev som skal kunne nå en toppkarakter:

Da tenker jeg på en elev som har alle forutsetninger til å få en sekser i faget, med innsats, det å praktisere fair play, være en rollemodell og dra med seg de som er litt "svake" i faget, med å gå å stoppe og vise. Rett og slett ta litt den der dra jobben å dra med seg resten. - (Per)

Det stilles høyere krav til elever med en god kompetanse også når det kommer til deres innsats, noe som kanskje kan føles som urettferdig. Men med høyere kompetanse kommer det høyere krav og nye utfordringer. Ingebjørg Uldalen (under publisering) utforsker, i sitt mastergradsprosjekt ved Norges idrettshøgskole innsatsen sin rolle i karaktersettingen i den videregående skolen. Uldalen hevder at hennes informanter også har en tendens til å stille ulike krav til de ulike elevens innsats.



Figur 5: Innsats hos elever med lav og høy kompetanse. Figur 5 fremstiller hvordan innsats blir vurdert hos ulike elever.

I illustrasjonen over, som er inspirert av Uldalen (under publisering), ser vi hva som kreves av ulike elever. For de elevene med svakere kompetanse vil de kunne "score" med hensyn til vurderingen på innsats ved å møte opp å delta og prøve ulike aktiviteter, mens for de elevene med sterk kompetanse må de, i tillegg til å delta og prøve, bidra til medelevers læring, være en god lagspiller, vise fair play og være rollemodeller. Det kan også tyde på at læreren kan, som Christian sier, "tvinge" de elevene som er "selektive". Gjennom en makttilnærming kan det tyde på at deltagerne bruker ulike midler, eller roller, ovenfor de ulike elevene.

5.4.4 Ulik makt ovenfor ulike elever?

Deltagerne bruker i hovedsak innsats for å motivere og inspirere elevene til engasjement og aktiv deltagelse. Den blir brukt for å fremme elevenes egenskaper, se på det elevene gjør og hva de kan gjøre noe med, istedenfor å se på hva elevene ikke får til. Innsatsen kan derfor være med å fremme elevene og deres bidrag enten det er lite eller stort. Så langt er mitt inntrykk at innsats kan være med å fremme en "makt til"-tilnærming mer enn en "makt over"-tilnærming i utgangspunktet. Vi ser for eksempel Lene og Christian som ønsker å fremme guttene i dans selv om de er "stive som tømmerstokker" eller ikke er så teknisk flinke. Gjennom at innsats har blitt innført synes deltagerne at det virker positivt på klassemiljøet og fokuset har derfor dreiet fra ensidig å prestere og vise ferdigheter til også å trekke inn miljøfaktorer. Noe som stemmer godt overens med "makt til" sine styrker. Gjennom innsats kan elevenes egenskaper og energi bli sluppet fri (Nordrehaug, 1999), og elevene får kanskje vist seg frem på en bedre måte. Dette gjelder spesielt de elevene med svakere kompetanse. Som Randall og Engelhard (2010) viser har vekting av innsats favorisert elever med svakere kompetanse ved tidligere

anledninger. Noe det også kan tyde fortsatt praktiseres. Overfor elevene med sterk kompetanse kan det tyde på at en mer ”makt over”-tilnærming blir brukt. Deltagerne mener at innsats kan være med på å tvinge de sterke elevene til mer aktivitet. Det tyder på at elever som tidligere var selektive og ikke vært med på alle aktiviteter er noe deltagerne har tenkt på. Vi ser en helt annen tilnærming til innsats når deltagerne snakker om elever med sterk kompetanse. De stiller høyere krav og hvis de ikke innfrir kan de bli straffet for dette. Deltagerne bruker en helt annen form for både motivasjon og makt ovenfor disse elevene. Gjennom denne formen for maktbruk kan vi se at lærerne disiplinere og kontrollerer elever med høy kompetanse mer nå enn de hadde muligheten til før innsats ble innført. Disse elevene er ofte mer karakterbevisste, noe som gjør at denne formen for makt fungerer bedre på dem enn på elevene med svakere kompetanse. Dette er nok også grunnen til at innsats blir brukt for å motivere, engasjere og inspirere elevene med lav kompetanse. Denne formen for vurderingspraksis stemmer også godt overens med advokat- og dommerteorien til Brookhart (1993). Vi ser at læreren i prosjekter fungerer mer som dommere overfor elever med høy kompetanse, hvor de ønsker å få dem til å bidra i kroppsøvingfaget. Overfor elever med svakere kompetanse er det en tendens til at lærerne fungerer mer som advokater og fremmer egenskapene og bidragene elevene kommer med.

Normalisering av innsatsbegrepet er med på at læreren både kan bruke den som ”makt til” og ”makt over” overfor elevene. Hvem som har kontroll og makt over denne normaliseringsprosessen vil være vanskelig å si. Men det kan se ut som deltagerne i dette prosjektet styrer tolkningsprosessen. Siden deltagerne har mye kunnskap om innsats og dette kan ha vært med å styrke både forklarings-, vurdering-, stemplings- og definisjonsmakten kan vi anta at det er læreren i dette prosjektet som har mest makt til å normalisere hva innsats er og skal være i kroppsøving, og at dette skjer ulikt overfor de elevene med høy og lav kompetanse. Foucault (1994) mener det ligger mye makt i det moderne samfunnet gjennom de normaliseringsprosessene som utøves.

5.4.5 Innsats inn mot lærerhverdagen

Innføringen av innsats kan være med på å gi lærerne makt over egen vurderingspraksis. Jeg vil derfor utforske lærernes refleksjoner av hva innsats har gjort for deres egen praksis. Gjennom refleksjonene er det tre faktorer som skiller seg ut. De to første

faktorene er direkte linket til praksisen i hverdagen, mens det tredje er om innsats kan være negativt for fagets ansiennitet.

Vurdering - "Det letter arbeidet mitt"

Når deltagerne ble spurt om hvordan innføringen av innsats påvirker deres hverdag var arbeidet med vurdering sentralt:

Det letter arbeidet mitt på den måten at jeg ikke behøver å være så veldig fokusert på detaljer i alle aktivitetssammenhenger jeg kan begrunne å gi en positiv vurdering eller en fremovermelding ut fra hva jeg har sett av innsats som tross alt er litt overfladisk som ikke krever at jeg er like skolert i alle type aktiviteter selv. - (Christian)

Lene erkjenner også at innsatsen letter hennes arbeid til å motivere elevene til aktivitet:

Det er mest for min vurderingspraksis. Jeg synes det er mye lettere å motivere elever å være med å gjøre sitt beste i dag der innsatsen er med fordi de vet at det teller positivt på karakteren - (Lene)

Malene på sin side synes ikke bare det er lettere å motivere elevene, men mener at denne motivasjonsfaktoren allerede har gitt effekt i henne praksis:

Ja, absolutt. Det... Når du sier dette er har jeg ikke tenkt på, men. Nå da jeg var kroppsøvingslærer tidligere var det altså så mange meldinger med folk som ikke skulle, eller elever som ikke skulle ha kroppsøving, som satt på benken. Livredde sikkert for å måtte drive med noe de ikke synes var noe okey, når du vet at de skal måles. Det er det jo ingen som gjør lengre. - (Malene)

Innsats har, etter lærerens uttalelser, lettet arbeid når det kommer til å vurdere elevene. Hovedsakelig har det gitt lærerne mer kontroll over hva som skal vurderes. Det har gitt lærerne muligheten til å gi en positiv vurdering til elever som tidligere ikke ville fått det. Læreren sitt skjønn står sterkere, og de kan begrunne at en elev har en god eller dårlig innsats uten at andre kan si imot. Det kan tyde på at deltagerne har kontroll og makt over tolkningsprosessen av innsats i tillegg til sin definisjons-, stempling- og vurderingsmakt.

Lene mener at innføringen av innsats har gjort det lettere å motivere elevene til mer aktivitet, mens Malene synes det allerede har gitt resultater og føler at hennes elever er

aktive. Det kan tyde på at retningen fra et ensidig prestasjonsfokus til et glede- og mestringsfokus i kroppøvningsundervisningen er endret. I Malene sitt sitat ligger det en faktor som hun tror har hatt betydning. Det at flere er med fordi de ikke skal "måles".

Fra prestasjon til mestring - "Det gir en helt annen glede"

Gjennom at elevene ikke skal måles synes undervisningen å ha gått mer mot mestringsfokus istedenfor et prestasjonsfokus i kroppøvningsundervisningen. Denne forandringen kommer også frem blant deltagerne:

Jeg synes vi vurderte ferdighet tidligere rett og slett. Vi vurderte... tok mer hensyn til resultat. Resultat på en løpetur og sånne ting. - (Tor)

Malene mener innsats skaper et annet fokus:

Det gir en helt annen glede, en helt annen mestring at det ikke bare er ferdigheter (...) Jeg tenker at det skaper et mye bedre miljø mellom elevene, at de er nødt til å samarbeide, at det at du er grei mot andre faktisk teller positivt da. - (Malene)

Christian tror elevene får en annen følelse av å være i timene:

Ja det er bra fordi det gir mulighet for å føle seg vel på tross av at jeg er teknisk ikke så flink, så vet jeg at høy innsats det scorer jeg på vurderingsmessig. - (Christian)

Ved at en har fått en slik omveltning mener også Lene at det har lettet hennes jobb med å vurdere elevene til å gjøre sitt beste uansett:

Det er mest for min vurderingspraksis. Jeg synes det er mye lettere å motivere elever å være med å gjøre sitt beste i dag der innsatsen er med fordi de vet at det teller positivt på karakteren. - (Lene)

Innføringen av innsats har gjort at deltagerne vurderer på en annen måte i dag. De fleste deltagerne uttrykker også at det er noe som er positivt for faget, og for elevene. Christian tror det gir en godfølelse til elevene selv om de ikke mestrer alt. Malene mener at det skaper en annen glede i timen og et bedre miljø mellom elevene. Lene tror elevene gjør sitt beste oftere, og det har blitt lettere for henne og motivere til dette. Det viser seg

derfor, i samsvar med Dweck (2007) og Ommundsen (2006), at ved å ha et fokus på mestring, glede og innsats vil elevene vise en annen motivasjon. Her har vi noen eksempler på hva innsats har gjort for deltagerne. Tor på sin side ser også en forandring, men dette står i kontraster til resten:

*I forhold til før. Nei, jeg synes det generelt er færre som er deltagende i gym nå enn før. Jeg har alltid hatt en viss prosent som ikke har gym og den synes jeg bare har vært økende. Jeg tror ikke det har noe med hvordan de vurderes.
- (Tor)*

Vi ser at deltakerne har forskjellige opplevelser etter innføringen av innsats. Dette komme jeg tilbake til når jeg utfordrer lærerne på vurdering og makt. Her kan det tyde på at Tor kanskje har et litt annet karakterfokus enn for eksempel Christian og at dette kan være en faktor for hvorfor det kan føles så ulikt. For de fleste ses innsats på som veldig positivt, og de kan velge å gå bort fra et karakter- og prestasjonsfokus og fokusere mer på glede og mestring, noe som spesielt Malene mener å ha sett en effekt av.

Negative sider?

Det er en klar enighet om at innsats er positivt for både elevene og deltagerne som kroppsøvingslærere. Men i intervjuet reflekterte Christian og Tor litt om innsats på noen måte kunne være negativt for faget:

Og jeg er ikke helt enig i sånt, at noen er så heldige at de er utstyrt med ferdigheter i kroppsøving så skal de få lov til det, på samme måte som noen er utstyrt med hodet i matte. Vi gir jo ikke det i matte, vi gir jo ikke sekser til en elev i matte fordi hun har så veldig god innsats. Det er noe med den biten der som ikke henger helt sammen. Men jeg tror ikke vi vurderer så veldig ulikt uansett, fordi de som har best ferdighet har best innsats opplever jeg da. - (Tor)

Christian er også med på å reflektere litt rundt om innsats ikke er så bra for faget:

*Det eneste jeg tenker ... det eneste lille negative med å ha lagt inn et så stort element av innsats som vurderingskriterium er at kroppsøvings får et litt annet rykter eller anseelse enn andre fag hvor det er absolutt kunnskap som er avgjørende. Det har du ikke i kroppsøving. Den absolutte kunnskapen.
- (Christian)*

Vi ser at Christian tror at innsats kan virke negativt på anseelsen til faget, og at faget kanskje mister det akademiske grunnlaget som de teoretiske fagene har. Tor tror at dette kan være med å svekke faget på sikt. Skaalvik og Skaalvik (2013) ser også på innsats med et kritisk blikk. De mener at motivasjonen til elevene ikke blir styrt like mye av hva de vurderes etter, men innholdet og lærerens evne til å tilpasse opplæringen. Gjennom å vurdere innsats hevder Skaalvik og Skaalvik at vi gjør elevene en bjørnetjeneste. Om innsats er dårlig for fagets anseelse er mulig, men som vi har sett mener deltagerne det er mye positivt som kommer ut av å vurdere innsats. Det tyder på at deltagerne oppfatter at å ha gått fra et prestasjonsmiljø og over til et glede og mestringsmiljø i kroppsøvningsfaget er positivt både for dem selv og dere arbeid.

5.4.6 Fra prestasjon til glede og mestring

Det vi ser er at deltagerne, noe ubevisst, bruker innsats til å fremme mestring og glede i kroppsøvningsundervisningen. Fokuset har forandret seg fra et prestasjonsfokus til også å omfatte et mestrings- og gledefokus. Noe som trolig har gjort at elevene også har dette fokuset overfor hverandre. Deltagerne reflekterte tidligere at innsats har vært med på å gi elevene en bedre relasjon til hverandre og til de ulike lærerne. Dette mener lærerne kommer av at innsats har ført til mer glede og et sterkere samhold enn man hadde i kroppsøvningsundervisningen tidligere. Det kommer tydelig frem at lærerne har normaliseringsmakt overfor elevene. Gjennom innføringen av innsats har lærerne normalisert og gjort gyldig et mestrings- og gledefokus i kroppsøvingstimene, der fokuset er at elevene skal respektere hverandre og bidra til medelevers mestring og glede. Det kan tyde på at dette fokuset er overført til elevene. Vi kan derfor si at det lærerne velger å fokusere på påvirker elevenes fokus overfor hverandre. Ved at innsats har blitt innført kan det tyde på at selve vurderingen er tonet ned i hverdagen. Gjennom denne forståelsen ser vi, i likhet med Foucault (1994), at det ligger mye makt i hva en gjør gyldig og normaliserer i en gruppe og et miljø. Den eneste jeg kan se at dette ikke gjelder er Tor, som mener innsats ikke har ført til noen forandring. Som jeg skal komme tilbake til kan det tyde på at Tor fortsatt har noe mer fokus på karakter og prestasjon enn de andre deltagerne.

5.5 Makt

I fortsettelsen tar jeg for meg makt og deltageres refleksjoner rundt deres egen makttrolle i kroppsøvingen. Her vil deltagerne reflektere over hvordan vurdering og innsats har innflytelse på deres praksis og makt overfor elevene. Først vil jeg se på om mine egne erfaringer, omtalt i innledningen, om en mer direkte form for maktbruk av innsats er tilstede blant deltagerne.

Jeg valgte å spørre hva lærerne syntes om innsatsen til de elevene som ikke deltok den timen jeg observerte, og de elevene som ellers ikke deltar så mye. Grunnen til dette er at jeg gjennom arbeidet med teorien ønsket å utforske om innsats kunne være et bindeledd mellom orden og oppførsel og vurderingen av innsats. Om det er slik kan elevene risikerer en slik dobbeltvurdering, enten det er en straff eller belønning. Det står klart og tydelig i formålet at orden og oppførsel ikke skal knyttes til karakteren i faget. Dersom dobbeltvurderingen av innsats praktiseres vil dette kunne ses på som en tydelig ”makt over”-tilnærming. Når jeg spør deltagerne om hva de mener om innsatsen til de elevene som ikke deltok i timen svarer de:

Han som har glemt, han har god innsats fordi det går ikke på det. Det går på ordenskarakteren at han har glemt tøy. Så lenge han deltar når jeg gir han det tilbudet at han kan delta i de klærne han har, og han gjør så godt han kan så går ikke det noe på innsats, men det går på ordenskarakteren - (Lene)

Nei, jeg tenker når de har glemt tøy, det var det er par stykker som gjorde i starten. Så fant jeg ut at jeg gjør ikke så mye vesen ut av det, men da blir du med allikevel... det er ikke noe å lage noe ”big deal” ut av. Det viktigste er jo at de er med og beveger seg. - (Malene)

Christian på sin siden kom tidlig inn på en frustrasjon han hadde. Han snakket om at han ikke helt visste hva han skulle gjøre med de elevene som mistrives i kroppsøvingens faget. Han tror grunnen til at de mistrives er ”en blanding av å kjenne på at de ikke mestrer” og at de ikke har blitt ”motivert tilstrekkelig til bred fysisk aktivitet eller bevegelses erfaring”. Han er også inne på tanken at de ikke er så fysisk sterke, og kanskje er noen ”kilo ekstra”. Når jeg spør Christian hvordan han bedømmer disse elevenes innsats sier han:

Veldig bra. Litt avhengig av meg tror jeg. Jeg synes jeg ser det i dag... Jeg greier ikke helt å tolke hvorfor da(...) De er glad i å leke, og det er det jeg tenker mange ganger i ungdomsskolen litt lett overser. Den helt barnslige leken, den treffer veldig noen ganger. Det er som vi gjorde i dag. Det er sisten, det er litt sånne banale ting, men da øker intensiteten voldsomt. - (Christian)

Christian viser mer frustrasjon og et ønske om å få disse til å like kroppsøving, enn å skulle straffe dem med en vurdering. Noe Per også gjør:

Han er egentlig... det sterkeste faget hans er gym så det er bare tåpelig av han å ikke ha med seg tøy, et av fagene han faktisk kan gjøre det bra... Innsatsen hans til vanlig når han er med, er veldig bra, en av de bedre(...) Det er ikke noe problem. - (Per)

Her ser vi Per beskrive en elev med god innsats. I Tor sin time var det flere som ikke deltok. Når jeg spør om disse viser han stor frustrasjon og det virker som det ofte er mange som ikke deltar. Disse elevene er noen av de, som han kaller, ”sterkeste i dette faget”. Når jeg spør om deres innsats sier Tor:

De andre er gjengangere, og jeg mener det er en slett innsats. - (Tor)

I Tor sin praksis kan det tyde på at det er en sammenheng mellom innsats og orden og oppførsel. Tor mener at gjengangerne viser ”en slett innsats”. Det er også en elev som ikke har med tøy denne timen som, etter det Tor definerer, ikke faller under kategorien gjenganger. Denne elevens innsats kommer ikke frem i intervjuet.

Gjennom det deltagerne formidler i intervjuet kan det tyde på at mine egne erfaringer om en tydelig form for maktbruk, ikke er tilstede blant de fleste deltagerne. Det er noe usikkert om en av lærerne står for det. Trenden er at lærerne ikke praktiserer innsats for å straffe elevene dobbelt med en dårligere karakter og nedsatt orden og oppførsel ikke praktiseres. I stedet for at innsats blir brukt for å kontrollere aktivt, kan det tyde på at innsats blir brukt for å fremme og inspirere elevene i større grad. Videre i intervjuet ønsket jeg at læreren skulle reflektere over sitt forhold til makt og sine egne maktmuligheter i kroppsøvingsfaget, og hvordan vurdering og innsats påvirker deres rolle i faget.

5.5.1 5.5.1 Lærerens makt – "At jeg har makt ja"

Når spørsmålet om makt kom tenkte alle deltagerne seg nøye om før de svarte:

Makt er... ja det er så lett å se for seg den negative betydningen av makt. Da snakker vi om maktmisbruk. - (Christian)

Når jeg tenker makt så tenker jeg misbruk med en gang. Mange som har den makten misbruker den. - (Lene)

Det er jo ikke noe... for meg er det et negativ ladet ord. - (Malene)

Videre gir både Christian og Per eksempler på hva de ser for seg er maktbruk:

Men jeg tenker litt sånn høyrøstet sjefete type jeg, eller dame, litt streng som liker å utøve og bruke makt for å få det som hun vil. - (Per)

Makt er jo å bruke sin kunnskap og sine erfaringer til å på ett eller annet vis dominere et menneske eller en gruppe. Heve seg over, være bedre, vise seg bedre enn. - (Christian)

Deltagerne har en helt klar formening om at makt er noe negativt og de assosierer det straks med maktmisbruk. Måten de forklarer denne formen for makt på minner veldig om en herredømmemakt og en "makt over"-tilnærming, hvor både kunnskap, posisjon, erfaringer og rolle blir brukt for å heve seg over og kontrollere noen (Damsgaard, 2008; Weber 1997). Videre spør jeg deltagerne om de har noen makt overfor elevene i kroppsøvingsfaget. Også på dette spørsmålet tenker lærerne seg nøye om før de svarer og reflekterer underveis mens de svarer:

At jeg har makt ja. En lærer har jo en hvis form for makt. Eller vi har jo makt, det er hvorvidt man utøver makt da. Misbruker det. Men selvfølgelig har du makt, du har jo makt. Du er jo leder. Du er en voksen person som er leder. - (Tor)

Christian reflekterer videre rundt dette:

Jeg har mye makt, også må jeg være bevisst på hvordan jeg bruker den makten og ikke misbruke den. For jeg skal bruke den makten positivt i den forstand at elevene... jeg var jo innom det i sta, skal ha respekt for den kunnskapspersonen jeg er, de skal ha respekt for de ferdighetene jeg har, de skal til og med ha

respekt for de ferdighetene jeg ikke har men kan forklare dem. Også må jeg ikke bruke den makten til å undertrykke dem, til å være nedlatende eller dominere negativt. Det er jo kort vei over til å være nedlatende og undertrykke dem med ord, når jeg kan mer uansett fag eller aktivitet. - (Christian)

Lene er også inne på dette når hun reflekterer rundt om hun bruker noen form for makt overfor elevene:

Hvis jeg skal tenke meg selv, har jeg noe makt ovenfor elevene? Ja man har jo det på en måte. Men hvordan elevene opplever det. Man har jo... Du har jo en makt på en måte, for elevene gjør jo det du ber dem om å gjøre. Men hvorfor gjør de det, er det fordi de har respekt for meg eller gjør de det for at de liker det de blir bedt om å gjøre eller fordi de blir truet med ordensanmerkning eller oppførselsanmerkning hvis de ikke oppfører seg skikkelig eller blir truet med nedsatt karakter hvis de ikke gjør det de skal. Det er jo sikker en blanding av hvilken motivasjon elevene har for å gjøre de tingene vi ber dem om å gjøre. - (Lene)

Ja jeg har jo det. Siden det er jeg som skal vurdere dem til slutt. Men jeg tenker at... det er det som er greia, det at fysisk aktivitet skal karakterfestes, det er ikke noe bra greie i utgangspunktet. Så jeg ønsker egentlig ikke å ha den makten i forhold til karakterer. - (Malene)

Vi ser at vurdering er noe som det naturlig blir snakket om når deltagerne reflekterer rundt sin egen makt overfor elevene i et skolefag. Per linker også vurdering og makt sammen når han kommer med et eksempel fra observasjonstimen:

Jeg utøvde jo litt form for makt i min time. Hvor det var en jente som ikke ville vise hva hun kunne for meg, hvor jeg da spør: ”hvordan mener du at jeg skal få vurdert deg da?” - (Per)

Etter å ha reflektert litt rundt deres sin egen rolle er det enighet om at de har makt overfor elevene. Makt er noe deltagerne føler de har, men det er bruken og elevenes bakgrunn for å handle som er med på å bestemme om det er en form for negativ eller positiv makt, ”makt over” eller ”makt til”. Deltagerne håper ikke elevene er med fordi de føler seg tvunget til det, noe Lene beskriver:

Men jeg håper og tror at de ikke gjør det bare for å få en god karakter og bare for å tilfredsstille meg, fordi jeg ber dem om å gjøre det, men fordi de synes det er givende og at de gjør det fordi de føler de får noe igjen for det. - (Lene)

Læreren har helt klart en form for makt over elevene. Vi ser, spesielt Christian, reflektere lærerens rolle i det asymmetriske forholdet en lærer har med elevene. Gjennom sitater til Christian ser vi at han forklarer en ”faktisk asymmetri” (Skjervheim, 1992). Han sier det vil være naturlig at elevene har respekt for hans ferdigheter og kunnskap, men det er viktig at han ikke bruker dette for å ”*undertrykke dem, være nedlatende eller dominere negativt*”. Hvis lærer bruker asymmetrien for å undertrykke og dominere er en over på ”den prinsipielle asymmetrien” hvor læreren insisterer på å være i herredømmeposisjon (Skjervheim, 1992). Skjervheim hevder også at læreren ikke vil kunne få muligheten til en symmetrisk relasjon med elevene hvis læreren ikke erkjenner at det er asymmetri i forholdet med til elevene.

Vi ser videre at deltagerne forbinder makt med både motivasjon og vurdering. Motivasjon har vi tidligere sett at deltagerne forbinder med innsats. Innsats som er sterkt knyttet til vurderingen i faget. Mot slutten linker lærerne sin egen makt mot vurdering og karaktersetning av elevene. Derfor spurte jeg videre om vurdering, og fulgte opp med å spørre om vurdering av innsats gir dem makt overfor elevene.

5.5.2 Vurdering som middel for makt - ”Det gir jo makt...”

Deltagerne er noe nølende i svarene om vurdering av eleven gir dem makt. Det er enighet om at den gjør det, men deltagerne er noe delt i hvorfor den gjør det. Lene synes dette er et utfordrende spørsmål, men stiller seg spørsmål om dersom vurdering av elevene hadde blitt fjernet:

huuh, det er vanskelig. Ja jeg tror jo det at hvis vi hadde tatt vekk karakterene i skolen så er det ikke sikkert vi hadde fått til like gode kroppsøvingstimer. (...) Da hadde ikke elevene hatt den motivasjonen, hvert fall ikke i alle aktiviteter.
- (Lene)

Christian på sin side er ikke i tvil om at vurdering gir han makt:

Ja, det stemmer nok veldig. Jeg synes jeg sliter mer med denne gruppen jeg har nå enn med de andre med at de har vært så fokusert på karakterer at du verden jeg kunne manipulert dem. Det er helt riktig. - (Christian)

Per mener også at vurdering med karakterer kan gi makt, men opplever det motsatte av hva Christian opplever med sin klasse:

*Jeg er enig, men det ligger noen forutsetninger her. Og forutsetningene er at du har en elevgruppe som er villig til å yte 100 % for å få en ok kroppsovingskarakter. Har du ikke den elevgruppen vil jeg ikke si at det gir meg mer makt nei. Jeg føler ikke at jeg får noe mer makt i den klassen jeg har nå.
- (Per)*

Malene mener også at karakter er sentralt:

Klart det gjør det. For de vet jo at det er jeg som er den som skal gi karakteren... Det gir jo makt, det er jo positiv makt det. Så lenge... ja, karakterene kan være med på å påvirke atferd, eller innsats, ja. - (Malene)

Dette mener hun er en positiv makt. Tor på sin side er nok ikke enig i at vurdering gir han denne kontrollen og disiplinen Malene henviser til:

Jeg vil ikke mene at vurdering vil skape mer ro og disiplin, nei. Men makt, vurdering i seg selv vil være en makt i alle fag. - (Tor)

Tor tror ikke at det er vurderingen som gir han mer kontroll over en gruppe, og sier senere i intervjuet at han får makt gjennom å være en klar og tydelig leder. Tor har under observasjonen vist frustrasjon ovenfor den ene klassen, som kan være vanskelig å motivere. Derfor spurte jeg han om hva han har gjort for å motivere dem:

Det jeg har prøvd, det eneste jeg har vært konkret på er de som ikke deltar mye. Fått de til å prøve å delta ved å fortelle dette er et fag du er flink i. Sånn som hun jenta, hun er veldig flink i svømming og gym, hun har kontroll og motorikk og sånne ting. Og sagt det at jeg skjønner ikke hvorfor du ikke får med deg tøy, dette er et fag du kan få en veldig god karakter i. - (Tor)

Per er også inne på dette med å motivere elever gjennom å fortelle dem at dette er noe de mestrer:

Jeg prøver å motivere gjennom å si at dette får de til og at dette er et fag de mestrer. - (Per)

Gjennom alle disse sitatene tyder det på at det er noe ulikt syn på om vurdering gir deltagerne makt. Det tyder på at vurdering gir deltagerne en ekstra motivasjonsfaktor. Tor tror ikke han får noe mer makt med vurdering, mens Per tror han kunne gjort det hvis elevene hans hadde vært karakterbeviste. For resten av deltagerne er det enighet om

at vurdering gir dem makt. Christian som virkelig føler han kunne "manipulert" elevene sine når det kommer til hvor karakterbeviste de er, sier videre:

Jeg og vi jobber veldig for å tone ned fokuset på karakteren, og jobber mer med om jeg er flinkere i dag en jeg var i går, uansett fag. Det kan nok være en maktstruktur innad i klassen som går på prestasjon definert med karakter. Så jeg har kanskje mindre enn på flere år gitt karakterer, og mer vurderinger og kommentarer. Så får karakteren komme ved halvårstermin. Det er lettere i andre fag når det står en karakter på arket også krøller de arket og kaster det i bøtten. For da er de definert som vinnere eller tapere. De ser ikke på hva de fikk til denne gangen som de ikke fikk til sist. Og jeg tenker at det er enda viktigere i kroppsøving fordi det er noe med... Kroppsideal, en følelse av å være den de er som.. for meg i nok så veldig stor grad som er basert på opplevelsen av egenkropp. Derfor tenker jeg at fysisk aktivitet og trening er avgjørende for selvfølelse. Ikke at du får til alle aktiviteter men kjenne at du mestrer mer enn at du er eller ser ut. - (Christian)

Christan, med kolleger, jobber med å tone ned karakterfokuset, men føler at elevene er svært karakterbeviste og lydige, i motsetning til Tor som bruker karakterer og vurdering mer aktivt for å motivere elevene sine. Tor opplever at elevene ikke er like karakterbevisste som Christian opplever med sine. Jeg kan ikke si om det er noen sammenheng mellom dette, men det er interessant å se. Tor på sin side er kanskje mer karakter- og vurderingsbevisst overfor sine elever, men det kan tyde at det ikke fungerer som han har tenkt. Christian på sin side som prøver å tone ned fokuset på karakterer i klassen, mener at elevene er det motsatte og svært karakterbevisste. Det er interessant at det er delte meninger om vurdering er med på å gi makt eller ikke. Alle mener at vurdering gir dem makt, men at denne er mindre bevisst og reflektert over. Videre utfordrer jeg deltagerne til å reflektere over innsats som middel for makt.

5.5.3 Innsats som middel for makt- "Det der med makt knyttet til innsats. Det er faktisk ganske spennende."

Lærerne har tidligere i intervjuet sagt at innsats har vært med på å få flere elever i aktivitet, og at de kan tvinge elevene med høy kompetanse til dette. Jeg ønsker videre å se nærmere på lærernes refleksjoner rundt innsats som middel for makt:

Det er enighet om at innsats er med på å få elever i aktivitet. Tor mener han har fått makt:

Men det kan nok hende det, fordi du sier det, nei det holder ikke å flyte med de ferdighetene du har du må vise enda mer. - (Tor)

Som vi ser fra sitatet fra Malene, på s. 63 hvor hun sier at hun med lærerøyne kan vurdere sider ved elevene som elevene ikke kan vurdere hos seg selv og andre. Hun sier også i denne sammenhengen:

//det betyr at jeg får mer makt, for mitt skjønn blir kanskje litt sterkere. Så det blir jo at jeg får mer makt, ja. På en positiv måte. - (Malene)

Her ser vi at Malene mener hennes faglige skjønn har blitt styrket ved innføringen av innsats. Grunnen til dette er fordi, som Malene også er inne på, hun som lærer sitter med kunnskap om hennes egen vurderingspraksis elevene ikke sitter på. Malene kan med lærerøyne vurdere sider ved elevene som elevene ikke kan. Hun mener derfor at innsats har gitt henne en måte å vurdere på som elevene ikke har innsyn i. Hun kan derfor vurdere elevene uten at de kan motargumentere og vinne. Men som vi ser kan det tyde på at Malene bruker denne kunnskapen og makten for å fremme elevene sine. Både Lene og Christian mener at innsats gir dem mer makt, og da spesielt når det kommer til det å motivere elevene:

Ja, men samtidig synes jeg at det gir mer motivasjon for elevene også. Men det at de øver så vil de bli bedre også. Det er veldig få som ikke blir bedre av å gjentatte ganger øve. Da vil de jo oppleve en mestring selv også som kanskje vil gi dem en enda mer motivasjon som vil prøve å utvikle seg videre å utfordre sine egne grenser. - (Lene)

Christian er enig med Lene at innsats har gjort det lettere å motivere elevene, men bruker i tillegg ord som tvinge og presse:

Ja, når du ser det fra den vinkelen er det nok riktig. At det har gitt meg mer makt i den forstand at jeg har flere stikkord for å motivere til, presse til eller tvinge til deltagelse. Det er nok riktig... Det der med makt knyttet til innsats. Det er faktisk ganske spennende. Ja, det har gitt meg mer makt eller muligheten til å motivere, men det er jo nøkternt sett rent fysisk og helsemessig så er det jo positivt. Så lenge de ikke gjør det av redsel fordi den bolla av en lærer kommer og skriker. - (Christian)

Det er mange likheter med refleksjonene Lene gjør når jeg spør om innføringen av innsats har gitt henne mer kontroll ovenfor klassen:

Ja, jo jeg synes det. Man trenger ikke mase på noe og det er ingen som går og setter seg på benken og tar seg pauser uten å spørre om lov eller at de er skadet. Fordi de vet at innsats har noe å si, og de må være med å gjøre så godt de kan hele tiden. Ja jeg tror det er positivt for elevene også, det skaper mer bevegelse, det skaper mer utvikling. Det skaper mer helse også med det å være mer i aktivitet enn det å sette seg ned. - (Lene)

At innsats fungerer som middel til makt er Per til dels enig i, men som han har nevnt tidligere avhenger dette av at elevene er karakterbeviste:

Jeg kan kreve litt mer av de sterke elevene. Men jeg føler ikke at den makten er så sterk at alle gjør noe for det. Ja, man har makt, men fungerer makten alltid, nei. Jeg veit jo om en det har fungert på til dels. Dette fordi han er litt karakterbevist. - (Per)

Innsats er nok med på å gi deltagerne flere midler til både motivasjon og makt. Christian reflekterer videre over dette:

//den kan helt klart brukes negativ. Om det er prinsipielt så forskjellig fra det jeg kunne ha gjort før, nemlig, og som jeg forsåvidt gjorde, når kretslagsspilleren i fotball ikke gadd å være med på noe annet så fikk han ikke noe god karakter. Da gikk det rent på ferdigheter. Toucha ballen så vidt i volleyball, gadd ikke ta baklengs rulle i turn. Så kunne jeg si at "ok, du fikk en toppkarakter i fotball, men se på alle de andre her". Det er en makt det her, da har jeg definert med min suverenitet hva vedkommende står for. I forhold til dette må jeg faktisk være mer ydmyk i forhold til dagens innsatsbegrep, hva er innsats for han og henne. Det er ikke å løpe like fort, men det er faktisk å anstrenge seg selv litt, tørre å gå på banen. - (Christian)

Både Malene, Lene og Christian mener dette er en form for positiv makt de har fått som lærer. Dette fordi de kan motivere, eller presse, elevene ved ytre motivasjon som de håper vil gi elevene en sterkere indre motivasjon på sikt. Lærerne ønsker når de bruker innsats som et motivasjonsmiddel, eller middel til makt å stimulere elevene til innsats. De bruker sin definisjonsmakt til å definere "hva som er bra for elevene". Det er en forståelse om at mer aktivitet og deltagelse i lærernes undervisningen er bra for elevene og "elevene synes jo det er gøy når de først kommer i gang". De forsterker elevenes indre motivasjon og befinner seg innenfor en "makt til"-tilnærming i sin maktutøvelse.

Christian mener dette er en fin balanse og at det er viktig for han som lærer å gjøre seg disse refleksjonene. Refleksjonene kan bidra til at han ikke falle innenfor ”den prinsipielle asymmetrien”. Drøftingene til Christian oppsummerer både bruken og variasjonen av innsatsbegrepet. Han reflekterer over viktigheten av å tenke seg om, og erkjenner at en som lærer har makt overfor det elevene står for. Han sier en lærer må være mer ydmyk i forhold til innsatsbegrepet. Innsats er ikke bare noe generelt, men noe veldig spesifikt. Det kan så langt tyde på at lærernes vurderingspraksis av innsats kan være ukjent for læreren selv og for elevene i kroppsøvingundervisningen.

5.5.4 Fra ”makt over” til ”makt til”

Vi har sett at deltagerne tenker og reflekterer over sin egen makt overfor elevene, og hvordan vurdering og innføring av innsats gir dem makt. De assosierer makt med noe negativt og beskriver makt i retning av en ”makt over”-tilnærming. Vi ser at maktmisbruk blir brukt og deltagerne knytter makt til en autoritær person som bruker sin kunnskap, erfaringer og rolle til å heve seg over og kontrollere noen andre. Deltagerne beskriver en form som ligner Max Weber (1997) sin herredømmemakt, hvor målet er å få den andre part i avmaktsposisjon. Deres egne refleksjoner dreier seg om det asymmetriske forholdet mellom dem og elevene. For deltagerne er det viktig å ikke bruke den naturlige og ”faktiske asymmetrien” for å skape en relasjon som er preget av ”den prinsipielle asymmetrien”. Det er de som er voksenpersoner og ledere som bestemmer i kroppsøvingstimen, og det er derfor naturlig at de har makt overfor elevene. Når de snakker om egen makt kommer de inn på vurdering. Det er enighet om at vurdering er med på å gi deltagerne makt i kroppsøving og at denne makten opprettholdes. Tor og Per problematiserer at vurderingen bare gir makt hvis elevgruppen er karakterbevisste. Vurdering inneholder mer enn bare karakterer, og det er de som lærere som definerer hvor elevene er og hva de skal jobbe med fremover, uavhengig av karakterer. Lærerne kan definere hva eleven står for og hva det skal jobbes med videre. Lærerne utøver definisjonsmakt gjennom sin måte å beskrive elevene på og utøver stemplingsmakt ved å definere elevene med et tall og en karakter.

Deres refleksjoner om vurderingen gir dem makt i kroppsøving er det delte meninger om, men det er enighet om at vurdering er med på å motivere elevene. Deltagerne kan påføre eleven en ytre motivasjonsfaktor som de videre kan spille på.

Som jeg ser det kan vi i dette prosjektet knytte makt og motivasjon tett sammen. Når deltagerne snakker om disse formene for makt blir makten mer naturlig i språket til deltagerne. Når de til slutt reflekterer over om innføringen av innsats har gitt dem noe mer makt, er det enighet om at det har den, men på en positiv måte. Innføringen av innsats blir sett på som positivt blant deltagerne, og det som denne makten fører med seg er positivt. Årsaken til dette synes å være at den har ført til at elevene må være mer aktive, engasjerte og positive til aktivitetene som læreren legger frem. Innsatsen er bra for elevene fordi de får en helsemessig gevinst, de synes at aktivitetene er mer morsomme, og fører til et bedre miljø i klassen. Lærerne beskriver dette som positive sider ved innsats. Det er interessant at deltagerne får denne nye dimensjonen ved definisjonsmakt. De får en makt som gjør det mulig å definere hva som er bra for elevene. Deltagerne har en klar forståelse av at innføringen av innsats har gjort det lettere for dem å bruke en "makt til"- tilnærmingen ovenfor elevene sine. Grunnen til dette er fordi de på en annen måte kan fremme elevenes styrker, at oppmerksomheten flyttes fra å hele tiden å måtte vurdere de fleste egenskaper til ikke gode nok mot det som elevene gjør godt. Innsats gir deltagerne makt, denne makten brukes for å motivere, inspirere til aktivitet, samt fremme elevenes gode egenskaper i kroppsøvningsundervisningen.

6. Avslutning og oppsummering

Her vil jeg si noe om mine ettertanker og refleksjoner omkring forskningsprosessen. Videre vil jeg gjøre rede for de mest sentrale funnene og tilslutt vil jeg å foreslå videre forskning innenfor tematikken innsats, vurdering og makt i kroppsøvingsfaget.

6.1 Ettertanker om prosessen

Formålet med denne studien var å få innsikt i hvordan et utvalg kroppsøvingslærere på grunnskolen ungdomstrinn forsto og anvendte innsats i kroppsøving, og hvordan dette kunne ses gjennom et utvalg maktperspektiver. Problemstillingen som dannet grunnlaget for studien er: ”Hvordan forstår og anvender et utvalg lærere innsats i kroppsøvingsfaget, og hvordan kan dette forstås gjennom maktperspektiver?”. Maktperspektivene som var med å danne det teoretiske grunnlaget bygger på Foucault (1994) sine studier av makt i det moderne samfunnet, og mer konkret benyttes Damsgaard (2010) sine begreper ”makt over” og ”makt til”.

Den metodiske tilnærmingen i prosjektet har vært en kvalitativ studie med observasjon og semistrukturerte intervjuer. Jeg observerte og intervjuet 5 lærere ved 3 ulike skoler utenfor Oslo. Observasjonen ble underveis i prosessen tonet noe ned, slik at intervjuene ble hovedgrunnlaget for analysene. Eksempler fra observasjonene hjalp meg med å kategorisere innholdet i innsats, og gjennomføre intervjuer der lærernes refleksjoner ble kilden for informasjon. Min opplevelse var at deltagerne fikk tillit til meg og så relevansen i mine spørsmål. De var svært imøtekommende og villige til å dele sine tanker om kroppsøving, vurdering, innsats og makt. Jeg erfarte at det var viktig for intervjuet at jeg kunne knytte spørsmålene til noe av hendelsene i observasjonen. Jeg er tilfreds med valget om å legge på intervjuene, med observasjonene som et ledd i forskningsprosessen. Andre spørsmål jeg har stilt meg mot slutten av arbeidet har vært om utvalget mitt var stort nok, om jeg burde hatt flere deltagere? Var spørsmålene gode nok? Var de for åpne eller for ledende? Burde deltagerne fått informasjon om at innsats og makt var sentralt i min studie? Selv om en alltid kan stille seg kritisk, er jeg samlet sett fornøyd med valgene jeg tok underveis i prosessen.

6.1 Sentrale funn

Alle lærerne i studien reflekterer om hvordan de arbeider med elevene i lys av innsats som grunnlag for vurdering. De ser det som positivt at innsatsbegrepet gir rom for flere vurderingselementer enn prestasjonene alene. Analysen har vist at lærerne forstår innsats som nyttig for elevene og for faget. Det er noen sentrale punkter som skiller seg ut i lærernes forståelse av innsats. De beskriver dette som å; delta, øve, prøve, lytte etter og vise kunnskap. Innsatsen eleven viser må i tillegg være innenfor aktivitetens og lærerens retningslinjer.

Det å delta og komme i gang, vurderer lærerne som et bra element i vurderingen av elevene. Læreren vektlegger at elevene ikke somler med tiden, men bruker den til det timen er ment å være. Det å komme raskt i gang, og være villig til å øve, ser ut til å være en kombinasjon som henger sammen i lærernes forståelse av innsats. Skal elevene bli bedre fysisk så må de delta aktivt og være villige til å øve for å kunne kjenne og erfare egen fremgang.

Lærerne ser verdien av at elevene utfordrer seg selv også når de har vansker med øvelser; enten på grunn av egen fysikk, eller at de av ulike årsaker kjenner psykisk motstand mot noen av øvelsene. At elevene prøver og prøver selv når de uttrykker motstand ser lærerne som et grunnlag for å kunne bedømme elevene. At elevene rett og slett kan heve karakteren på tross av relativt lav kompetanse i seg selv.

Læreren fremhever også det at elevene lytter og forholder seg til informasjonen læreren gir og derved skaffer seg kunnskap som bidrar til elevenes innsats og utvikling i faget.

Vi ser her et normalisert innsatsbegrep som kan være med på å disiplinere og skape elever som ”passer” kroppøvningsfagets egenart. Læreren synes å ha kunnskap om innsatsens formelle vurderingsgrunnlag, men en bred anvendelse av innsatsbegrepet gjør det viktig å tydeliggjøre vurderingspraksisen overfor seg selv og elevene. En ubevisst bruk av innsats kan føre til at deler av vurderingspraksisen til lærerne forblir skjult for elevene. Dette kan være med å gi lærerne kunnskap og makt i vurderingsforhandlingene.

Ved at innsats ligger som et ”teppe over” emnevurderingene og dermed kan få, som Foucault (1994) kaller det, en panoptisk effekt. Dette gjør det mulig for lærerne å

vurdere elevenes deltagelse på ulike måter. Det dreier seg om: aktivtetsnivå, evne til å prøve og utfordre seg selv, evne til å skaffe seg kunnskap, evne til å hjelpe medelever, bidrag til læring og evne til å lytte på tilbakemeldinger gjennom undervisningen. Denne effekten vil derfor være med på at elevene disiplinerer seg selv til å ”passe” inn i kroppsøvingens egenart. Deltagerne får gjennom elevenes selvdisiplinering et kontrollerende hjelpemiddel.

Motivasjon, inspirasjon, glede, mestring og tvang er begreper lærerne bruker i refleksjonen om deres anvendelse av innsats. Innsats har i hovedsak gitt deltagerne et middel til å motivere elevene til mer aktivitet og deltagelse. I tillegg letter det vurderingen gjennom at læreren kan basere vurderingen på et helhetlige skjønn. Gjennom deltagerens refleksjoner kan det også tyde på at de gjennom innsats kan kreve mer av elevene med høy kompetanse, og tvinge dem til deltagelse hvis det er nødvendig. Overfor elever med svakere kompetanse kan det tyde på at deltagerne bruker motivasjon mer aktivt, og prøver å overbevise mer enn å tvinge.

Den direkte formen for maktbruk, som ligger i tematikken om makt, blir ikke praktisert blant lærerne i denne studien. Innsats brukes ikke åpent for å kontrollere og disiplinere elevene. Det kan tyde på at innsats brukes i det skjulte, noe som også er en form for makt. Ubevisst kan innsats ha gitt lærerne en styrket ”makt over”-tilnærming. Deltagerens forståelse og bruk av innsats kan være med å gi dem både forklarings-, språk-, stemplings-, definisjons-, kompetanse- og vurderingsmakt i kroppsøvingundervisningen. Gjennom deltagerens eksempler av innsats og refleksjoner om innsats som middel for makt kan det tyde på at det er en ”makt til”-tilnærming som praktiseres. Dette ser vi gjennom deres ønske om å fremme elevenes styrker og positive egenskaper. En praksis hvor deltagerne fremhever glede og mestring, og en praksis hvor elevene blir belønnet for hardt arbeid og innsats.

6.2 Kunnskapsutvikling og videre forskning på feltet.

Innsats og makt i kroppsøving er en tematikk som det er forsket relativt lite på. Gjennom denne studien har vi fått et innblikk i hvordan et utvalg læreres forståelse og bruk av innsats kan ses gjennom to maktperspektiver. Studiens funn viser hvordan innsats kan forstås og anvendes i lys av Damsgaard (2010) sine ”makt til” og ”makt over” og Foucault (1994) sin teori om makt i det moderne samfunnet. Samtidig gir den

et innblikk i hvordan lærerne reflekter over sin egen maktbruk i kroppsøving. Funnene om bruken av innsats som vurderingsgrunnlag, samt lærerens refleksjoner om makt gir et godt grunnlag for videre refleksjoner. Jeg ser det sannsynlig at funnene i denne studien kan være nyttige for kroppsøvingslærere i Norge. Jeg håper studien kan bidra med nyttig kunnskap for fagpersoner med interesse for innsats, vurdering og makt, samt inspirasjon til videre diskusjon og refleksjon om denne tematikken.

I studien har jeg undersøkt innsats og makt med et fokus på lærerne. Det hadde vært interessant å studere hvordan innsats i kroppsøving oppfattes av elevene. En vil kunne få en dypere innsikt i elevens kunnskap om og erfaringer med innsats, vurdering og makt i faget. Det vil også være aktuelt å forske på andre vurderingskriterier, som fair play, holdninger, ferdigheter og kunnskap, gjennom ulike maktperspektiver. En tematikk som dukket opp underveis i prosessen var om innsats kan fungere som en pedagogisk hvilepute for lærerne, ved at lærerne kan si at elevene må fortsette å øve når de ikke mestrer øvelsen, istedenfor å tilpasse den.

Referanser

- Abrahamsen, L. M. (2011). *Profesjonalitet og makt i skolen - slik lærere ser det*. Masteroppgave ved Høgskolen i Telemark: Porsgrunn.
- Arneberg, P. (2008). *Pedagogisk dannelse og etikk*. Cappelen Damm: Danmark.
- Brookhart, S. M. (1993). Teachers Grading Practices. Meaning and Values. *Journal of Educational Measurement* 30(2), s.123-142.
- Bue, T. (1973). *Pedagogisk veiledning*. NKS-forlaget: Oslo.
- By, I. Å. (1999). *Arbeidsmåter og innhold i idrettsskolen (Kunnskap om idrett nr. 6/1999 – 3 årgang)*. Norges idrettshøgskole, Institutt for samfunnsfag: Oslo.
- By, I. Å. (2014). *Veiledning for vurdering med karakter i kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring*. Norges idrettshøgskole: Oslo.
- Dahl, R. A. (1973). *Etter revolusjonen – makt og medbestemmelse i et godt samfunn*. Dreyer: Oslo.
- Dalland, O. (2013). *Metode og oppgaveskriving* (5. utgave). Gyldendal akademisk: Oslo.
- Damsgaard, H. L. (2008). *Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd*. Cappelen Akademisk Forlag: Oslo.
- Damsgaard, H. L. (2010). *Den profesjonelle læreren*. Cappelen akademiske forlag: Latvia.
- Damsgaard, H. L. (2014). *Språkets makt*. Hentet 22.09.2015 fra:
<http://www.spesialpedagogikk.no/upload/Tidsskrifter/Spesialpedagogikk/2014-%20%20%20Damsgaard%201.pdf>

- Drugli, M. B. & Nordahl, T. (2014). *Dyrk lærernes relasjonskompetanse*. Hentet 22.09.2015 fra: <http://psykologisk.no/2014/10/dyrk-laerernes-relasjonskompetanse/>
- Dweck, C. S. (2007). *Mental vekst: et positivt tankemønster – den nye psykologien for å lykkes*. Damm: Oslo.
- Eksamenssekretariatet (1998). *Kroppsøving på grunnskolens ungdomstrinn; enveiledning for vurdering med og uten karakter*.
- Engelstad, F. (1999). *Om makt. Teori og kritikk*. Ad Notam Gyldendal: Oslo.
- Engelstad, F. (2005). *Hva er makt*. Universitetsforlaget: Oslo.
- Engvik, G. (2010). Kapittel 15. Elevvurdering i faget kroppsøving – noen utfordringer. S. Dobson og R. Engh (Red.) *Vurdering for læring i fag*. Høgskoleforlaget; Oslo.
- Engvik, G. (2013). 5. Vurderingspraksiser i kroppsøvingsfaget. L.V. Svanvik og T. Buland. (Red.) *Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser*. (delrapport 2. s. 83-98). NTNU Skole- og læringsforskning: Trondheim.
- Everett E. L. & Furseth I. (2012). *Masteroppgaven: hvordan begynne – og fullføre* (2.utgave). Universitetforlaget: Oslo.
- Forskrift til opplæringslova, 2009. Kapittel 3. *Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregående opplæring*. § 3-11.Undervegsvurdering.
- Foucault, M. (1994). *Overvåkning og straff* (2. utgave). Gyldendal; Finland.
- Føllesdal, D., Walløe, L., Elster, J. (2000). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi* (7. utgave., 2. opplag.). Universitetsforlaget: Oslo.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS: Bergen.

- Hansen, E. S. J. (2013). *Endringer i kroppsøvfaget 01.08.2012 – implementering og konsekvenser*. Masteroppgave ved Norges Idrettshøgskole: Oslo.
- Hansen, K. & Jagtøien, G. L. (2001). *Aktiv læring; fagdidaktikk i kroppsøving*. Gyldendal Norsk Forlag: Oslo.
- Høihilder, E. K. (2011). Vurderingsdebatten i Norge fra M 74 til K 06. S. Dobson, A. B. Eggen og K. Smith (Red.). *VURDERING, prinsipper og praksis*. (1. utgave, 2. opplag, s. 94-111) Gyldendal Norsk Forlag: Oslo.
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Gyldendal Norsk Forlag: Oslo.
- Laake, P., Olsen, B.R. & Benestad, H.B. (2013). *Forskning i medisin og biofag* (2. utgave). Gyldendal Norsk Forlag AS: Oslo.
- Lagerstrøm, B. O. Moafi, H. & Revold, M. K. (2014). *Kompetanseprofil i grunnskolen*. Statistisk sentralbyrå: Oslo.
- Leirhaug, P. E. (2013). Ferdigheter, innsats og kroppsøvingens nye klær. *Kroppsøving*. LFF 63(2013) nr. 1 2013. (s. 8-10): Tønsberg.
- Lillejord, S., Manger, T., & Nordahl, T. (2011). *Livet i skolen 2: Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Lærerprofesjonalitet*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS: Bergen.
- LK06. (2012). *Læreplan i kroppsøving: Kro1-03: Timetal*. Hentet 19.05.2015 fra: <http://www.udir.no/kl06/KRO1-03/Hele/Timetall/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utgave) Gyldendal: Oslo.
- Malterud, K. (2013). *Kvalitativ metode i medisinsk forskning* (3. utgave). Universitetsforlaget: Oslo.

- Nordahl, T. (2003). Møtet mellom en hegemonisk skole og handlende ungdom. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 2003, årgang 3, (69 – 85).
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør* (2.utgave). Universitetsforlaget: Oslo.
- Nordrehaug, L. (1999). *Taushetens kultur*. Kulturbro forlag: Oslo.
- NSD.UIB.NO (u.å). *Barnehage og skole*. Hentet 26.05.15 fra:
<http://www.nsd.uib.no/personvern/forskningstemaer/barnehageskole.html>
- Næss, O. E. & Aasland, M. (2013). *Hva innsatsbegrepet har hatt å si for lærernes vurderingspraksis i kroppsøving: Ble det gjort endringer i vurderingspraksisen underveis gjennom perioden med Kunnskapsløftet?* Masteroppgave ved Universitetet i Oslo: Oslo.
- Ommundsen, Y. (2006). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett. I. J. E. Ingebrigtsen & H. Sigmundsson (Red.), *Idrettspedagogikk* (s.60-61). Universitetsforlaget: Oslo.
- Prøitz T. S. (2013). *Variations in grading practice, subjects matter*. *Education Inquiry* Vol. 4, No. 3.
- Prøitz, T.S. & J.S. Borgen (2010). *Rettferdig standpunktvurdering – det (u)muligeskunst?*. NIFU STEP rapport 16/2010: Oslo.
- Randall J. & Engelhard G. (2010). *Examining the grading practices of teachers*. University of Massachusetts: Atlanta.
- Sandvik L. V. (2013). Perspektiver på individuell vurdering i skolen. L. V. Sandvik & T. Buland (Red.). *Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser*. (delrapport 2. s. 33-50) Trondheim: NTNU Skole- og læringsforskning.
- Skaalvik E. M. & Skaalvik S. (2013). *Skolen som læringsarena*. (2. utgave). Universitetsforlaget: Oslo.

- Skjervheim, H. (1992). *Filosofi og dømmekraft*. Universitetsforlaget: Oslo.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativmetode* (4.utgave.). Fagbokforlaget: Bergen.
- Uldalen, I. (under publisering). *Fått som fortjent?* Masteroppgave med Norges idrettshøgskole: Oslo.
- Ulleberg, H. P. (2007). *Diskursanalyse: et mulig bidrag til utdanningshistoriskforskning*. Norsk senter for barneforskning: Trondheim.
- Ulsaker, S. A. (2010). *Makt, frihet og subjektivitet hos Michel Foucault*. Masteroppgave ved Universitetet i Bergen: Bergen.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Udir – 08–2012 - Informasjon om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring*. Hentet 24.03.2015, fra: <http://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2012/Udir-8-2012-kroppsoving.pdf?epslanguage=no>
- Vincent, W.J. & Weir J. P. (2012). *Statistics in Kinesiology* (4th ed.). Human Kinetics.
- Weber, M. (1997). *Makt og Byråkrati* (5. opplag.). Gyldendal: Oslo.

Tabelloversikt

| | |
|---|----|
| Tabell 1: Interaksjonsanalyse (By, 1999, vedlegg 2, s. 45)..... | 37 |
|---|----|

Figuroversikt

| | |
|--|----|
| Figur 1: Vurderingsplattformen til innsats. Figur 1 fremstiller punktene deltagerne trekker frem som innsats i deres vurderingspraksis i kroppsøving. | 56 |
| Figur 2: Innsats som teppe over vurdering. Figur 2 fremstiller vurderingspraksisen til deltagerne innenfor volleyball. Det kan tyde på at innsats ligger som et teppe over vurderingspraksisen til deltagerne, uten at den blir snakket noe spesielt om..... | 59 |
| Figur 3: Formidling av vurderingspraksisen. Figur 3 fremstiller hva som formidles til elevene før en periode, og i dette tilfellet volleyball. Den grønne skyggen viser hva elevene får innsyn til i vurderingspraksisen til deltagerne. | 60 |
| Figur 4: Vurderingsplattformen til innsats. Figur 4 fremstiller hva som formidles til elevene av vurderingsplattformen og vurderingspraksisen av innsats. | 63 |
| Figur 5: Innsats hos elever med lav og høy kompetanse. Figur 5 fremstiller hvordan innsats blir vurdert hos ulike elever..... | 70 |

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv: «Kommunikasjon i kroppsøvingsundervisningen»

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Observasjonsskjema

Vedlegg 4: Intervjuguide

Vedlegg 5: Kvittering og godkjenning fra NSD

Informasjonsskriv :



Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet ”Kommunikasjon i kroppøvningsundervisningen”

Bakgrunn og formål

Som masterstudent ved Norges idrettshøgskole vil jeg, Mathias Vad, foreta en kvalitativ forskningsstudie i kroppøvningsfaget på grunnskolens ungdomstrinn. Temaet for forskningsprosjektet er hvordan kommunikasjonen i kroppøvningsfaget fungerer og lærerens forståelse og refleksjoner rundt disse prosessene.

Du forespørres om å delta i dette prosjektet for at utvalget skal representere kroppøvningslærere ungdomstrinnet. Jeg ønsker i løpet av november og/eller desember å observere og intervju deg for å få svar på min problemstilling. Jeg håper totalt å få observert og intervjuet seks lærere.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Ved å delta i studien vil du som lærer bli observert av meg gjennom timen før det vil bli gjort et individuelt intervju. Spørsmålene vil omhandle for eksempel kommunikasjon, relasjon og tilbakemeldinger i kroppøvningsfaget. Dataene fra intervjuet vil bli registrert gjennom lydopptak. Intervjuet vil ta ca. 45 minutter. Vi blir enig om tid og sted. Dersom du ønsker mer informasjon angående intervjuet, så er dette en mulig å få.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Datamaterialet vil til en hver tid være beskyttet med passord. Jeg og veileder Inger-Åshild vil ha tilgang til datamaterialet. Du vil ikke kunne gjenkjennes av andre i min masteroppgave. Prosjektet skal etter planen avsluttes 31.05.2016 og innsamlede opplysninger vil da bli anonymisert og lydopptak makulert.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli makulert, og ikke brukt i prosjektet. Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med meg på telefonnummer 95145954 eller veileder Inger-Åshild By på 92400871. Studien er meldt til og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Vedlegg 2

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Navn på prosjektdeltager med blokkbokstaver)

(Signatur, dato)

- Jeg samtykker til å delta i observasjon
- Jeg samtykker til å delta i intervju
- Jeg samtykker til at opplysninger kan publiseres/ lagres etter prosjektslutt]

Vedlegg 3

| Observasjonsskjema | | | | |
|-----------------------------|----------------------------|-----------------------|-------------|--------------|
| Dato: Klasse: Lokale: | | | | I = innsats |
| Kategori | Kommunikasjon | | | |
| Kroppsøvlingslæreren | En til en (individuell) | En til en (Plenum) | En til alle | Hva/Hvordan? |
| 1: Starten av timen | | | | |
| 2: Mål for timen | | | | |
| 3: Aktiviteter | | | | |
| 4: Organisering | | | | |
| 5: Aktiviteter | | | | |
| 6: Slutten av timen | | | | |

| | Del av timen | Direkte sitat fra lærer: |
|---------|--------------|--------------------------|
| Innsats | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| Annet | | |
| | | |

Vedlegg 4

Intervjuguide

| Tema | Forskningsspørsmål | Intervjuspørsmål | Oppfølgings spørsmål |
|---|---|--|---|
| <p>Et sentralt poeng med denne intervjuguiden er at den skal være delvis strukturert. Det er viktig med rom for oppfølging av spørsmål.</p> <p>Husk å hilse på læreren og innled med åpen kommunikasjon, hvem er jeg!?. Fortelle kort om prosjektet, intervjuet og forsikre om at læreren forstår taushetsplikt og anonymitet. Husk også samtykke til elektronisk opptak. Påminn læreren om at det er lov å trekke seg uten grunn. Påpek for læreren til slutt at det er lurt å ta seg god tid, og det er lov å tenke før man svarer</p> <p>Spørsmål fra læreren?</p> | | | |
| Innledning | Hvem er læreren? | Vi kan starte samtalen med at du forteller litt om deg selv? | Utdanning? Arbeidserfaring? Idrettsbakgrunn? Antall klasser og elever? Hvordan opplever du yrket? – trives? - evt. hvorfor/ hvorfor ikke? |
| Relasjonen | Hvordan er lærerens relasjon med denne / disse elevgruppen? | Hvordan er denne / disse elevgruppen(e) å undervise? | Skiller denne elevgruppen seg ut på noen måte, evt hvordan? Noe spesielt med denne gruppa i dag? |
| | | Hvordan vil du si forholdet din med disse elevene er? | Er relasjon/forhold et viktig i din praksis? |

| | | | |
|---|--|---|---|
| | | | -Hvorfor? |
| | Hvordan ser læreren på elevenes forhold til seg selv? | Hva tror du elevene tenker om deg? | Er dette måten du ønsker å fremstå? - evt. hvorfor? Tror du denne måten påvirker elevene? |
| | | Hva tror du blir sagt når elevene snakker om deg? | Kjenner du deg igjen i dette? - Autoritær? |
| Planleggingen / Organisering | | | |
| | Er organiseringen en viktig del av planleggingen av en time? | Hva er viktig i planleggingen av en time? | Evt hvorfor? Er det ulike planlegging på ulike elevgrupper? |
| | Hvordan er organiseringen til læreren? | Er dette en måte du pleier og organisere på ?(henviser til observasjonstiden) | Evt? Hvordan pleier du å organisere en time? |
| | | Har du noen spesielle måter og organisere på som fungerer for deg? | Hvis det er en time hvor elevene ikke er helt på nett, for eksempel siste time fredag syndromet, gjør du noe annerledes disse timene? |
| Kommunikasjon generelt | | | |
| | Hvordan foregår kommunikasjonen med elevene? | Hvordan er kommunikasjonen mellom deg og | Hvordan opplever du dette? |

| | | | |
|--|---|---|---|
| | | elevene? | |
| | | Hvordan kommuniserer du med elevene? | Skriftlig? Muntlig? |
| | Hvordan blir vurderingskriteriene formidlet? | For eksempel vurderingskriteriene i faget, hvordan formidles disse til elevene? | Før året, en periode eller en time? Skriftlig? Muntlig? |
| | Hvordan foregår elevmedbestemmelser? | Hvordan arbeider du med elevmedbestemmelser? | Hvordan synes du dette fungerer? |
| Tilbakemeldinger / Kommunikasjon i undervisningen | | | |
| | Hvordan tilbakemeldinger blir gitt i undervisningen? | Hvordan gir du tilbakemelding til elevene? | Nåværende sted? Fremgang? Hvordan nå målet? Muntlig? Skriftlig? |
| | Hvordan gir læreren tilbakemeldinger av vurderingskriteriene? | Hvordan gir du tilbakemeldingen av for eksempel: - Ferdigheter? - Kunnskap? - Innsats? | Hvordan er elevenes reaksjon på disse tilbakemeldingene? |
| Innsats | | | |
| | Hvordan forstår læreren innsats i kroppsøving? | Hva legger du i begrepet innsats? | Eksempler? |
| | | Hva ser du etter når du vurderer innsatsen til en elev? | God innsats? Dårlig innsats? Eksempler. |
| Hvordan bruker læreren innsats i | Hva vektlegger du når du vurderer | Hvilke type aktiviteter | |

| | | | |
|-------------------|---|--|---|
| | vurdering av elevene? | elevene? | vurdere du du ferdighet mer, kunnskap mer og innsats mer? |
| | | | |
| Makt | Hvilket forhold har læreren til makt i skolen? | En tidligere master oppgave skrev at det og vurdere elevene med karakter gir mer makt til læreren. Hva tenker du om dette? | |
| | Hvordan er læreren forståelse av begrepet makt? | Hva assosierer du med begrepet makt? | Kan du komme med eksempler? |
| | | Er det noe form for makt i skolen eller i undervisningen? | Negativt? Nødvendig? |
| | Læreren syn på sin egen makt? | Vil du si at du har noe form for makt ovenfor elevene? | Kan du komme med eksempler? |
| | | Hvordan får du eller opprettholder du makten over elevene? | |
| | | | |
| Avslutning | | | |
| | Er det noe læreren føler mangler å bli sagt? | Er det noe du ønsker å fortelle eller si nå før vi runder av? | Noe du savner å bli spurt om? |

Kvittering og godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Inger-Åshild By
Seksjon for kroppøving og pedagogikk Norges idrettshøgskole
Postboks 4042, Ullevål stadion
0806 OSLO

Vår dato: 21.09.2015 Vår ref: 44281 / 3 / KH Deres dato: Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.08.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

| | |
|-----------------------------|--|
| 44281 | <i>Innsats i kroppøving og (makt)relasjonen mellom læreren og elevene? (med utgangspunkt i Foucault sine makt teorier)</i> |
| <i>Behandlingsansvarlig</i> | <i>Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder</i> |
| <i>Daglig ansvarlig</i> | <i>Inger-Åshild By</i> |
| <i>Student</i> | <i>Alfred Mathias Mørck Vad</i> |

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

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

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Knut Kalgraff Skjåk

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Alfred Mathias Mørck Vad Alfred.m.m.vad@hotmail.com

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

*Avdelingskontorer / District Offices:
OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyre.svan@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmas@svtuit.no*

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 44281

Personvernombudet forutsetter at det innhentes tillatelse fra ledelsen ved de aktuelle skolene, før undersøkelsen igangsettes.

For øvrig kan vi ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som stilling, navn på arbeidssted, osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videoopptak

Vi legger til grunn at også elevene orienteres om studentens tilstedeværelse/observasjon og formålet med den.

