

UNIVERSITETET I
NORDLAND

MASTEROPPGAVE

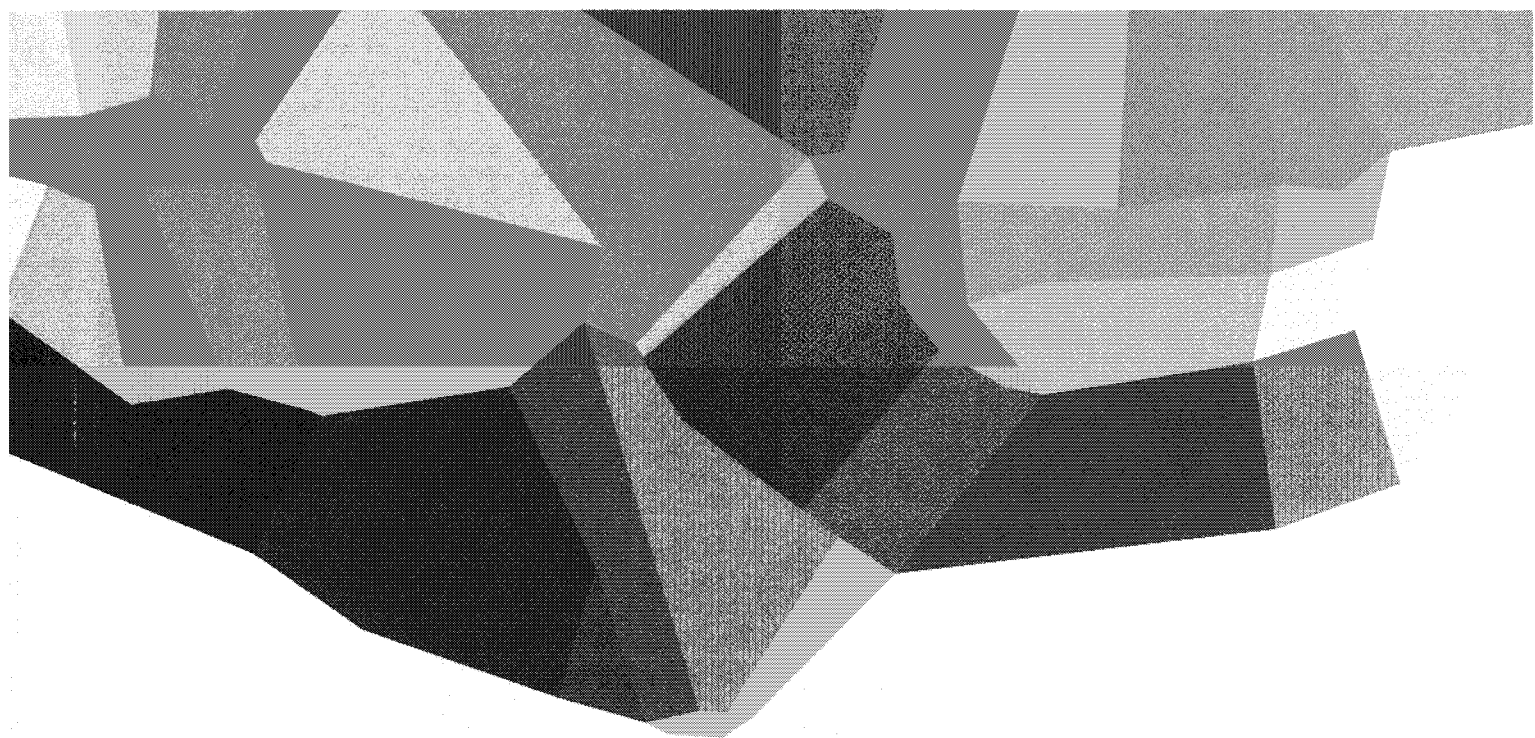
Prestasjonskrav eller treningsglede?

Kroppsøvingsfaget i den videregående skole.

Utarbeidet av Marita Rønninghaug

SA349S – Master i sosialt arbeid

Mai, 2011



Forord

Det har vært en lang og lærerik prosess å komme dit hvor jeg er i dag; å ferdigstille min masteroppgave. Prosessen har vært krevende og utfordrende, men mest av alt lærerik og interessant. Jeg har fått et godt utbytte av å arbeide med et felt som er nærliggende til mitt eget yrkesfelt og min rolle som lærer. Interessen jeg på forhånd hadde for fysisk aktivitet, frafall i kroppsøvingsfaget og for elever som ikke mestrer skolehverdagen, har gitt meg en drivkraft og motivasjon på veien. Interessen ble bare større underveis i prosessen. Jeg har gjort meg mange tanker og refleksjoner som helt klart har gitt meg en bedre forståelse og klarere oppfatning av hva som påvirker elevene i gjennomføringen av kroppsøvingsfaget. Det har samtidig gitt meg et kritisk og observant forhold til min egen undervisningspraksis og min rolle som lærer i møte med elevene. Jeg har gjort meg mange kritiske tanker og spørsmål knyttet til gjennomføringen av kroppsøvingsfaget.

Jeg håper erfaringer jeg sitter igjen med og resultater av denne undersøkelsen er av interesse for andre slik at det kan bidra til en større og en helhetlig forståelse for fenomenet. Videre håper jeg det kan bidra til en ytterligere interesse for videre arbeid og forskning innenfor dette temaet.

Det er mange som fortjener en stor takk for at oppgaven har tatt form og at den nå er ferdigstilt. I første omgang vil jeg takke min veileder Agnete Wiborg for fantastisk hjelp, tilgjengelighet, engasjement og veiledning. Jeg vil også takke min kjære mann og barn som har vært så tålmodig med meg i denne tidkrevende prosessen. Takk til informanter som satte av tid og ga av seg selv. Takk til gode kollegaer for støtte, oppmuntring og reflekterende diskusjoner.

Marita Rønninghaug

Bodø, mai, 2011

Innholdsfortegnelse

Forord	I
1.0 Bakgrunn	1
1.1 Oppgavens struktur	5
2.0 Metodisk og empirisk bakgrunn.....	6
2.1 Valg av metode.....	6
2.2 Utvalg av informanter	7
2.3 Forskerens tilnærming i det kvalitative intervjuet.....	8
2.4 Styrker og svakheter i bruken av kvalitativ intervju	11
2.5 Nærhet og distanse	13
3. Teoretisk forankring	14
3.1 Kunnskapsløftet – en læreplan for grunnskolen og den videregående skole	14
3.2 Innføring av ny læreplan i undervisningen	15
3.3 Tilpasset opplæring	17
3.4 Læreplandimensjoner	18
3.4.1 Ideens læreplan.....	19
3.4.2 Den formelle læreplanen	19
3.4.3 Den oppfattede læreplanen.....	20
3.4.4 Den iverksatte læreplanen	20
3.4.5 Den erfarte læreplanen	20
3.5 Vurdering	21
3.5.1 Bruk av tester i kroppsøvfingsfaget.....	23
3.6 Den didaktiske relasjonsmodell	24
3.6.1 Rammer	26
3.6.2 Mål	27
3.6.3 Elev- og lærerforutsetning.....	27
3.6.4 Innhold	29
3.6.5 Vurdering	30
3.6.6 Metode.....	30
3.7 Motivasjon.....	31

3.7.1 Elevundersøkelsen om motivasjon.....	31
3.7.2 Indre og ytre motivasjon	32
3.7.3 Prestasjonsmotivasjon	33
3.7.4 Forventninger om mestring og motivasjon	34
3.7.5 Elevmedvirkning og motivasjon	36
4.0 Analyse.....	37
4.1 Presentasjon av informanter:.....	38
4.2 Overgang fra grunnskole til videregående skole.....	39
4.3 Fysiske forutsetninger	42
4.4 Holdninger.....	46
4.5 Fravær – en konsekvens av elevenes negative holdning til faget?.....	50
4.6 Mestring	52
4.6.1 De vanskelige følelsene ved manglende fysisk mestring.....	56
4.7 Motivasjon.....	59
4.8 Vurdering	62
4.9 Presentasjon av intervju med lærere.....	65
4.9.1 Lærernes holdning til faget	66
4.9.2 Vurderingspraksis.....	66
4.9.3 Tilpasset og differensiert opplæring.....	69
4.9.4 Bruk av tester	70
4.9.5 Utvalg av aktiviteter	73
5.0 Drøfting	76
5.1 Fysisk mestring	76
5.2 Motivasjon.....	78
5.3 Tolking og praktisering av læreplanen.....	79
5.4 Tilpasset og differensiert opplæring.....	81
6. Oppsummering og avsluttende kommentarer	83
7. Litteraturliste	86
8. Vedlegg	i

1.0 Bakgrunn

Bakgrunnen for å gjennomføre denne undersøkelsen er den samfunnsmessige debatten og fokuset på elever som ikke mestrer gjennomføringen av kroppsøvingfaget i den videregående skole. Statistikk og oversikt over faglig resultat i kroppsøvingfaget i videregående, viser at det er et høyt antall elever som har fått karakteren 1 eller IV. Media har i det siste året hatt et kritisk blikk på hvordan kroppsøvingfaget gjennomføres og hvordan elevene opplever faget. Dette har ført til at jeg har opparbeidet meg en interesse for å undersøke og finne mer ut om hvilke faktorer som påvirker elevenes opplevelse av gjennomføringen. Det er gjort lite kvalitativ forskning med fokus på elever som ikke lykkes i kroppsøvingfaget, og deres opplevelse av den praktiske gjennomføringen. Det var av interesse å få en dypere forståelse for hvordan nettopp disse elevene opplever undervisningen, innholdet og vurderingen. Samtidig var det interessant å undersøke hvordan lærerne planlegger og gjennomfører undervisningen, og hvordan dette påvirker elevene. Dette kan videre kan gi en forståelse for hvorfor mange elever ikke lykkes med gjennomføringen og hva som kunne hvert gjort annerledes for at flere elever oppleve mestring og glede i faget slik som formålet med faget sier noe om; gi gode opplevelser som kan være med å legge grunnlaget for en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil (Utdanningsdepartementet).

Kroppsøvingfaget har i de siste årene fått et stort fokus i media og ulike samfunnsdebatter, i negativ retning. Det er fokus på en uheldig utvikling i kroppsøvingfaget blant elever i den videregående skole. Det har blitt skrevet et stort antall reportasjer og artikler om elever som gruer seg for å ha kroppsøving og som faller av faget, eller melder seg opp som privatist. Når elever melder seg av faget, slipper de å ha to timer i uken med kroppsøving i bytte mot en trettimers eksamen i kroppsøvingsteori. Mange elever har høyt fravær i faget og av har av den grunn ikke et tilstrekkelig grunnlag for vurdering i faget, og ender opp med karakteren 1 eller IV. Dette er urovekkende og lite forenelig med Kunnskapsløftets formål med faget. Kroppsøving er et av de få fysiske fagene i den videregående skole og det burde oppleves som en avkobling fra en ellers teoretisk hverdag. Hvorfor er det ikke slik? Hvorfor liker ikke elevene kroppsøving?

Utdanningsdirektoratets formål legger vekt på at kroppsøving skal føre til god helse og økt kunnskap om samspillet mellom kropp, trening og helse. Videre legges det stor vekt på at eleven skal oppleve mestringsglede ut ifra egne forutsetninger. Selvbilde skal styrkes. Formålet sier at elevene skal få gode opplevelser i faget, som skal kunne føre til en fysisk

aktiv og helsefremmende livsstil. Dette er fornuftige målsetninger, men spørsmålet er om de er oppnåelige slik kroppsøvningsfaget i dag gjennomføres i den videregående skole.

Før kunnskapsløftet ble iverksatt var vurderingsgrunnlaget i kroppsøvningsfaget inndelt i innsats/holdninger, ferdigheter og kunnskap. Nå skal vurdering skje ut fra kompetansemål som sier noe om hva eleven skal oppnå i faget. Karakteren skal beskrive kvalitetsgrad i oppnådd kompetanse. I ungdomsskolen skal en i vurderingen av faget, som det eneste faget i skolen, legge vekt på elevenes forutsetninger. I videregående skal elevenes forutsetninger ikke være et grunnlag for vurdering. Disse ulike vurderingskriteriene kan for mange elever gjøre overgangen fra ungdomsskole til videregående skole utfordrende. Spesielt for elever med dårligere forutsetninger for å lykkes i faget.

I Kunnskapsløftet er det utarbeidet kompetansemål i kroppsøvningsfaget som sier noe om hva elevene skal oppnå etter endt gjennomføring. Læreplanen og kompetansemålene er brede og gir rom for tolkning. Jeg har i denne undersøkelsen valgt å undersøke hvordan elever og lærere opplever gjennomføringen av kroppsøvningsfaget, med utgangspunkt i blant annet læreplanen.

Kompetansemål etter Vg1

Idrett og dans

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- utvikle ferdigheiter i individuelle idrettar og lagidrettar
- forklare og praktisere sentrale reglar i utvalde idrettar
- praktisere danseformer frå ulike kulturar
- skape dansekomposisjonar og vere med i dans som andre har laga
- gjere greie for og praktisere førebygging av og førstehjelp ved idrettsskadar

Friluftsliv

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- praktisere friluftsliv med naturen som matkjelde

Trening og livsstil

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- planleggje og gjennomføre oppvarming i samband med ulike treningsaktivitetar
- bruke treningsmetodar og øvingar innanfor treningsformene uthald, styrke og rørsleevne
- forklare viktige faktorar som verkar inn på treningsformene uthald, styrke og rørsleevne
- forklare, demonstrere og bruke gode arbeidsteknikkar og -stillingar

Dette er kompetansemålene som sier noe om formålet med faget. Kompetansemålene gir føringer på hvilke type aktiviteter som skal gjennomføres ved VG1, men samtidig gir de rom for egen tolking og konkretisering av aktiviteter. Det er opptil skoleeier og den enkelte skole å bestemme innholdet i faget, ut i fra kompetansemålene. Dette resulterer i at det er ulik undervisningspraksis for kroppsøvningsfaget i den videregående skole. Dette kommer også tydelig fram i resultatet av lærerintervjuene i mitt prosjekt.

Kunnskapsløftet skiller seg ut blant tidligere læreplaner gjennom at fokuset nå skal ligge på hva elevene viser av resultat etter endt læring. Det skal nå styres mer mot ferdigheter, prestasjon og resultater, framfor tidligere læreplaner hvor fokuset var på hva elevene skal gjøre underveis i undervisningsforløpet. Innsats og holdninger skal ikke lengre være et grunnlag for vurderingen. Dette kan bidra til et større prestasjonsfokus i kroppsøvningsfaget, og det påvirker elevenes opplevelse av faget. I Kunnskapsløftet heter det seg at innsats ikke skal ligge til grunn for vurderingen, men samtidig kan det tolkes dit hen at innsats ligger innbakt i kompetansemålene for kroppsøvningsfaget. For å kunne praktisere dansing, lagidretter, individuelle idretter, friluftsliv og eller andre fysiske aktiviteter må eleven vise innsats. For å kunne prestere kroppslig må elevene gjøre en fysisk innsats. Er ikke da innsatsen en del av fagkompetansen som skal vurderes?

Mange skoler og kroppsøvningslærere praktiserer bruk av tester som en del av vurderingsgrunnlaget. Dette kommer også fram under intervjuene i min undersøkelse. Læreplanene sier ingenting om fysiske tester eller testing, men har et eget avsnitt for dette

temaet i veiledningsforskriften for læreplan. I dette avsnittet presenteres det et eksempel på bruk av cooper-test i undervisningen. Det framstilles slik:

Karakter	6	5	4	3	2
Jenter	2700 m	2400 m	2100 m	1800 m	1500 m
Gutar	3000 m	2700 m	2400 m	2000 m	1800 m

(Figur, 1.1, Utdanningsdirektoratet)

Oppsettet dreier seg om hvor mange meter elevene greier å løpe på 12 minutt. Her poengteres det at lærere bør være oppmerksomme utfordringen ved å koble karakter mot antall meter, da mange elever er usikre på hvor mange meter han vil klare å løpe i tolv minutt. Testen er en indikator på løpekondisjon og kan si noe om elevens utholdenhetsnivå. Det framstår som klart og tydelig at om en gutt kun greier å løpe 1600 meter, så stryker han. Hvordan vil en slik test oppleves for elever med svake ferdigheter i faget? Fremmer det glede og mestring?

I veiledningsforskriften sies det noe om at bruk av tester er krevende og det sammenlignes med tester som brukes for å teste idrettestøvere i treningsperioder for å teste form, regulere treningen og skape motivasjon. Det er interessant å se nærmere på hvordan bruk av tester i kroppsøvingstimene påvirker elevenes motivasjon og hvordan lærerne eventuelt bruker dette for å regulere aktiviteten i undervisningen, slik det framstår i veiledningsforskriften.

Jeg ønsker å undersøke nærmere hvordan differensiert og tilpasset opplæring organiseres i kroppsøvingsfaget og har valgt å belyse dette temaet videre i oppgaven. Tilpasset opplæring, en skole for alle og inkludering er tema som har blitt vektlagt som viktig i den pedagogiske og politiske debatten i mange år. I følge Kunnskapsløftet skal skolen blant annet styrke elevenes grunnleggende ferdigheter, og tilpasse og differensiere opplæringen ut fra den enkeltes elev forutsetninger og behov. Jeg vet at dette kan være utfordrende i et praktisk fag som kroppsøving, hvor det er mange elever og kun en lærer. Spesielt om en ser på Mønsterplanen (1974) hvor tilpasset opplæring belyst slik:

”Den enkelte elev skal ikke på noe trinn og på noe område bli holdt tilbake i sin utvikling og sin læring, og han skal heller ikke på noe trinn eller på noe område bli stilt overfor krav om tempo og innsats som ikke svarer til hans forutsetninger.” (Imsen, 2006, s. 204)

Formålet med læreplan i kroppsøving sier at opplæringen i faget skal bidra til at elevene skal kunne oppleve mestring og mestringsglede ut fra egne forutsetninger. Hvordan er det mulig å tilpasse og differensiere undervisningen i et praktisk fag som kroppsøving? Og hvordan forstår lærere begrepene og hvordan praktiseres det? Det vil være interessant å undersøke hva som fremmer eller hemmer tilpasset og differensiert opplæring i kroppsøvingsfaget, sett fra elevene og kroppsøvingslærerens ståsted. Dette vil jeg belyse i teorikapittelet og videre i analysen av intervjuene.

1.1 Oppgavens struktur

Først i oppgaven vil jeg redegjøre for metodiske valg jeg har tatt gjennom hele prosessen. Jeg vil gi en begrunnelse for den metodiske tilnærmingen ved å fremlegge teori om kvalitativ forskning og knytte dette opp mot min undersøkelse og mine valg.

I teorikapittelet vil jeg redegjøre for den teoretiske forankring som ligger til grunn for analysekapittelet og oppgaven i sin helhet. Jeg vil presentere relevant teori og forskning knyttet til Kunnskapsløftet, tilpasset og differensiert opplæring, læreplandimensjoner, vurdering, didaktisk relasjonsmodell og motivasjon.

I analysekapittelet presenteres og diskuteres resultatet av intervju med elever og lærere. Jeg har valgt å dele dette kapittelet inn i ulike avsnitt for å belyse faktorer og resultater jeg mener er relevant i tilnærmingen av problemstillingen. Avsnittene presenterer utsagn og beretninger fra informantene som jeg underveis tolker og drøfter. Den teoretiske forankringen, tidligere forskning, resultatet av intervjuene og egne meninger vil ligge til grunn for drøftningen i analysekapittelet.

I siste kapittel vil jeg oppsummer undersøkelsen og resultatene, og videre komme med konklusjoner som kan gi svar på problemstillingen.

2.0 Metodisk og empirisk bakgrunn

I dette kapitlet vil jeg presentere de metodiske valgene jeg har tatt gjennom hele forskningsprosessen og vil si noe om hvordan jeg har valgt å gjennomføre undersøkelsen. Jeg vil først presentere kort hvorfor jeg har valgt kvalitativ forskningsmetode i dette prosjektet, og gir videre en beskrivelse av forskerens tilnærming i kvalitativ intervju. Videre trekker jeg fram styrker og svakheter i det kvalitative intervjuet og hvilken betydning det har i forhold til materialet og intervjuene i denne undersøkelsen. Jeg presenterer intervjuguiden, utvalgsprosessen, datainnsamlingen og databehandlingen. Kapitlet avsluttes med forskningsetikk og oppgavens troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet.

2.1 Valg av metode

Mitt mål i undersøkelsen er i hovedsak å få mer kunnskap om fenomenet med lav grad av gjennomføring i kroppsøvfingsfaget i den videregående opplæring gjennom å belyse elevenes tanker, opplevelse og meninger. Jeg gjennomførte også dybdeintervju med to kroppsøvfingslærere for å forsøke å belyse lærernes meninger og tanker rundt kroppsøvfingsfaget. Det var interessant å nå tak i hvordan lærerne tolker og praktiserer læreplanen og hvordan de legger til rette for elever med dårligere forutsetninger for å lykkes i faget. Jeg ønsker å øke forståelsen for et fenomen innenfor kroppsøvfingsfaget som innbefatter elever, lærere, læreplanarbeid og andre rammefaktorer for gjennomføringen av faget. Jeg vil forsøke å skaffe meg en dypere forståelse om elevenes sosiale og faglige bakgrunn og deres relasjon til kroppsøvfingsfaget med utgangspunkt i problemstillingen. Undersøkelsen er derfor samfunnsvitenskapelig og faller innenfor det kvalitative paradigme. En kvalitativ tilnærming kan gi mulighet for en dypere forståelse av fenomenet en skal undersøke (Kvale,1997). Det gir også rom for fleksibilitet noe som er nyttig i forhold til problemstillingens karakter. Det ble mest hensiktsmessig og verdifullt å gjennomføre kvalitative intervju og videre dybdeintervju. Da ville jeg få beretninger om elevenes livsverden og deres opplevelse av kroppsøvfingsfaget. Livsverden er *”et filosofisk og sosiologisk begrep som betegner den konkrete levde verden som hver av oss lever i”* (www.wikipedia.no).

Kvale (1997) beskriver det kvalitative intervjuet som ”*et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, men henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomener*” (Kvale,1997, s.21). Målet med et kvalitativt intervju er å få helhetlig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever en situasjon eller fenomen. Intervjuet gir data om hvordan informanten forstår erfaringer og hendelser i sitt eget liv (Thagaard,2003). Når målet er å få et innblikk i informantenes følelser, meninger og erfaringer vil det kvalitative intervjuet være en god metode.

2.2 Utvalg av informanter

I denne undersøkelsen har jeg valgt å intervju åtte elever som fikk karakteren 1 eller IV i kroppsøving – elever som man kan si har mislyktes i faget ut fra vurderingskriteriene. Jeg ville skaffe meg data om hva som påvirker disse opplevelser og holdninger til kroppsøvingfaget. Jeg valgte å intervju denne elevgruppen fordi det deres beretninger, holdninger og perspektiv som kan si noe hvorfor en elev ikke greier å gjennomføre kroppsøvingfaget eller hvorfor en elev i liker faget. Det har også vært gjort lite kvalitativ forskning på denne elevgruppen i forhold til kroppsøvingfaget.

I utvalget av informanter i elevintervjuene gjort ved en og samme skole. Dette er en stor skole med mange avdelinger, elever og lærere. Det at skolen er stor gjorde det interessant å undersøke om det er en felles kultur i forhold til fagets innhold, metode, rammer, mål og vurderingskriterier. En kan tenke seg til at det er lettere å skape en felles kultur ved små skoler. Skolens størrelse var også med på å gi meg et større utvalg av informanter å velge i, framfor en liten skole.

Da valg av skole var tatt, skrev jeg en søknad til skolens rektor og til fylkesutdanningssjef, hvor jeg søkte om å få intervju åtte elever ved den gjeldende skolen. Jeg informerte om hva undersøkelsen min gikk ut på og at jeg ønsket å intervju elever som har fått karakteren 1 eller IV ved terminslutt i VG1. Tilbakemeldingen fra rektor og fylkesutdanningsjefen var positivt, og jeg kunne starte prosessen.

Jeg valgte å intervju åtte elever - fire gutter og fire jenter. Jeg valgte dybdeintervju hvor jeg satte av 30-60 minutt for hvert intervju. Det ble også gjort en begrensning på forhånd gjennom at jeg valgte å intervju elever som hadde fått karakteren 1 eller IV og jeg valgte et

utsnitt av elevene hvor det kan tenkes at de ikke innbyrdes er svært forskjellig. Det finnes ikke noe fasitsvar på hvor mange intervjuer det bør være i en kvalitativ forskning (Repstad,1998).

Utvalget av informantenes kjønn i undersøkelsen var mer tilfeldig. På forhånd valgte jeg at det skulle gjennomføres intervju både med gutter og jenter. Dette for å se om det utspilte seg noen forskjeller mellom kjønnene i forhold til opplevelsen av og holdningen til faget. Det var ikke et stort utvalg av potensielle informanter å velge i, så at det ble fire gutter og fire jenter var mer tilfeldig. Underveis i prosessen opplevde jeg at kjønn og forskjeller fikk lite fokus og ble mindre relevant i tilnærmingen av fenomenet.

Før jeg utvalget av informanter var klart hadde jeg som tanker om å intervjuere elever fra ulike utdanningsprogram for å se om det utspilte seg noen forskjeller i forhold til vurdering, gjennomføring av faget og elevenes holdninger til faget. Da jeg fikk en oversikt over det aktuelle utvalget over elever som hadde fått karakteren 1 eller IV i kroppsøvfingsfaget ved denne skolen, kunne jeg se at de fleste elevene tilhørte yrkesfaglig utdanningsprogram. Jeg valgte da å gå bort fra dette aspektet.

I denne undersøkelsen har jeg valgt å intervjuere to lærere; en kroppsøvfingslærer ved den utvalgte skolen og en kroppsøvfingslærer ved en annen skole. Grunnen til at jeg valgte å intervjuere lærere ved to ulike skoler var for å se om det er forskjeller i hvordan kroppsøvfingsfaget gjennomføres fra skole til skole. Målet med lærerintervjuene var å få mer kunnskap om hvordan lærerne tolker læreplanmålene i Kunnskapsløftet og hvilke rammer, mål, vurderingskriterier og metoder som brukes i undervisningen.

2.3 Forskerens tilnærming i det kvalitative intervjuet

Ved å gjennomføre dybdeintervju i denne undersøkelsen gjennomfører jeg samtaler som gir grunnlag for kvalitativ data om personenes livsverden og tolker videre meningen med disse (Kvale, 1997). Målet med intervjuene er å skape en helhetlig forståelse for blant annet personenes perspektiv, opplevelse, erfaringer og situasjoner knyttet til kroppsøvfingsfaget, uttrykt med deres egne ord. I intervjuene med lærerne bruker jeg også læreplanverket som en tilnæringsmåte i intervjusituasjonen og videre tar jeg den med i analysen. I motsetning til kvantitativ metode er det innenfor kvalitativ metode få standardregler. Det finnes ikke bare en form for intervjuforskning men et mangfold av former, og variasjonsbredden på intervjuanalysen er også mangfoldige (Kvale, 1997). Det er ulike måter å utarbeide et

kvalitativt intervju på og det er strukturen på intervjuet som danner de største ytterpunktene. Intervjuet kan gjennomføres som en løs og mindre strukturert samtale mellom forsker og informant, hvor forskeren har satt opp en liste med ulike tema på forhånd. Forskeren kan tilpasse spørsmål underveis i intervjuet og følge opp informantens utsagn og fortellinger. Dette kan bidra til at en får fram mer informasjon om temaet enn hva som var tenkt på forhånd og intervjuet kan få en annen vending (Thagaard, 2003). En annen måte å gjennomføre et intervju på er å være strukturert hvor spørsmålene er godt utarbeidet på forhånd og rekkefølgen er planlagt. Informantene utformer ulike svar på like spørsmål. Fordelen med å gjennomføre et slikt intervju er at dataen vil være mer sammenlignbare (Thagaard,2003). Kruuse (1999) beskriver dette som et kvalitativt semistrukturert intervju. Det beskrives en tredje fremgangsmåte; delvis strukturert intervju, hvor forskeren på forhånd har utarbeidet tema men rekkefølgen er ubestemt. Denne formen for intervju blir mer som en samtale om de ulike temaene som forskeren ønsker svar på. Forskeren kan på denne måten styre intervjuet ved å følge informantens fortelling (Thagaard,2003)

Jeg har valgt å benytte meg av det Kvale (1997) beskriver som en intervjuguide. En intervjuguide er en utarbeidet skisse som inneholder emner som skal tas opp i intervjuet og videre spørsmål under hvert emne. Før gjennomføringen av intervjuene, brukte jeg god tid på å lage en grundig intervjuguide som skulle være mitt viktigste verktøy under intervjuene. Jeg tok utgangspunkt i problemstillingene for oppgaven og delte inn i temaer, hovedspørsmål og oppfølgingsspørsmål. I gjennomføringen av intervjuene fulgte jeg en intervjuguide som inneholdt faste emner jeg ville belyse og en del forhåndbestemte spørsmål. Jeg hadde to intervjuguides, en for elevintervju og en for lærerintervju. Elevintervjuene hadde en klar hensikt; jeg ville nå tak i elevenes tanker, holdninger og opplevelse knyttet til kroppsøvingfaget. Jeg var forberedt på at dette kunne bli utfordrende da temaet kan oppleves som sårbart. Jeg ville få elevene til å fortelle om noe de ikke mestrer og som de mest sannsynlig ikke er stolte over. Det kan være at de kjenner seg både på en følelse av flauhet og mislykkethet. Temaet handler i stor grad, som følge av manglende karakter, om elevenes manglende prestasjoner og hva de ikke har fått til. Dette kan være vanskelig for elevene å prate om og det krever at jeg som forsker er det bevist i forhold til hvordan jeg velger å gjennomføre intervjuet. Intervjuguiden ble her et viktig verktøy, hvor jeg på forhånd tenkte nøye gjennom spørsmålsformuleringene. Under intervjuene støttet jeg meg til de bestemte temaene, men jeg ga rom for at elevene fikk komme med innspill og fortellinger. Jeg har forsøkt å skape gode samtaler under intervjuene i en komfortabel og avslappet dialog. Mitt

ønske var å skape en god atmosfære slik at elevene skulle føle seg trygge på meg og at dette kunne gi rom for at de åpnet seg og ga av seg selv. Jeg lagde også en intervjuguide for lærerintervjuene. Her var det viktig med en intervjuguide i og med at jeg hadde som mål å sammenligne lærernes gjennomføring av faget ved de ulike skolene. Ved å stille noe lunde de sammen spørsmålene, ville det være lettere å se eventuelle forskjeller og likheter i svarene som ble gitt. Temaet kunne også oppleves som sårbart i intervjusituasjon med lærerne. Det at flere og flere elever ikke oppnår karakter i kroppsøvingfaget er en kjent problemstilling og en samfunnsdebatt både lokalt og nasjonalt. I det siste året har det vært mange debatter i media om dette temaet, hvor det ofte er diskutert om den praktiske gjennomføringen og vurderingsarbeidet er godt nok i faget. Det er stor sannsynlighet for at lærerne kan kjenne på en sårbarhet i forhold til sin profesjon og sin yrkesutøvelse når de blir presentert for temaet for intervjuet og undersøkelsen. Jeg valgte å si noe om dette til lærerne før intervjuet, og gjorde dem på nytt oppmerksom på anonymitet så det ikke skulle være til hinder for å få ærlige og personlige svar.

Det å skape en god atmosfære kan være utfordrende i samtale med mennesker man ikke kjenner eller har møtt tidligere. Elementer som tid, rom, kroppsspråk og toneleie vil utgjøre en betydning for atmosfæren under et dybdeintervju og vil videre være helt avgjørende for den informasjonen jeg får samlet inn (Thagaard, 2003). Til tider var det vanskelig å følge rekkefølgen på de forhåndssette tema og spørsmålene da informantene kom innom ulike temaer i en fortelling, men ved hjelp av intervjuguiden kunne jeg "hoppe" litt mellom temaene og likevel ha en oversikt. Målet i det kvalitative intervjuet er å samle inn data ved å få informantene til å åpne seg og komme med ulike beretninger. Det er derfor av stor betydning hvordan spørsmålene stilles. Spørsmålene bør være åpne og bli stilt på en måte som stimulerer informantene til å fortelle om sine subjektive opplevelse og erfaringer (Kvale, 1997). Er intervjuguiden for strukturert kan dette føre til at informantene ikke kommer med spontane fortellinger og åpenhet. Det vil på en annen side gjøre analysene enklere for forskeren senere i analysen ved at en tydelig kan se en struktur i besvarelsene og det er lettere å sammenligne data (Kvale, 1997). Jeg forsøkte å være mer strukturert i intervjuene med lærerne, og forsøkte å stille de samme hovedspørsmålene. Jeg var heller mer spontant og løselig med oppfølgingsspørsmål. Det er viktig at spørsmålene er utformet på en slik måte at informantene forstår hva det spørres om. Dette tenkte jeg på under utformingen av intervjuguidene. Kvale (1997) beskriver to dimensjoner i utformingen av spørsmål; den tematiske og dynamiske dimensjonen. Et godt formulert spørsmål skal tematisk bidra til å

skape og utvikle kunnskap om emnet. Spørsmålet skal være dynamisk i den forstand at det skal skape en god intervjuinteraksjon, ved at spørsmålet lett kan forstås (Kvale,1997). Intervjuguiden min hadde den hensikt å utvikle kunnskap om temaet gjennom å stille tematiske forskningsspørsmål. Jeg har forsøkt å utforme dynamiske spørsmål som lett kunne forstås og som samtidig kunne gi meg data knyttet til temaet.

Kvale (1997) påpeker at det i intervjuesituasjonen oppstår et maktforhold mellom forsker og informant. Dette innebærer at det er jeg som forsker som styrer intervjuet og definerer situasjonen. Gjennom lang arbeidserfaring fra terapeutisk arbeid i psykiatrien, har jeg opparbeidet meg en kompetanse i å forsøke å skape gode samtaler hvor målet er å få mennesket til å åpne seg og komme med fortellinger. Denne kompetansen var nyttig å ha med seg i intervjusituasjonen. Jeg reflekterte rundt dette på forhånd og gjorde meg bevisst på at intervjusamtalen ikke skulle bli en terapeutisk samtale, men en samtale hvor jeg ønsket å nå fram til personlige og nære uttalelser og fortellinger. Intervjuene i denne undersøkelsen kan ses på som en faglig samtale, og sammenlignet med hverdagssamtaler kreves det her en metodisk bevissthet rundt spørreformen og gjennomføringen (Kvale, 1997).

2.4 Styrker og svakheter i bruken av kvalitativ intervju

Styrker og svakheter vil finnes uansett forskningsmetode, og slik er det også for kvalitativ forskning.

Kvalitative forskningsintervju er en utvikling av dagliglivets samtale, med et spesifikt mål for hvilken retning utviklingen av samtalen skal ta. Samtalen skal gi en systematisk refleksjon over fornuftbasert forståelse av en menneskelig verden (Kvale,1997) Styrken kan være nettopp denne induktive tilnærmingen, fokuset på mennesket og spesifikk livssituasjoner, og bruken av ord framfor tall. Intervjusamtalen gir rom for fleksibilitet ved at forskeren har mulighet til å oppklare mulige misforståelser som kan oppstå underveis. Samtalen gir også rom for å utforske meningen med spørsmålene, sammen med informanten. Jeg som forsker styrer intervjuet og blir sittende med makten i samtalen, og det er jeg som må holde den røde tråden i samtalen. Dette krever fokus og bevissthet fra forskerens side. Om forskeren lar seg villedes av informantens beretninger som er utenfor temaet, kan det ende opp med lite relevant data. Flexibiliteten er også en styrke. Det vil være naturlig at informanten kommer innpå andre temaer enn det jeg har sett for meg på forhånd. Det kan være at informanten bringer fram relevante emner og interessant stoff som jeg ikke på forhånd hadde tenkt på, men som

jeg under intervjuet velger å vie oppmerksomhet til. Dette kan være med på å styrke reliabiliteten. For å benytte meg av denne fleksibiliteten er det viktig at jeg klarer å bruke intervjuguiden som et verktøy for å holde den røde tråden i samtalen. Dersom jeg skulle mangle informasjon eller er usikker på hvordan jeg skal tolke den informasjonen jeg har fått, har jeg mulighet til å kontakte informantene etter intervjuet har funnet sted. Flexibiliteten i intervjusituasjonen kan også være en svakhet. Flexibiliteten i samtalen, som det å komme med spontane oppfølgingsspørsmål som ikke var nedskrevet i intervjuguiden, kan føre til at forskeren ikke tenker godt nok gjennom hvordan det stilles og hvordan det kan lede den videre utviklingen i samtalen. Ledende spørsmål kan påvirke svaret og datainnsamlingen, men virkningen av ledende spørsmål avhenger av samtals mål og emne. Dette vil dermed være et kritisk aspekt ved kvalitative intervju. Om ledende spørsmål er planlagt på forhånd og om man har som mål å skape en systematisk kontroll på informantens pålitelighet, kan slike spørsmål være velegnet (Kvale, 1997). Kvale påpeker at det avgjørende er ikke hvordan man med et spørsmål leder eller ikke leder, men *hvor* det leder – om spørsmålet leder dit hen at det gir nye og betydelige kunnskaper.

Etter gjennomføringen av alle intervjuene var det min jobb å systematisere svar og søke i materialet etter tema som pekte seg ut som viktige ut i fra det informanten hadde sagt. Dette ble gjort ved at jeg først gjorde tale om til tekst, for så å begynne på analysen og tolke utsagn. Tolkning er utfordrende og ligger i å tolke utsagn ut fra et nøytralt ståsted og unngå at egne forutinntatte holdninger og tanker påvirker tolkningen. Det er ulike måter å tolke et utsagn på og det kan påvirkes av ulike faktorer. I all hovedsak er det mitt ståsted, min bevissthet og mine kvalifikasjoner som kan påvirke tolkningsresultatet. Kvale beskriver at det er mangelen på eksplisitt formulering av forskningsspørsmålet som stilles til teksten som kan skape utfordringer og problemer i kvalitative intervjuer, og ikke tolkningsmangfoldet (Kvale, 1997). Han skiller mellom partisk og perspektivisk subjektivitet ved tolkningsforskjeller. Partisk subjektivitet beskrives som upålitelig og dårlig arbeid hvor forskeren er opptatt av og ute etter bevis som kan forsterke egne meninger og funn. Tolkninger som er på tvers av egne tolkninger ignoreres. Perspektivisk subjektivitet beskrives som når forskeren har forskjellige perspektiver på teksten sin og stiller ulike spørsmål samtidig som han gjennom tolkningsarbeidet kommer fram til ulike konklusjoner. Subjektivitet og mangfoldet av tolkninger blir på en slik måte sett på som intervjuets styrke. Når forskeren videre forklarer de ulike perspektivene i teksten, vil dette være en styrke i intervjuforskningen.

2.5 Nærhet og distanse

Flere metodelæreboeker fremhever utfordringen og problematikken som kan framkomme når en velger å forske i eget arbeidsmiljø. I min undersøkelse har jeg valgt å forske på eget arbeidsfelt og eget yrke. Utfordringen i å forske i eget felt; på venner, bekjente eller kollegaer er at man har tilbøyeligheter for å velge side, mister distansen og man kan få personlige interesser i det som skjer i feltet (Repstad,1998). Det har alltid vært en utfordring og et problem å opprettholde en distanse og upartiskhet i kvalitativ forskning, men da spesielt om forskeren har en personlig relasjon til noen i det miljøet man forsker på. Styrken ved å forske på eget felt kan på en annen side være nærheten til informanten. Kvalitativ forskning er krevende både i forhold til tid, utholdenhet og engasjement. Her kan den personlige interessen være en kilde til motivasjon og utholdenhet i forskningsprosessen. Forhåndskjennskap til feltet kan bidra til en bredere forståelse av hva som skjer og det kan bidra til færre misforståelser underveis. Jeg kjente på forhånd til Kunnskapsløftet, læreplaner, struktur i skolen som organisasjon osv. Kjennskapet jeg hadde til feltet kan ha bidratt til at informantene hadde lettere for å åpne seg for meg. Det kan også ha bidratt til at de kom med mer presist faktastoff, ut fra en forestilling om at jeg kjenner feltet og vet en del på forhånd (Repstad, 1998). Dette gjelder også for lærerne. Dette kan være seg elevenes meninger om vurderingskriterier og deres fortellinger om hvordan lærerne behandler dem. Om jeg kom utenfra og ikke kjente til hverken lærerens funksjon eller skolen, så kan det hende at elevene kunne slengt ut upresise utsagn om for eksempel læreplanen eller fagets innhold. Jeg var bevist på dobbeltrollen jeg hadde som lærer og forsker i møte med informantene, og før jeg gikk i gang med intervjuet poengterte og definerte jeg min rolle. Det virket som alle informantene svarte ærlig og redelig uavhengig av min rolle. Utfordringen ligger i å skape det nødvendige tillitsforholdet til informanten under intervjuet. En viktig oppgave for en kvalitativ forsker er å skape egne tolkninger av andres tolkninger, og for å få til dette kreves det evne til å reprodusere de motiver, tanker og følelser som ligger bak andre menneskers handlinger. Å skape et tillitsforhold til informanten vil muliggjøre en interaksjon hvor samtalen er flytende og fortellinger blir fortalt.

3. Teoretisk forankring

Mitt prosjekt har som mål å se på gjennomføring av kroppsøvningsfaget i den videregående skole, med utgangspunkt i beskrivelser og fortellinger fra elever og lærere. Informantene er blant annet elever som ikke har oppnådd sluttkompetanse i kroppsøvningsfaget, ved en eller flere terminer. Elevene gir blant annet uttrykk for at kravene i faget er for høye, manglende forventninger om mestring og manglende motivasjon. Resultatet av lærerintervjuene viser til at lærerne har ulik oppfatning og praktisering av læreplanen. Tema som ble interessant å belyse var lærernes og elevenes forhold til tilpasset og differensiert opplæring, vurdering, elevens motivasjon og opplevelsen av læreplanen satt ut i praksis. Temaene presenteres og belyses videre i dette kapitlet, og knyttes opp mot problemstillingen; hva påvirker gjennomføring av kroppsøvningsfaget i den videregående skole?

3.1 Kunnskapsløftet – en læreplan for grunnskolen og den videregående skole

I 2004 ble Stortingsmelding nr.30 avgitt, og etter behandling i Stortinget lå alt til rette for en ny reform, Kunnskapsløftet. Kunnskapsløftet var et resultat av nasjonal og internasjonal forskning og planen ble satt i verk høsten 2006. Kunnskapsløftet består av tre deler; den generelle del, prinsipper for opplæring med læringsplakaten og læreplaner for fag. Den generelle delen angir overordnede mål for videregående opplæring og presenterer verdier skolen skal vektlegge og hvilke mennesketyper skolen har som mål å utvikle. Prinsipper for opplæring med læringsplakaten er retningslinjer for undervisningen i skolen, og det fortelles noe om hva skolen er forpliktet til. Læreplan som siste del forteller hva som skal gjøres i fagene og hvor mange timer faget skal ha (Imsen, 2006).

Staten utarbeider læreplanene og det er de viktigste styringsmidlene staten har overfor skolene. En læreplan kan defineres som; ”*sentrale virkemidler som gir nærmere utforming av de generelle mål som er satt for skolen, og som gir bestemmelser om timeplan, faginnhold, arbeidsmåter og vurdering.*” (Engelsen, 2006, s. 29) Læreplanen skal legge føringer for hvordan kroppsøvningsfaget i praksis skal gjennomføres. Det vil derfor være viktig å se nærmere på læreplanen for å forsøke å skape en helhetlig og bedre forståelse for fenomenet som skal studeres. Læreplanen for kroppsøving inneholder formålet med faget, hovedområdet

og kompetansemål. Formålet sier hva som er hensikten kroppsøvingfaget. Den generelle delen og læringsplakaten skal si noe om hvordan kroppsøvingfaget skal nå de overordnede verdiene og målene. Formålet med faget er at kroppsøvingfaget skal fremme god helse, øke elevens motivasjon til å drive med fysiske aktivitet, gi eleven kunnskaper om hvordan kroppen fungerer, bidra til fysisk mestring og inspirere til kreativitet og selvstendighet (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Kunnskapsløftet signaliserer en tro på objektiv kunnskap, hvor kunnskap i stor grad skal innhentes gjennom de fem grunnleggende ferdighetene; lese, skrive, regne, uttrykke seg muntlig og bruke digitale verktøy. Det vil være vanskelig å innhente denne objektive kunnskapen i et praktisk fag som kroppsøving, i så fall; hva slag type kunnskap er det? Slik kan det forstås at kroppsøvingfaget skiller seg ut blant andre fag i forhold til Kunnskapsløftets føringer om kunnskap gjennom grunnleggende ferdigheter. Kunnskapsløftet legger også føringer for mer kvalitet i skolen og i det enkelte fag. Skolens kvalitetsarbeid skal ta hensyn til tre hierarkisk rangerte kvalitetsmål; resultat, struktur og prosess (Manger m.fl.,2009). Resultatkvalitet er plassert øverst. Skolen og kroppsøvingfaget står i en situasjon preget av sterke og økende krav om vurdering, samtidig stilles det forventninger om at skolen skal være en inkluderende og lærende organisasjon. Dette er motsetningsfulle krav som vil være vanskelig å innfri, og det er spesielt ”svake” elever som vil rammes av disse motstridende forventningene. Samtidig vil det være utfordrende for lærere å innfri disse forventningene i gjennomføringen av kroppsøvingfaget.

3.2 Innføring av ny læreplan i undervisningen

Kunnskapsløftet er ment til å skape en forandring i skolen og en ny læreplan skal utprøves. Det er flere faktorer som spiller inn for hvilke endringer den nye læreplanen fører med seg i den praktiske gjennomføringen. Det er ikke alltid slik at ny læreplan faktisk fører til nye endringer (Dalin, 1994). Læreren er en viktig faktor i forhold til dens innsats i å tilegne seg den nye reformen og utøve den i praksis. Det er en viktig faktor at læreren må ha tro på det nye som blir innført og at han er fornøyd med det. Tidligere forskning viser at endring i lærernes praksis tar tid. Jacobsen m.fl (2001) har gjort en analyse av L97 hvor det ble undersøkt lærernes erfaringer knyttet til læreplanen i kroppsøving. I denne rapporten kommer det fram at lærerne var positiv til den nye læreplanen og endringene den førte med seg. Samtidig kommer det fram at knapt halvparten gir uttrykk for at det har skjedd store

forandringer i arbeidsmåtene etter innføringen av ny læreplan. Næss (1996) gjennomførte en studie hvor hun har intervjuet kroppsøvlingslærere for å forsøke å få svar på ulike faktorer som er sentrale i lærersosialiseringen. En av informantene i denne undersøkelsen forteller at han underviser på samme måte i den nye reformen som under den tidligere reformen (Næss, 1996). I en masterstudie om elevvurdering i kroppsøving (Jonskås, 2009) kommer fram at lærere som har undervist lengst i skolen var mest misfornøyd med den nye læreplanen, kontra lærere med mindre fartstid. Det kommer også fram at det er ulik praksis på hvordan de har tatt i mot den nye læreplanen. Undersøkelsen viser at noen skoler har begynt å jobbe med det som er nytt, mens andre skoler kun har registrert at det er kommet en ny læreplan (Jonskås, 2009).

I en rapport ny om læreplanarbeid i skolen (Hodgson m.fl, 2010) kommer det fram at læreplaner ikke følges opp og at planarbeider i skolen mangler systematikk. Ingen av fylkeskommunene som er en del av utvalget i denne rapporten, har gjennomført en egen lokal læreplanlegging for de videregående skolene. Mange av lærerne som var en deltok i undersøkelsen utaler at kompetansemålene er vage og omfattende, og at de må legge ned mye arbeide i å bryte de ned til konkrete læringsmål. Rapporten sier videre at enkelte lærere fortolkes kompetansemålene til at alt må kunne måles. Resultatet viser til at det er store forskjeller i lærerens organisering og deltakelse i planarbeidet mellom grunnskolen og videregående opplæring. I grunnskolen foregår det meste av planarbeidet som et samarbeid mellom lærerne, mens på videregående planlegger lærerne ofte alene. Det poengteres at samarbeid med lærerne ofte er uformelt og ikke satt i et system. Rapporten slår fast at Kunnskapsløftet til en viss grad har slått feil når det gjelder å tilrettelegge for målorientert undervisning i fagene.

Læreplanen utformes av det offentlige og føringer for undervisningen legges. Lærere har liten påvirkningsmuligheter i utformingen av nye læreplaner og dette kan skape motstand og liten samarbeidsvilje fra lærerne (Engh, Dobsen og Høyhilder, 2008). I følge studier som nevnt ovenfor kan det ses at innføring av ny læreplan ikke nødvendigvis fører med seg endret undervisningspraksis i skolen og kroppsøvlingsfaget, og at undervisningspraksisen er ulik. Kroppsøvlingsfaget er et praktisk fag som av den grunn kan føre med seg andre utfordringer enn teoretiske fag i forhold til vurdering og gjennomføring. Teoretiske fag har konkrete lærebøker som kan følges uke for uke, som legger føringer for undervisningspraksisen. Det gjennomføres skriftlige prøver og oppgaver. I kroppsøvlingsfaget konkurrerer læreplanen med en del rammefaktorer som mål, innhold, arbeidsmåter og vurdering, som er annerledes er

annerledes enn i teoretiske fag. Det er kroppslig innsats som skal legges til grunn for vurderingen og arbeidsmetodene består av kroppslig utførelse.

3.3 Tilpasset opplæring

Den videregående skole er åpen for alle elever, uansett bakgrunn, og derfor må den ha en fleksibilitet som kan gi en opplæring som passer alle (Imsen, 2006). Tilpasset opplæring er en grunnpilar og et viktig prinsipp i den norske skole, og et sentralt begrep i Kunnskapsløftet. Kunnskapsløftet legger føringer for større lokal frihet i valg av lærestoff, arbeidsmåter og organisering for bedre å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring.

I Stortingsmelding nr.30 (2003-2004) *Kultur for læring* er tilpasset opplæring et gjennomgående tema hvor det understrekes at målet er å gi alle elever tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov. Elever med behov for spesiell tilrettelegging skal møte utfordringer som er tilpasset deres behov og forutsetninger. Begrepet inkludering kan ses i sammenheng med tilpasset opplæring i skolen. I følge Skogen & Holmberg (2002) er inkluderingsideologien i skolen basert på at alle elever skal like rettigheter og få utnyttet sitt læringspotensial.

Dale, Wærness og Lindvig (2005) påpeker at mangelen på tilpasset opplæring er en av forklaringene på hvorfor norske elever ikke har så gode resultater som det kan forventes, og at for lite tilrettelagt oppfølging kan føre til systematiske ulikheter. Videre påpekes det at skoler som vektlegger prinsippet om at alle elever skal få gode muligheter for læring, mestring og utvikling, er med på å gi elevene en variert og differensiert opplæring. Tilpasset opplæring er et sentralt begrep i Kunnskapsløftet og i dagens skole, men utfordringen kan ligge i hvordan hver enkelt skole og lærere oppfatter begrepet og praktiserer det. I rapporten "*Forskning om tilpasset opplæring*" av Bachmann & Haug (2006) konkluderes det at det er behov for forskning som studerer hvordan lærere i skolen forstår og praktiserer tilpasset opplæring.

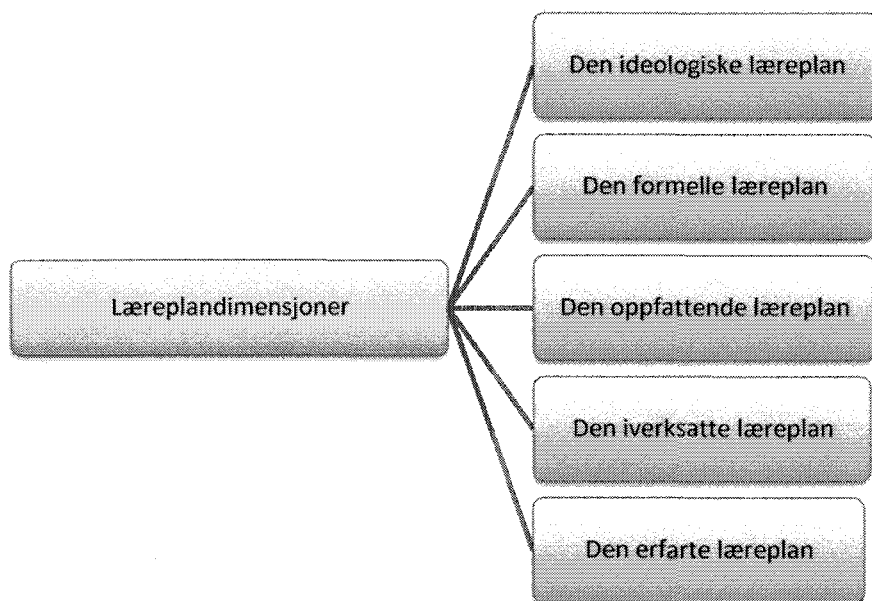
Formålet med læreplanen i kroppsøving sier noe om at opplæringen i faget skal bidra til at elevene opplever mestring og glede ut fra egne forutsetninger. Formålet vektlegger at undervisningen skal legges til rette, slik at det gis fysiske utfordringer for den enkelte elev og mot til å tøye egne grenser (Utdanningsdirektoratet, "Veiledning til læreplaner"). Utdanningsdirektoratet oppfordrer til å variere metoder, arbeidsmåter, lærestoff og læremidler i kroppsøvingfaget som middel for å differensiere og tilrettelegge undervisningen, slik at den

enkelte elev opplever mestring. Tilpasset opplæring innebærer ikke at hver enkelt elev har krav på en individuell plan for sin opplæring, men at en pedagogisk praksis som forutsetter at lærerne har blikk for den enkelte elevs utviklingsmuligheter (Manager m.fl, 2009). Hvordan kan denne tilpasningen gjennomføres i praksis? Differensiering og tilpasset opplæring for den enkelte elev stiller store krav til lærerens arbeid i forhold til planlegging og gjennomføring av undervisningen. Spesielt i et praktisk fag som kroppsøving. Læreren må ha både generelle og spesielle kunnskaper om elevene, og kunne vurdere hvilken tilpasning som er mest hensiktsmessig for den enkelte elev. I kroppsøvingsfaget i grunnskolen er det allerede foretatt en organisert differensiering gjennom klassesdeling basert på alder og kanskje bosted. En slik organisert differensiering finner vi ikke i kroppsøving i den videregående skole. På videregående kan en klasse bestå av elever som er i alderen 15 til 25 år, og elevene kommer fra ulike bosteder og ulike skoler. Ulikhetene i en klasse i videregående kan være større og mer utfordrende av den grunn. Alder og modenhet er utfordrende faktorer for organisatorisk differensiering i den videregående skole - differensieringen og tilpasningen i kroppsøvingsfaget må gjøres ut fra elevenes forutsetninger.

Tilpasset opplæring vil være viktig for elever med lave forventninger om mestring i kroppsøvingsfaget – elever som er hemmet av sine angstdisposisjoner når de står overfor oppgaver som innbærer en vanskelighetsgrad sett i forhold til intellektuelle evner. Samtidig vil tilpasset opplæring være et like viktig verktøy for elever med emosjonelle vansker, som elever med evnemessige vansker.

3.4 Læreplandimensjoner

Det kan være mange måter å forstå og tolke Kunnskapsløftet på. Hvordan skolen og lærerne tolker Kunnskapsløftet og kompetansemålene for kroppsøvingsfaget, påvirker hvordan faget i praksis gjennomføres. I min oppgave har jeg intervjuet lærere om blant annet deres tolking av læreplanen. For å øke forståelsen for hvordan læreplanen settes ut i praksis, ønsker jeg videre å se på Goodlad m.fl (1979) som har utarbeidet det dem kaller fem læreplanansikter. Dette skal gi en forståelse for hvilke prosesser en læreplan går i gjennom fra det offentlige og til møte med elevene (Hiim og Hippe, 1998).



Figur 3.1 Læreplandimensjoner

Disse læreplanbegrepene belyser interessante sider ved læreplanen og hvordan læreplanen går fra teori til praksis. Her beskrives ulike typer læreplaner og det forklares at lærere ofte oppfatter læreplanene forskjellige (Hiim & Hippe, 1998). Iverksettingen av læreplanen vil i praksis utarte seg forskjellig med tanke på at lærere oppfatter læreplanen ulikt.

3.4.1 Ideens læreplan

Læreplanarbeid er en politisk styrt prosess hvor det er flere ideologiske synspunkter på hva som skal ligge til grunn for læreplanen. De som utarbeider læreplanen har en oppfatning av hvordan skolen og de enkelte fagene skal planlegges og tilrettelegges. Utgangspunktet for ideelle oppfatningene er basert på ulike faktorer som blant annet tidligere forskning, tradisjon, samfunnsutvikling, faglig status og sunn fornuft (Hiim & Hippe, 1998). Kunnskapsløftet bygger på Stortingsmelding nr. 30 som gir uttrykk for det ideologiske ved elevvurdering, og hvor det sentrale er at vurdering skal fremme læring og utvikling hos elevene.

3.4.2 Den formelle læreplanen

Den formelle læreplanen er den som blir formelt vedtatt og hvor det videre blir utarbeidet nærmere retningslinjer for hvordan læreplanen skal brukes (Hiim & Hippe, 1998).

Retningslinjene er ment for å klargjøre hva som er ment, og de skal være til hjelp for lærerne i innføringen av læreplanen. Figur 1 overfor viser den formelle læreplanen i kroppsøvningsfaget.

3.4.3 Den oppfattede læreplanen

I følge Imsen (2006) er lærerens jobb å tolke den formelle læreplanen. Kunnskapsløftet har mange åpne mål, og den oppfattede læreplanen er den som blir oppfattet av lærere, elever og foreldre. Målene i læreplanen vil oppfattes avhengig av erfaring, sosial og personlig bakgrunn, pedagogisk grunnsyn og arbeidsforhold (Hiim & Hipp, 1998). Kjennetegnene lærerne utarbeider ved de ulike skolene, vil være preget av skolen og lærerens oppfatning av læreplanen. Dette understreker at læreplanen blir tolket og praktisert forskjellig i kroppsøvningsfaget.

3.4.4 Den iverksatte læreplanen

Denne læreplanen fokuserer på hva som skjer i den daglige undervisningen (Hiim & Hippe, 1998). Læreplanverkets føringer og lærerens praktiske gjennomføring av kroppsøvningsfaget kan sprike. Årsaker til dette kan være lærernes ulike tolking av læreplanen, lærerens kvalifikasjoner og erfaringer, fysiske forhold, skolens rammer og skoleledelsens arbeid i iverksettingen av læreplanen. Lærerens tolkning og praktisering av læreplanen vil videre påvirke elevens oppfatning av undervisningen.

3.4.5 Den erfarte læreplanen

Den erfarte læreplanen er lærernes, elevenes og foreldrenes opplevelse av den praktiske gjennomføringen av faget. Det kan være at elevenes og foreldrenes opplevelse er forskjellig fra lærerens opplevelse av gjennomføringen. Elever kan oppleve undervisningen forskjellig av den årsak av at lærerne iverksetter læreplanen forskjellig. Hvordan læreplanen oppfattes vil handle om subjektive forhold knyttet til sosial bakgrunn, interesse og personlighet (Hiim & Hippe, 1998). Ulik oppfatning av læreplanen kan være en underliggende faktor for konflikter og uenigheter i læreplanarbeidet, og det kan bidra til splittet undervisningskultur i kroppsøvningsfaget ved en og samme skole. Dette vil videre påvirke elevenes opplevelse av undervisningspraksisen. Det er mange faktorer i den praktiske gjennomføringen av

kroppsøvningsfaget som kan ha minst like sterk påvirkning på elevenes utvikling som læreplanen, blant annet funksjonen skolen har som sosial arena (Hiim og Hippe, 1998).

Slik ser man at læreplanen har mange ulike aspekter som påvirker hvordan gjennomføringen av kroppsøvningsfaget forgår og oppleves av lærere, elever og foreldre. I innføringen av en ny læreplan må det på organisasjonsnivå utarbeides en felles forståelse av hvordan den skal gjennomføres i praksis, både i forhold til undervisningspraksis og vurderingspraksis. Kroppsøvningslærerne må samarbeide om tolkningen av den formelle læreplanen, og lage en felles plattform som legger føringer for den praktiske gjennomføringen. Et slikt felles arbeid med den formelle læreplanen, vil ha betydning for den erfarte læreplanen

3.5 Vurdering

Vurdering stiller store krav til læreren og skolen som organisasjon, og grunnlaget for vurdering i kroppsøving skal blant annet bygge på klare kompetansemål hvor elevenes forutsetning ikke skal trekkes inn. I mitt prosjekt har jeg blant annet valg å undersøke hvordan elever som ikke har lyktes i faget opplever gjennomføringen. Dette er elever som har fått karakteren 1 eller IV som sluttkompetanse, ved en eller flere terminer. Det vil være interessant å se nærmere på hva som ligger til grunn for lærernes vurderingsgrunnlag i kroppsøvningsfaget og hvordan vurderingspraksisen påvirker elevene.

Før innføringen av Kunnskapsløftet var innsats/holdninger, ferdigheter og kunnskap grunnlag for vurdering. Nå skal vurderingen skje ut fra kompetansemål som sier noe om hva elevene skal oppnå i faget. Innsats er et begrep som ikke skal være et grunnlag i vurderingen. Om det menes elevenes arbeidsinnsats, vil dette i kroppsøvningsfaget være vanskelig å skille fra det faglige. Arbeidsinnsats og kroppslig innsats sier noe om hvordan du utfører en aktivitet. Om en elev gjentar en aktivitet gang på gang og viser høy innsats kan dette være det som skal til for at en elev når kompetansemålet det jobbes med (By m.fl, 2010).

Standpunktkarakteren skal si noe om kvalitetsgrad av oppnådd kompetanse. Vurderingsforskriften som følger med Kunnskapsløftet beskriver det slik:

”Karakterane skal gi uttrykk for den kompetansen eleven har oppnådd på det tidspunktet vurderinga skjer, og ut frå det som er forventa på dette tidspunktet. Føresetnadene til den enkelte eleven skal ikkje trekkast inn.”

Det skal ikke legges vekt på en enkelt aktivitet, men ta utgangspunkt i et bredt vurderingsgrunnlag. Lærerens tolkning av Kunnskapsløftet og dens føringer vil ha stor betydning for karakter grunnlaget for elevene. Lærere tolker Kunnskapsløftets føringer om vurdering ulikt, og dette medfører et sprik i vurderingspraksisen i kroppsøvingfaget. Resultatet fra en masterstudie om elevvurdering i kroppsøvingfaget (Jonskås, 2009) viser at lærerne i liten grad har endret vurderingspraksis etter innføringen av ny læreplan. Samme undersøkelse viser også til at lærerne tolker vurderingsforskriftene forskjellig og at dette påvirker vurderingsgrunnlaget til elevene.

Kompetansemålene i kroppsøvingfaget sier ingenting om kvalitet. Det kommer ikke fram hva som er høy, middels eller lav kvalitet i den praktiske gjennomføringen. I vurderingsarbeidet er det elevenes kvalitet som skal ligge til grunn og som skal vurderes. For å måle elevenes kvalitet må det utarbeides kjennetegn på måloppnåelse som beskriver hva som er lav, middels og høy kvalitet (By m.fl, 2010). I Jonskås (2009) mastestudie kommer det fram at de større skolene og skoler med idrettsavdeling hadde jobbet mer med kjennetegn for måloppnåelse enn de minste skolene og skoler uten idrettsfaglig avdeling. Å utarbeide kjennetegn for måloppnåelse er en del av arbeidet med å holde høyt læringstrykk, som Kunnskapsløftet legger føringer for. Dale m.fl (2005) har utarbeidet en rapport om tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet, hvor det poengteres at om det vil være til liten nytte om trykket på læreplanmålene er høyt og vurderingssystemet er bygd opp slik at elevene mister motivasjonen gjennom å bli vurdert.

Vurderingsforskriften pålegger læreren å strekke seg langt for å skaffe grunnlag for å vurdere elevene. Hva dette innebærer og hvordan det i praksis kan gjennomføres, kan tokes ulikt av lærerne. Dersom situasjonen er slik at det er dårlig grunnlag for vurdering skal de foresatte og eleven varsles slik at eleven får en mulighet til å skaffe seg et vurderingsgrunnlag. Forskriften er samtidig tydelig på at elevene må møte opp og delta aktivt i undervisningen for at det skal være mulig å vurdere kompetansen. I forskriften § 3-3, Grunnlaget for vurdering i fag, står det følgende:

”Læreren og instruktøren skal så langt råd er, skaffe tilstrekkeleg grunnlag for å vurdere kompetansen til eleven, lærling og lære kandidaten, slik at retten eleven, lærlingen og lære kandidaten har etter § 3-1, blir oppfylt. Det gjeld òg dersom stort fråvær eller andre særlege grunnar gjer vurdering vanskeleg.”

”Eleven, lærlingen eller lærekandidaten skal møte til og delta aktivt i opplæringa slik at læreren eller instruktøren får grunnlag for å vurdere eleven, lærlingen eller lærekandidaten sin kompetanse i faget.”

”Stort fråvær, manglande deltaking i planlagde vurderingssituasjonar eller andre særlege grunnar kan føre til at grunnlaget for halvårsvurdering med karakter eller standpunktkarakter manglar.” (By m.fl, 2010)

Elever med høyt fravær i kroppsøvingstimene har et dårligere vurderingsgrunnlag i faget, men lærerne skal likevel strekke seg langt for å skaffe et grunnlag for vurdering. Læreplanmålene kroppsøvingfaget er vide og kan være vanskelig for læreren å tolke. Målene sier heller ikke noe om kjennetegnene for måloppnåelse, og dette blir opp til hver enkelt skole og lærer å utarbeide. Dette skaper ulik vurderingspraksis i faget, og det blir vanskelig å kvalitetssikre vurderingspraksisen og gjennomføringen. Det skapes ulik vurderingskultur ved skolene, som har betydning for elevenes sluttkompetanse. Slik kan det forstås at enkelte skoler har langt flere elever som ikke oppnår sluttkompetanse i faget framfor andre skoler nettopp fordi vurderingspraksisen er ulik.

Skolens størrelse, vurderingskultur, skolens arbeid med kjennetegn for måloppnåelse og lærerens tolkning av Kunnskapsløftet er alle faktorer som vil ha betydning for elevenes termin- og standpunktkarakter, og dette vil variere i stor grad fra skole til skole.

3.5.1 Bruk av tester i kroppsøvingfaget

Mange kroppsøvingslærere praktiserer bruk av tester i vurderingen av elever. Dette er tester som; cooperstest, 3000 m, pip-test, ulike styrketester, 60-meter, spensttest, turntest, svømmetest, og ulike teknisk orienterte løyper for å teste ball- og basisferdigheter. Læreplanen i kroppsøving sier ingenting om bruk av tester, og legger ikke føringer for bruk av tester. Det er hver enkelt skole og lærer som tar valget å bruke tester i gjennomføringen av faget.

Det er gjort lite forskning på hvordan elever opplever det å gjennomføre tester i faget og hvordan lærere bruker tester i sin vurderingspraksis. Noen forskere, blant annet Crooks (2002), mener at overdreven bruk av testing øker risikoen for at lærerne og skolen opphuser elever før testingen og oppfordrer svake elever til ikke å delta (Manger m.fl, 2009). På en slik måte vil det bli viktigere hva elevene presterer, enn hva elevene lærer. Det som er synlig er at

bruk av testing i kroppsøvningsfaget i den siste tid fått et negativt fokus i ulike samfunnsdebatter. Her understrekes det gang på gang at utstrakt bruk av slike tester er et frivillig valg av arbeidsmetoder og ikke er et resultat av noe pålegg fra Utdanningsdirektoratet. I en artikkel i Aftenposten i 2010 uttalte lærebokforfatter og lærer John Elvestad seg om bruk av tester i kroppsøvningsfaget:

”Kroppsøvningslærere i full stilling har så mange undervisningstimer og et så stort antall elever (ca 300) at tester og såkalte objektive mål blir en «nødløsning» for å sette karakter på alle og ikke minst dokumentere disse” (Aftenposten, 2010).

Testing er en standardisert øvelse eller prøve som en bruker for å måle bestemt forhold som for eksempel spenst, styrke og utholdenhet. Standardisert betyr at testen blir gjennomført på samme måte og under like premisser hver gang slik at det gir et grunnlag for sammenligning (Utdanningsdirektoratet). Testene kan si noe om progresjon og utvikling av styrke eller utholdenhet hos eleven, men det sier lite om måloppnåelsen av kompetansemålene i faget.

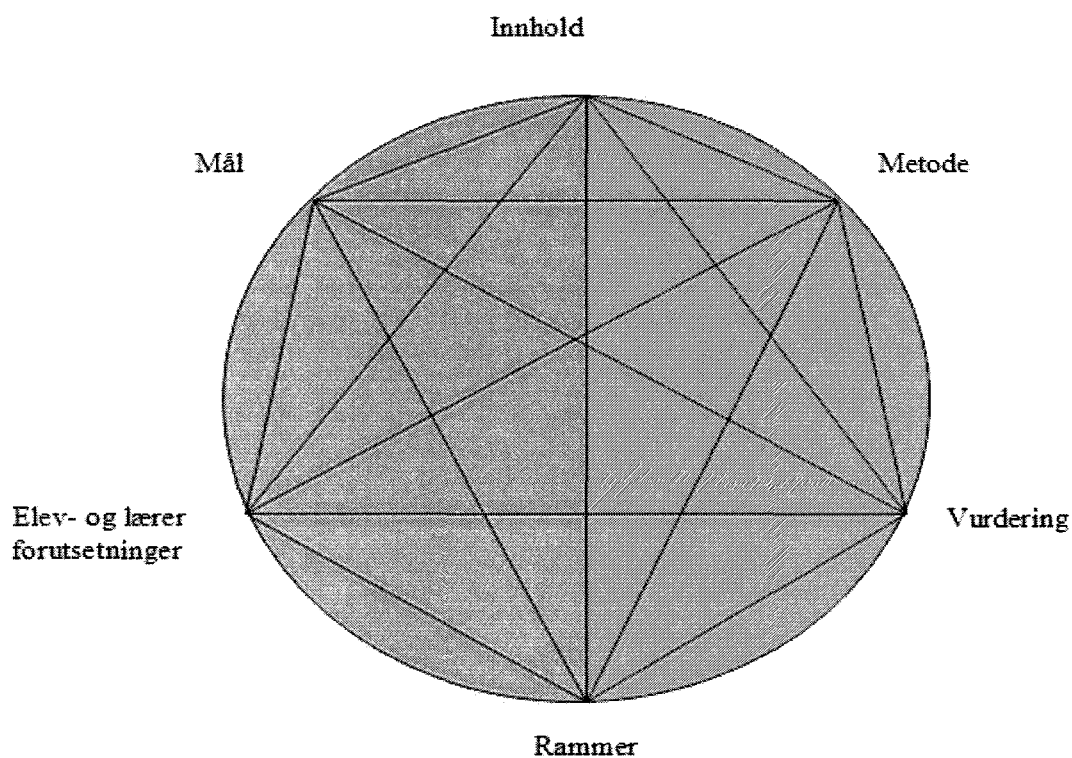
Utdanningsdirektoratets veiledningsforskrift for læreplan sier noe om at læreren skal vite hva han ønsker å teste elevene i, den skal være nøyaktig, pålitelig og kunne gjennomføres. Det beskrives videre i veiledningen at tester kan brukes i treningsperioder for å regulere treningen og skape motivasjon, og at idrettsutøvere tilpasser treningen i forkant av en test. I dette avsnittet i veiledningsforskriften, sammenholdes fysiske tester i kroppsøvningsfaget med begreper som *treningsperioder* og *idrettsutøvere*.

Utdanningsdirektoratets føringer for hvordan lærere skal vurdere elevene i faget er vag og gir rom for tolkning. Om det er slik at flere lærere tolker det slik at ferdigheter skal vektlegges og dokumenteres, kan man forstå at fysiske tester for mange blir en grei måte å teste elevenes ferdigheter på.

3.6 Den didaktiske relasjonsmodell

I denne oppgaven ønsker jeg å øke min forståelse for hva som påvirker den praktiske gjennomføringen av faget kroppsøving. Det finnes mange modeller i forhold til lærerens planlegging av undervisningen, og det er mange faktorer som må tas med i planleggingsarbeidet og den praktiske gjennomføringen. Som et verktøy for å tilnærme meg en forståelse for dette fenomenet har jeg valgt å bruke en Bjørndal og Liebergs didaktisk relasjonsmodell (Imsen, 2006). Modellen ble utarbeidet i 1978 for lettere å forstå lærerens

undervisningssituasjon. Denne modellen presenterer jeg videre i dette avsnittet, og forsøker knytte den opp mot undervisningssituasjonen i kroppsøvingsfaget.



Figur 3.2 Didaktisk relasjonsmodell, Imsen (2006:406)

Ut fra figur 3.1 ser vi at faktorene står i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre, og alle faktorene vil påvirke hverandre og videre ha betydning for undervisningssituasjonen. For å kunne bruke denne modellen avhenger det av lærerens holdninger i forhold til disse faktorene. Ved å bruke en slik modell i analysen av kroppsøvingsundervisningen bli man gjort oppmerksom på hvordan planlegging, gjennomføring og evaluering henger sammen. Jeg vil videre belyse hver enkelt faktor og knytte opp mot undervisningssituasjonen i kroppsøvingsfaget.

3.6.1 Rammer

Rammefaktorer er generelt sett faktorer som hemmer eller fremmer undervisning eller læring. Viktige rammefaktorer i kroppsøvningsfaget er blant annet utstyr, rom, lærerens holdninger, økonomiske ressurser. Hvordan lærerne fyller sin rolle som kroppsøvningsfaget i forhold til utdanning, kreativitet, kunnskaper og holdninger vil være fremtredende her og er en rammefaktor for undervisningen. For at læreren skal kunne utfylle sin rolle i kroppsøvningsfaget vil skolens ledelse og være en annen rammefaktor. Det er rektor som har det overordnede ansvaret for hvordan ressursene blir brukt og hvilke faglige områder som skal prioriteres (Brattenborg og Engebretsen, 2007). Rektor og ledelsens holdning til faget vil være vesentlig, og kan ha betydning for begrensninger og muligheter i gjennomføringen i faget. Kollegaenes holdning til faget vil også ha en betydning og er således en rammefaktor. Hvordan andre lærere, som er i kontakt med elevene i deres skolehverdag, omtaler og oppfatter faget vil videre ha en påvirkningskraft på elevene. Om andre lærere ser betydningen av kroppsøvningsfaget, kan dette åpne opp for et samarbeid på tvers av fagene gjennom eksempelvis tverrfaglige oppgaver og prosjekt. Slik kan en se at skolens kultur er en av flere rammefaktorer (Brattenborg og Engebretsen, 2007).

Elevenes og foreldrenes holdninger vil også være en rammefaktor. Hvordan elevene oppfatter faget og holdninger eleven har vil ha betydning for klassemiljø, stemning, vilje og innsats i å gjennomføre aktivitet og forventninger om mestring. Foreldrene er en viktig påvirkningsfaktor for barn og unges holdning til fysisk aktivitet og kroppsøving. I en mastestudie om ungdom og deres reproduksjon av foreldrenes fysiske identitet (Sandven, 2009), er det gjort dybdeintervju av elever og deres foreldre. Studiet viser til resultater som forteller at elevene i utvalget reproducerer foreldrenes fysiske identitet. Hvordan foreldrene oppfatter betydningen av faget og det å være fysisk aktiv, vil være en rammefaktor for hvordan elevene er i møte med kroppsøvningsfaget i videregående.

Størrelsen på klassen og hvilken tid på timeplanen faget er lagt til, vil være en klar rammefaktor (Brattenborg og Engebretsen, 2007). I forhold til planlegging av undervisningen vil klassens størrelse være av betydning. Det er stor forskjell på om læreren har 12 eller 30 elever å undervise. Er klassen stor stilles læreren for en del utfordringer i forhold til å se den enkelte elev, plass i rommet, en hensiktsmessig organisering av timen, differensiering og

vurdering. Er klassen for liten, kan dette også gi noen utfordringer i form av differensiering og organiseringa av aktivitet, som for eksempel lagspill.

Læreplanen kan også ses på som en rammefaktor, hvor det legges føringer for undervisningen gjennom kompetansemål, men samtidig legges det opp til lokalt handlefrihet og lokalt ansvar (Brattenborg og Engebretsen, 2007).

Rammefaktorene hemmer eller fremmer gjennomføringen av kroppsøvningsfaget, alt etter hvordan de oppfattes og vektlegges. Her spiller det stor rolle hvordan læreren ser mulighetene innenfor de rammefaktorene som er tilstede.

3.6.2 Mål

Målene i Kunnskapsløftet er åpne og det gis rom for ulik tolkning. Imsen (2006:229) beskriver mål som ”hva eleven skal kunne utføre etter endt undervisning”. I undervisningen handler det om å utarbeide mål og hjelpe elevene til å nå målene. Det skal være elevenes læringsprosess som står i fokus under utarbeidelsen av mål. Mål må være noe elevene ikke bare arbeider mot, men også noe elevene med jevne mellomrom når. Målene må være realistiske, både for hele klassen og for den enkelte elev. Hvis en elev ikke verken når eller nærmer seg et mål, bør målet justeres (Brattenborg og Engebretsen, 2007). Det er Opplæringsloven og læreplanen som vil være skolens viktigste styringsinstrument i forhold til undervisningspraksis. Lærerne må bryte ned overordnede mål som må utarbeides til mer presise og konkrete mål som er gjennomførbar i undervisningen. Innholdet i undervisningen må bestemmes ut fra kompetansemålene. Å omsette læreplanen i pedagogisk praksis vil være en prosess hvor valg og prioriteringer må begrunnes ut fra de forskjellige delene i læreplanverket. Noen lærere og skoler vil utarbeide mål og kjennetegn som er helt konkrete og presise, mens andre velger å være mer åpne. Om målene er åpne eller konkrete vil være av betydning for hvordan elevene opplever gjennomføringen av en enkelt aktivitet eller faget generelt.

3.6.3 Elev- og lærerforutsetning

Elev- og lærerforutsetninger er evner, erfaringer og kunnskap som elever og lærere har med seg og som påvirker undervisningen. Videregående skole er et møtested for elever med ulike kunnskaper, holdninger, ferdigheter og ulik sosial og kulturell bakgrunn. Kunnskapsløftet sier

noe om at opplæringen skal gi elevene lik mulighet til å utvikle seg gjennom arbeid med fagene i et inkluderende læringsmiljø. I Kunnskapsløftet blir det poengtert at kroppsøving er et allmenndannende fag som skal medvirke til at elevene sanser, lærer, opplever og mestrer med kroppen. Elevene skal oppleve å mestre ut fra egne forutsetninger. En viktig faktor i planleggingen av undervisningen er da å bli kjent med elevforutsetningene i den gruppa en skal undervise i. Kunnskap om elevenes forutsetninger er grunnleggende for tilpasset opplæring for den enkelte elev. Læreren må møte elevene der de er – møte de på deres fysiske, psykiske og sosiale utviklingsnivå (Brattenborg og Engebretsen, 2007).

Kroppsøvingsfaget er et praktisk fag hvor kroppslig aktivitet er sentralt, og det eneste faget hvor kroppen skal øve på å yte fysisk og utvikle styrke og utholdenhet. Samtidig skal undervisningen legge vekt på å utvikle god helse hos elevene. Elevene møte på en annen arena og i en annen setting. Kroppen er det essensielle i faget, og kroppen vil være fremtredene i undervisningen. Dette vil for mange ikke være like enkelt. Det kan være at elever er overvektig, at de har en funksjonshemning eller annen kroppslig hemning som gjør at de skiller seg ut blant andre elever (Brattenborg og Engebretsen, 2007). I en kvalitativ undersøkelse om kroppsøving, kropp, identitet og selvoppfatning (Kaasa, 2009) viser resultatet at mange elever med nedsatt funksjonsevne foretrekker aktiviteter og situasjoner hvor de kan gjemme seg bort. Det kommer også fram at kroppsøvingsfaget er et fag der funksjonsnedsettelsen tydelig kommer i fokus, og at dette oppleves som ubehagelig. Det følelsesmessige forholdet til kroppen er viktig å være bevisst på, og kroppsøvingslæreren må forsøke å gjennomføre undervisningen på en slik måte at eleven ikke forsterker sitt negative forhold til egen kropp. For å legge til rette og unngå dette, kreves det at læreren har tilstrekkelig med informasjon om elevene. Det bør vær rutiner for hvordan denne informasjonen innhentes, men samtidig må rutinene være under stadig utvikling da elevene og miljøet er i stadig forandring (Brattenborg og Engebretsen, 2007).

I Kunnskapsløftet og den generelle læreplanen kommer det fram at lærerne skal ta hensyn til elevenes forutsetninger og sosiale tilhørighet i sin undervisningspraksis. Undervisningen skal tilrettelegges slik at elevene skal kunne lære om seg selv og sine bevegelsesformer uavhengig av sin sosiale posisjon. Gjennom en slik undervisningspraksis skal elevene oppleve fysisk mestring og glede i faget. Kunnskapsløftet tar ikke høyde for hvilken grad elevene opplever mestring i kroppsøvingstimene, og om elever fra ulike sosial tilhørighet deltar på like premisser.

Lærerforutsetninger er den utvikling en elev bør ha gjennomgått for å kunne få et godt utbytte av undervisningen. (Hiim og Hippe, 1998) Det er rimelig å anta at de aller fleste mennesker har forskjellige læreforutsetninger blant annet som følge av egne læringserfaringer, varierende kunnskaps- og forståelsesnivå og forutsetninger generelt. Dette kan være seg astma, allergi, manglende talent, skader, historikk som mobbeoffer, motivasjonsproblemer, fedme, cerebral parese, religiøs overbevisning som begrenser aktivitet og motivasjonen, dårlig impuls kontroll eller konsentrasjonsproblemer. I en masterstudie om ungdommens reproduksjon av foreldrenes fysiske identitet (Sandveen, 2009), viser resultatet av undersøkelsen at elevene har ulike erfaringsforutsetninger, som videre er med på styre hvordan de presterer i faget og hvilken karakter de oppnår.

3.6.4 Innhold

Innhold handler om hva undervisningen består av. Mål, innhold og framgangsmåter henger sammen og påvirker hverandre. Kroppsøvingslæreren velger innhold og framgangsmåter som er nødvendig for å nærme seg eller nå kompetansemål (Brattenborg og Engebretsen, 2007). Å se elevenes interesse og ressurser ved valg av fagets innhold vil være en fordel. En slik elevmedvirkning vil kunne bidra til motivasjon og høyere innsats i faget. Elevmedvirkning i kroppsøvingsfaget vil også kunne føre til økt trivsel, mestring og læring (Brattenborg og Engebretsen, 2007). Her vil det være av betydning hvordan elevmedvirkningen gjennomføres og om alle elevene når gjennom med sine valg og synspunkter. Det kan være en fare for at elever som er sjenerte, lav selvtillit eller har liten tro på mestring i faget, ikke når frem med sine meninger om fagets innhold i en slik stor gruppe. Kroppsøvingsfaget, på lik linje med de andre allmenndannende fagene, skal forholde seg til de grunnleggende ferdighetene. Hvordan skal vi forstå de grunnleggende ferdighetene i forhold til kroppsøvingsfaget?

En viktig og betydningsfull faktor i arbeidet med innhold i kroppsøvingsundervisningen er lærerens informasjon om elevenes forutsetninger. Innholdet må tilpasses elevenes forutsetninger, og det må gi en utfordring og en drivkraft til utvikling (Brattenborg og Engebretsen, 2007).

3.6.5 Vurdering

En viktig del av lærernes planleggingsprosess er hvordan elevene skal vurderes i faget. Vurdering bør ses i forhold til skolens samlede virksomhet, undervisningen og elevenes læring (Brattenborg og Engebretsen, 2007). Vurdering har som hovedhensikt å fremme elevenes læring og utvikling. Tilbakemeldinger fra læreren er en viktig del i vurderingsarbeidet, og det kan fremme motivasjon hos elevene. De fleste tilbakemeldingene i kroppsøvningsfaget vil være muntlige og i påhør av resten av gruppa. Dette skiller seg ut fra de teoretiske fagene hvor det ofte gis skriftlige tilbakemeldinger eller muntlige tilbakemeldinger i form av en samtale. Dette er noe kroppsøvningslærerne må være oppmerksomme på. Elevforutsetninger, mål og innhold vil være betydningsfullt for vurderingen. Elever med dårlige forutsetninger og som ikke når de krav og mål som er satt som en del av innholdet i undervisningen, vil få dårligere karakter. Slik kan man se at alle faktorene i den didaktiske relasjonsmodell henger sammen og påvirker sluttkarakteren i faget; rammer, elev- og lærerforutsetninger, mål, innhold og metode.

3.6.6 Metode

Metode i kroppsøvningsfaget kan ses på som læringsaktiviteter, arbeidsmåter og organiseringsformer. Metoden handler om lærerens undervisning og måten elevene jobber på (Brattenborg og Engebretsen, 2007). Lærernes undervisning praktiseres ulikt i forhold til organiseringsform, framgangsmåte og tilnæringsmåte i nå undervisningsmål. Arbeidsmåter handler mer om elevenes læringsarbeid, som i kroppsøvningsfaget er kroppslig bevegelse og fysisk aktivitet. Kunnskapsløftet som læreplan gir rom for pedagogisk frihet og metodefrihet i undervisningen. Læreplanen ytrer at de stoler på lærerne og at de bruker skjønn og profesjonalitet i hvordan de velger ut ulike metoder og arbeidsmåter i kroppsøvningsfaget. Dette gir videre rom for stor variasjon i hvilken metode den enkelte lærer velger i sin undervisningspraksis. Så ledes vil lærerens valg av metode ha betydning for elevenes måloppnåelse, rammer for faget, og elevenes karakter. Elevenes forutsetninger vil også være en betydningsfull faktor for hvordan elevene greier å gjennomføre lærerens valgte aktiviteter, arbeidsmåter og organiseringsformer – gjennomføringsmetode i faget.

3.7 Motivasjon

Motivasjon er en viktig og betydningsfull faktor for elevenes gjennomføring av kroppsøvningsfaget, og ved videregående opplæring generelt sett. Imsen (2006) beskriver motivasjon slik:

”Motivasjon handler om hvordan følelser, tanker og fornuft tvinnes seg sammen og gir farge og glød til de handlingen vi utøver.”

Motivasjon påvirker elevenes handlinger, og dette kommer tydelig fram i resultatet av elevintervjuene i min undersøkelse. Det vil derfor være interessant å se nærmere på hva som påvirker elevenes motivasjon i møte med kroppsøvningsfaget og hvordan motivasjonen påvirker innsatsen og holdningen til faget..

3.7.1 Elevundersøkelsen om motivasjon

Elevundersøkelsen er en nettbasert undersøkelse der elever i grunnskolen og i den videregående skole får muligheten til å vurdere sitt eget læringsmiljø. Undersøkelsen er obligatorisk for elever ved VG1. Elevintervjuene i min undersøkelse retter fokuset mot opplevelse knyttet til kroppsøvningsfaget ved VG1.. Det vil derfor være relevant å trekke inn resultater fra elevundersøkelse om elevenes motivasjon i dette avsnittet.

Dale m.fl (2005) skiller mellom to sider ved motivasjon; elevens opplevelse av om de har motiverende lærere, og elevens syn på om de selv er interessert i å lære. Resultatet av Elevundersøkelsen (2010) viser blant annet til elevenes motivasjon, innsats på skolen og trivsel med lærene. I analysen av undersøkelsen rettes det fokus mot forhold som kan forklare elevenes motivasjon i skolen. Resultatet av analysen sier noe om at elevenes motivasjon synker med elevens alder. Dette samsvarer med tidligere forskning om motivasjon (Dale m.fl. 2005). Resultatet i elevundersøkelsen konkluderer med at det er fem forhold som påvirker motivasjonen hos elevene; bruk av arbeidsplaner, kunnskap om mål, faglig støtte, trygghet og fysisk miljø. Det konkluderes også med at forholdet til læreren er av stor betydning for elevenes motivasjon, og det å ha motiverte lærere er positivt for miljøet. Det er samtidig viktig å bemerke seg at denne undersøkelsen ikke gir datagrunnlag for å analysere forhold som elevens evner, hjemmeforhold og kvalitet på undervisningen som gjennomføres. Dette er viktige forhold som vil ha betydning for elevenes motivasjon, innsats og prestasjonsnivå i

kroppsøvningsfaget, men som ikke resultatet av Elevundersøkelsen kan si noe om. Motivasjon har en sammenheng med verdier som sier noe om hva eleven anser som rett og galt, godt og vondt, vesentlig og uvesentlig osv. (Imsen, 2006). Disse grunnleggende verdiene har elevene med seg i møte med kroppsøvningsfaget i videregående, og det vil være faktorer som har en betydning for hvordan elevene gjennomfører faget, sett i sammenheng med faktorene som kommer fram i resultatet av analysen av Elevundersøkelsen.

I den grad kan ikke resultatet av Elevundersøkelsen gi en korrekt og helhetlig forståelse av hvilke forhold som påvirker elevenes motivasjon i gjennomføringen av kroppsøvningsfaget, men den sier noe om hvilke skole- og undervisningsfaktorer som påvirker elevenes motivasjon og styrkegrad av motivasjon.

3.7.2 Indre og ytre motivasjon

Det er ikke bare miljøet rundt eleven som har betydning for motivasjon, men også egenskaper hos eleven – egenskaper som gir en indre eller ytre drivkraft. Når det tales om motivasjon skiller det ofte mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon skapes når en handling er selvbestemt, fri for press og gir nyttig kompetanse (www.elevsiden.no). Når handlinger utføres ut i fra indre krefter er elevene interessert i faget og det de holder på med - selve aktiviteten og handlingen er tilfredsstillende i seg selv (Imsen, 2006). Elever som deltar og gjennomfører aktiviteter i kroppsøvingstimene fordi de opplever det som morsomt og nyttig, har en indre motivasjon som driver dem. Det er selve aktiviteten som er givende og interessant, ikke nødvendigvis belønningen som følger etter å ha gjennomført aktiviteten. Tanker om hva andre tenker og bekymringer knyttet til prestasjon, er ofte ikke tilstede (Imsen, 2006). Ytre motivasjon derimot, vil si at aktiviteten gjennomføres og holdes ved like fordi eleven ser at han kan oppnå en belønning eller et mål. Om eleven møter opp og gjør sitt beste i kroppsøvingstimen kun for å oppnå karakter slik at vitnemålet blir fullverdig, da snakker vi om ytre motivasjon (Imsen, 2006).

Odd Ivar Strandkleiv beskriver i en artikkel om indre motivasjon (www.elevsiden.no) begrepene informasjonsaspekt og kontrollaspekt. Han sier at noen elever er mest opptatt av skolens kontrollaspekt som innebærer at læreren tar i bruk virkemidler som legger et press på elevene til å gjøre det som forventes. Det forklares slik at om elevene gjør ting som læreren forventer uten helt å forstå hvorfor det skal gjøres, er elevene kontrollerte eller ytrestyrte. Press fra lærere, medelever og foreldre kan bidra til at elevene gjør en innsats som følge av en

ytre drivkraft - ytre motivasjon. Derimot beskrives begrepet kontrollaspekt som et viktig aspekt for elever som er indre motiverte. Tilbakemeldinger elevene får som sier noe om hva som skal til for å gjøre det bedre, oppleves som informative. Indre motiverte elever opplever ikke ros og gode karakterer som det mest sentrale i undervisningen (Strandkleiv, 2003). Slik kan det forstås at elever som liker aktivitetene som gjennomføres i kroppsøvingfaget er mer åpen for tilbakemeldinger som sier noe om hvordan kompetansen kan forbedres. Negative tilbakemeldinger kan også oppleves som nyttig for elever med indre motivasjon, så fremst dette kan bidra til at kompetansen og utøvelsen av aktiviteten blir bedre (Strandkleiv, 2003).

Der er ikke slik at elevene opplever alle fag som morsomme eller like motiverende i skolen. For noen elever vil det kanskje aldri oppleves som morsomt og interessant med kroppsøving, men at en ytre motivasjon kan bidra til at de gjennomfører faget og oppnår sluttkompetanse. Sjansene for at elever med ytre motivasjon opplever glede over å være fysisk aktivt og tar med seg gode opplevelse etter endt opplæring, er heller mindre enn for elever som har en indre motivasjon som driver dem i faget. Elever som opplever en indre motivasjon vil vise mer selvstendighet og interesse for faget, og kan bidra til at de oppnår bedre karakter. Indre og ytre motivasjon er ikke nødvendigvis endepunkter eller motpoler, for motivasjon for et bestemt fag kan inneholde indre og ytre elementer på samme tid (Manger m.fl., 2009). Både indre og ytre motivasjon kan bidra til at en positiv innvirkning på elevenes gjennomføring av kroppsøvingfaget, enten det er indre glede eller et ønske om en belønning som er kilden.

3.7.3 Prestasjonsmotivasjon

Teorien om prestasjonsmotivasjon handler om at noen mennesker er mer motivert for å prestere enn andre (Manger m.fl., 2009). En elev som er sterkt motivert for å prestere ønsker å lykkes og gjøre det bra og ikke nødvendigvis bare for å oppnå status eller profitt.

Prestasjonsmotivasjon dreier seg om en positiv holdning til det å prestere og mestre og er ikke knyttet spesielt til et ønske om belønning. Dette handler om en indre motivasjon. Hvilke elever som opplever en prestasjonsmotivasjon i kroppsøvingfaget, handler om elevenes personlighet som bygger på tidligere erfaringer, sosial bakgrunn og evner. Imsen (2006) refererer til forskning om personlighetsegenskaper knyttet til prestasjonsmotivasjon hvor hun peker på fire egenskaper hos en person med høy prestasjonsmotivasjon; personer som er interessert i å gjøre det bra i seg selv og ikke er opptatt av belønning, personer som foretrekker situasjoner hvor de kan ta personlig ansvar for den aktiviteten de utfører, personer som setter

seg mål som er gir utfordringer men muligheter for å lykkes og personer som setter seg langsiktige mål. Det er slik at det er mange elever ikke lykkes og ikke opplever prestasjonsmotivasjon knyttet i kroppsøvingsfaget. Disse elevene kan kjenne på motstridene handlingsimpulser – en angst for å mislykkes. Hvis angstimpulsen blir større enn impulsen for å lykkes i faget eller i en aktuell aktivitet, vil eleven vegre seg for å ta fatt på oppgaven. Angsten for å ikke mestre i en kroppsøvingstime kan føre til at elever velger å trekkes seg tilbake eller velger å ikke møte opp. Imsen (2006) mener at prestasjonsmotivasjon ikke bare handler om tanker om hvorvidt eleven lykkes eller ei, men også om aktiviteten i det hele tatt har noen verdi eller mening for eleven. . Det kan være at eleven ikke kjenner på angst for å utøve for eksempel cooper-test, men at eleven ikke ser hensikten eller meningen med å utføre denne testen, og at det derfor påvirker motivasjonen, innsatsen og resultatet.

3.7.4 Forventninger om mestring og motivasjon

Elevenes tanker og forventninger om muligheten for å lykkes i en bestemt aktivitet, vil henge sammen med elevens motivasjon – elevenes forventninger om å mestre. Forventninger om mestring vil avgjøre hvilke aktiviteter elevene tørr å prøve på, hvor stor innsats de yter, hvor godt de lykkes, hvordan de møter motstand og hvilke tanker og følelser de utvikler om kroppsøvingsfaget og skolen generelt (Mager m.fl., 2009). I studenttidsskriftet Pedagogisk profil er det skrevet en artikkel om motivasjon (Anmarkrud, 2002) hvor det beskrives at elever som har tro på seg selv og tro på at de vil mestre en aktivitet, vil vise større innsats og utholdenhet enn elever med lav forventning om mestring. Elevenes innsats gjenspeiler motivasjonen, men samtidig er det slik at motivasjonen synker når innsats ikke fører til gode resultater.

Faktorer som innvirker på graden av forventninger om mestring kan være tidligere erfaringer, prestasjoner, tilbakemeldninger og selvbilde i sin helhet (Dale m.fl., 2005). Elevenes erfaringer og opplevelse med kroppsøvingsfaget i grunnskolen kan være et grunnleggende utgangspunkt for elevens tro på mestring i møte med faget på videregående. Elever som har med seg gode erfaringer og høye forventninger om mestring i møte med den videregående skole, vil ofte se på nye arbeidsmåter og oppgaver som utfordrende og arbeider ivrig for å løse dem. Elever med dårlig erfaring med kroppsøvingsfaget og lave forventninger om mestring kan derimot forsøke å unngå utfordringene og arbeidsoppgavene. Disse elevene vil ofte skape uro i klassen eller trekke seg helt bort fra faget eller lar være å møte (Manger m.fl.,2009).

Denne elevgruppen har ofte en grunnleggende angst for å mislykkes. Dette er et latent personlighetstrekk som varierer fra person til person, men som kommer tydelig fram i prestasjonssituasjoner (Imsen, 2006). Det er kanskje ikke slik at det er svært vanskelige oppgaver som gir størst utslag på forventninger om ikke å mestre. Imsen (2006) forklarer dette med at svært vanskelige oppgaver gir større aksept for å mislykkes enn mindre vanskelige oppgaver. Imsen mener det er mest ydmykende å mislykkes med noe en for skams skyld burde klare å få til. I kroppsøving kan dette være ekstra utfordrende for mange elever da det er svært synlig for medelever hva den enkelte elev ikke mestrer, og negative følelser som for eksempel skam vil bli forsterket.

Forskning Læringslaben (Dale m.fl, 2005) har gjort viser at trivselen stort sett er høy blant norske elever i den videregående skole, men motivasjonen er ikke like høy. Mange elever trives uten å være spesielt motiverte for skolearbeidet og undervisningen. Dale m.fl (2005) sier at elevenes forventninger om mestring er avgjørende for læringsutbytte og læringsresultatet, men at det i seg selv ikke er tilstrekkelig i forhold til læring og utvikling. En må også forvente at elevene mestrer utfordrende oppgaver og at dette videre fører til motivasjon for læring.

I kroppsøvingstimene vil det være en stor gruppe elever som skal gjennomføre en og samme aktivitet, og det vil være et stort sprik i hvilke forventninger elever har for å mestre den aktuelle aktiviteten som skal foregå. Det er her Dale m.fl (2005) trekker inn begrepet tilpasset og differensiert opplæring; aktivitetene må legges til rette slik at den enkelte elev kan oppleve gleden ved å mestre og nå sine mål. Motivet for å ønske å lykkes og motivet for å unngå å mislykkes, er noe som vil finne hos alle elever i større og mindre grad. Slik kan man si at to elever med like forutsetninger kan prestere ulikt i kroppsøvingsfaget fordi de har ulike forventninger om å mester en spesiell aktivitet. Høy forventning om mestring knyttet til et fag er viktig fordi det motiverer eleven til å prøve seg på ulike fremtidige utfordringer i faget. Om, for eksempel, en elev har lyktes godt i kroppsøvingsfaget i ungdomsskolen, vil forventningene til mestring i faget øke enda mer på videregående. Hvis elever derimot ikke har lyktes i faget på ungdomsskolen, vil forventningen om mestring i faget reduseres. Det er avgjørende at elever har tro på at de effektivt kan utføre handlinger med den kunnskapen og de ferdighetene de har knyttet til kroppsøving.

3.7.5 Elevmedvirkning og motivasjon

Kunnskapsløftet fokuserer på elevmedvirkning, og det har fått et eget kapittel i læreplanen. Elevene skal tas med i planlegging, gjennomføring og vurdering. Lærere og elever skal samarbeide om vurderingen. Stortingsmelding nr. 30 ytrer at elevmedvirkning fører til økt motivasjon og videre bedre læringsresultater. Elevmedvirkning kan gi eleven en bedre oversikt og kontroll over hva som skal gjennomgås og læres for en bestemt periode, og elevene kan være mer delaktig i egen læringsprosess (Dale, Wærness og Lindvig, 2005). Elevmedvirkning kan skape en indre motivasjon for læring.

Kroppsøving er et fag som er organisert og strukturert innenfor visse rammer i den videregående skolen. Aktivitetene er igangsatt av en lærer og elevene har i mindre grad innflytelse på gjennomføringen av faget. Det legges statlige føringer for hvordan faget skal gjennomføres og det utarbeides læreplanmål, kjennetegn, halvårsplaner osv. Det er læreren som må sørge for at det legges opp til elevmedvirkning i undervisningen, men elevene må samtidig få opplæring i hvordan de kan bidra til medvirkning og medbestemmelse.

Aktiviteter hvor elevene deltar frivillig, som i fotballaget på ettermiddagstid, inneholder en valgkomponent som gir en indre drivkraft og motivasjon. Kroppsøvingstimene kan her være en motstats der aktiviteter kan oppfattes som påtvunget og igangsatt av andre. Opplever elevene det slik, kan det være de velger minste motstands vei og sjelden anstrenger seg for å legge inn en ekstra innsats utenom det som er helt nødvendig. Elever med en slik oppfatning vil ofte ha en lav forventning til hva de vil greie å få til (Pedagogisk profil, Anmarkrud, 2002). Ved en del skoler får elevene tidlig på høsten være med på å velge ut noen aktiviteter som skal gjennomføres i kroppsøvingstimene i løpet av skoleåret. Denne metoden for elevmedvirkningen kan gi elever valgkomponenter hvor elevene får mulighet til å gjennomføre aktiviteter de synes er morsomme og interessante, så fremst alle elever blir hørt og ikke bare flertallet bestemmer. Dette kan bidra til å skape en indre motivasjon hos en elev, som igjen vil ha betydning for læring og resultat i faget.

4.0 Analyse

Hovedmålet for denne undersøkelsen og intervjuene er å skape en forståelse for hvordan gjennomføringen av kroppsøvningsfaget foregår i praksis, sett ut fra elevenes og lærernes ståsted. Utgangspunktet for å undersøke dette fenomenet er viten om at mange elever ikke oppnår sluttkompetanse i faget. Hva er det som påvirker elevene i møte med kroppsøvningsfaget og hva påvirker lærerne i møte med elevene? Og hvordan påvirker dette den praktiske gjennomføringen av faget?

Jeg vil i dette kapitlet presentere utsagn fra elever/lærere, og underveis vil jeg drøfte og diskutere dette opp mot den teoretiske forankringen. I siste avsnitt trekker jeg ut de viktigste momentene i resultatet av intervjuene, og drøfter dette i lys av problemstillingen. Kapitlet deles inn i tre avsnitt; presentasjon av elevintervju, presentasjon av lærerintervju og drøfting av resultater.

Jeg vil presentere resultatet av intervju med elever i lys av ulike teoretiske perspektiver som er beskrevet i teorikapitlet. Videre velger jeg å dele dette kapitlet i seks underavsnitt; overgang mellom grunnskole og videregående skole, fysiske forutsetninger, mestring, holdninger, motivasjon og vurdering.

Under intervjuene kommer det fram beretninger som sier noe om hva eleven har med seg i bagasjen - ulike elevforutsetninger. Elevforutsetninger er faktorer som har betydning for gjennomføringen av undervisningen - faglige, sosiale, kulturelle, psykiske og fysiske forutsetninger vi finner hos eleven. Disse faktorene har videre betydning for hvordan elevene opplever undervisningen, hva elevene mestrer og hvordan elevene lykkes i gjennomføringen av faget.

Et av verktøyene jeg tar i bruk for å forstå hvilke faktorer som påvirker gjennomføringen av faget er den didaktiske relasjonsmodell, jf. figur 3.1. Bjørndal og Lieberg (1978) utarbeidet en didaktisk relasjonsmodell for lettere å forstå lærernes undervisningssituasjon. Modellen kan brukes som et verktøy når en skal planlegge og analysere en undervisningssituasjon, men også for å forstå hvordan ulike faktorer påvirker elevene i gjennomføringen av faget. Modellen skiller ut de viktigste faktorene i en undervisningssammenheng, og den forsøker å klargjøre sammenhengen mellom de ulike faktorene. Modellen består av seks ulike didaktiske faktorer,

hvor alle står i et gjensidig avhengighets forhold til hverandre. Dette er faktorene elev-/lærerforutsetninger, rammer, vurdering, metode, innhold og mål.

For å forstå hva som påvirker elevenes motivasjon i gjennomføringen av faget har jeg valgt å ta utgangspunkt i teori om indre og ytre motivasjon og prestasjonsmotivasjon i fortolkningen av elevenes utsagn.

4.1 Presentasjon av informanter:

Alle elevene unntatt Mike, har fått 1 eller IV som termin- og/eller standpunkt karakter. Mike går VG 1 og har fått beskjed fra sin lærer om at han kommer til å få IV i kroppsøving ved terminslutt på grunn av manglende vurderingsgrunnlag. Mike kommer fra et annet land og begynte i norsk skole ved VG1.

Dette er elever som ellers ikke har store problemer i livet sitt. Alle elevene forteller at de trives på skolen og med livet sitt. Begrepet trivsel forklarer de som å ha det bra, være i godt humør, ha folk rundt seg og bli sett. De forteller at de har venner de omgås med, både på skolen og utenfor. De liker å være på skolen og trives spesielt godt med programfagene. Det virker som alle har valgt rett studieretning og har en formening om hvilken retning de skal gå videre mot i opplæringen. Informantene har fått fiktive navn i dette kapittelet i forhold til anonymitet.

- 1) Inger, 17 år. Kommer fra ei lita bygd. Elev ved yrkesfag, VG 2.
- 2) Sara, 16 år. Vokst opp i denne byen. Elev ved yrkesfag, VG 2.
- 3) Hilde, 16 år. Vokst opp i denne byen. Elev ved yrkesfag, VG 2.
- 4) Kamilla, 17 år. Vokst opp i denne byen. Elev ved yrkesfag, VG 2.
- 5) Kim, 18 år. Vokst opp i et tettsted utenfor denne byen. Elev ved yrkesfag, VG 2.
- 6) Eivind, 16 år. Vokst opp i denne byen. Elev ved yrkesfag, VG 2.
- 7) Tore, 18 år. Vokst opp i denne byen. Elev ved yrkesfag, VG 2.
- 8) Mike, 16 år. Flyttet nettopp til denne byen. Kommer fra et annet land. Elev ved yrkesfag, VG 1.

4.2 Overgang fra grunnskole til videregående skole

Overgang fra grunnskole til videregående skole kan føre med seg mange nye utfordringer og forandringer for en elev; nye lærere, nye medelever, klassemiljø, kultur, organisering og vurderingskriterier. Det er andre rammer, mål og metoder for å gjennomføre faget, og i følge den didaktiske relasjonsmodell er vil alle disse faktorene ha betydning for undervisningssituasjonen. Elevene gjennomgår kroppsøvingfaget allerede fra 1.trinn i grunnskolen. Dermed har alle som har vært elev i norsk grunnskole en erfaring fra kroppsøvingfaget som de tar med seg i møte med kroppsøvingfaget i den videregående skole. Elevene i min undersøkelse kommer fra ulike ungdomsskoler med ulik praksis for gjennomføring av kroppsøvingfaget. Dette medfører mange utfordringer i undervisningssituasjonene som jeg videre vil forsøke å belyse ved å trekke ut utsagn som sier noe om opplevelsen av faget i grunnskolen kontra opplevelsen av faget i videregående.

Elevene har med seg en sluttkompetanse i faget fra ungdomsskolen som sier noe om elevenes faglige ståsted. Syv av elevene i denne undersøkelsen har fått karakter i kroppsøvingfaget på ungdomsskolen, hvor karakteren fire var den beste. Den ene eleven, uten karakter, kommer fra et annet land hvor han ikke hadde kroppsøving på ungdomsskolen. Dette vil si at alle elevene oppnådde sluttkompetanse siste året på ungdomsskolen, og det er derfor nærliggende å tro at elevene har en forutsetning for å oppnå karakter etter endt gjennomføring ved VG 1. På tross av dette fikk disse elevene IV i kroppsøving i minst en av terminene ved VG1. Ut fra dette kan man spørre seg om elevens kroppsøvingskarakter fra ungdomsskolen er en målbar faktor for om eleven vil lykkes i gjennomføringen på VG 1. Sara forteller;

”Jeg var nesten ikke til stede i gymtimene på 10.trinn, men fikk karakter likevel.”

Sara beskriver at hun fikk karakter tross høyt fravær. Elever som har mer enn 6-8 timer fravær ved VG1 ligger i faresonen for ikke å få vurdering i faget ved denne skolen. Dette er en fraværspraksis som følges ved skolen elevene går på. Sara hadde et negativt fraværsmønster i 10.klassen uten at dette ga konsekvenser i form av at hun ikke fikk karakter i faget. I grunnskolen er kroppsøving, som det eneste, et fag hvor det skal tas hensyn til elevens forutsetninger i vurderingen. Dette gjelder ikke i videregående. Det kan være at Saras kroppsøvingslærer i 10. tok hensyn til hennes fravær i vurderingen. Sara forteller at hun fortsatte sitt fraværsmønster ved første termin på VG 1 uten å være klar over hvilke store konsekvenser dette medførte. Konsekvensen ble at hun fikk for lite vurderingsgrunnlag på

grunn av høyt fravær, og derfor ikke fikk terminkarakter. Hun forteller at hun i 2.termin ble mer bevisst sitt fravær og konsekvenser dette medfører. Dette førte til at hun var mer til stede og hun fikk karakteren 2 ved terminslutt. Det kan forstås slik at store forskjeller i håndtering av fravær og vurderingspraksis i grunnskole og videregående kan bidra til forvirring og vanskeligheter med å endre etablerte fraværsmønstre. Det er ulike rammer og vurderingspraksis for undervisningen, og lærerens metoder er ulike, jfr. didaktisk relasjonsmodell.

Det kommer fram at alle likte eller syntes kroppsøvingsfaget var gøy på barneskolen, hvor de kan huske at lek stod i fokus. Inger og Kim beskriver kroppsøvingstimene på barneskolen som "leketimer" og assosierer ikke dette med kroppsøving. Da var det selve aktiviteten som var morsom og den indre motivasjonen var tilstede. Elevene beskriver kroppsøvingen på ungdomstrinnet som annerledes enn på videregående i form av at de før hadde mer variert aktivitet, andre vurderingskriterier og et annet klassemiljø. Eivind sa det slik:

"Det var en annen stemning i timene på ungdomsskolen. Målet var å ha det artig og bli svett, vi tenkte ikke så mye på at vi skulle bli vurdert. Det var ikke så farlig om vi bomma på ballen eller noe sånt, så lenge vi viste god innsats. Det var litt mer uformelt på et vis."

Eivind beskriver det som mer "uformelt" på ungdomsskolen, en annen ramme, en annen stemning og et annet formål. Denne opplevelsen kan ses på som den erfarte læreplanen (Hiim og Hippe, 1998), hvor elevenes opplevelse av gjennomføringen av læreplanen er sentralt. Samtidig kan det være slik at en annen elev opplever det helt annerledes. Det gis uttrykk for at rammer og struktur i timene var løsere i ungdomsskolen, og at selve aktiviteten var drivkraften for å delta. Det kan være at elevene kjente hverandre godt i form av at de har gått i samme klasse over flere år, og at det førte til en mer avslappet stemning i klassemiljøet. Samtidig sier Eivind noe om mål og vurdering. Eivind gir uttrykk for at vurderingspraksisen på videregående er med på å gjøre timene mer anstrengt, og her ytrer han en misnøye med at innsats ikke lengre legges til grunn for vurderingen. Eivind sier noe om hvordan han har oppfattet læreplanen, som i følge Goodlad (1979) vil oppfattes ulikt avhengig av mange faktorer som sosial bakgrunn, erfaringer osv. Eivind sier han alltid har likt kroppsøving, men at dette har endret seg noe etter at han begynte på videregående. Det begrunner han i at han mister motet når det er aktiviteter han tror han ikke mestrer. Eivind opplever manglende prestasjonsmotivasjon. Han opplevde ikke dette som like motløst på ungdomsskolen, hvor

han kunne yte god innsats og bli vurdert for det. Her igjen ser vi at ulike rammer, mål og vurdering er utfordrende i overgangen fra ungdomsskole til videregående skole.

Det er flere elever som beskriver kroppsøving på ungdomskolen som positivt eller greit hvor de refererer til at det var mindre seriøst, morsommere og mer elevstyrt. Elevene forteller at mange aktiviteter er like, men at rammene er ulike. Eivind forteller at på ungdomsskolen fikk de være med på å velge ut aktiviteter gang for gang. Det var større grad av elevmedvirkning. Kunnskapsløftet sier noe om at elever skal tas med i planlegging, gjennomføring og vurdering. På VG 1 legges det en plan over hvilke aktiviteter elevene skal gjennom uke for uke, og elevene får tidlig på høsten krysse ut hvilke aktiviteter de ønsker skal gjennomføres løpet av året. Læreren tar utgangspunkt i dette når planen ble laget. Om det er slik Eivind forteller om timene på ungdomsskolen, at de fikk være med å velge aktiviteter gang for gang, kan man forstå at det oppleves som mer formelt og mindre elevstyrt på videregående. Rammene for elevmedvirkning er ulik, og dette kan slå negativt ut i opplevelsen av faget i videregående. Stortingsmelding nr.30 sier at elevmedvirkning fører til økt motivasjon og bedre læringsresultat. Elevmedvirkning kan bidra til at elevene opplever en indre motivasjon ved å gjennomføre aktiviteter de har interesse for og som de liker, og vil samtidig gi elevene en følelse av å bli sett og hørt.

Inger forteller at hun likte kroppsøving på ungdomskolen. Hun kommer fra ei lita bygd hvor de var mye ute i naturen i kroppsøvingstimene. Hun forteller:

”Vi gikk turer i fjellet og i skogen. Da tenkte jeg egentlig ikke over at jeg var i fysisk aktivitet, for det var så gøy. Når jeg begynte på videregående, fikk jeg på en måte litt sjokk. Jeg var ikke vant til å ha en slik type gym, hvor vi skulle gjennomføre en masse tester og være god i mange aktiviteter.”

Inger var elev på en skole med få elever og små klasser, hvor naturen var en arena de ferdes i ofte. På VG 1 foregikk kroppsøvingstimene i all hovedsak i en gymsal. Det er store klasser og andre rammer for hvordan faget gjennomføres. Slik kan man forstå at dette gir Inger en del utfordringer som kan være vanskelig å takle og videre påvirker gjennomføringen i kroppsøvingfaget på VG 1. Det er et annet innhold i faget og andre fysiske rammer å forholde seg til.

Den videregående skolen elevene går på har mange elever fra mange ulike ungdomsskoler i fylket. Hvordan gjennomføringen av kroppsøvingfaget praktisk sett er gjennomført ved de

ulike ungdomsskolene, er av stor betydning for hvordan elevene lykkes å gjennomføre faget på videregående. En kan se at faktorer som beskrives i den didaktiske relasjonsmodell er ulik i ungdomsskolen og i den videregående skolen. Dette er faktorer som fagets mål, innhold, rammer og lærerens undervisningsmetoder. Jo større ulikheter i den praktiske gjennomføringen, desto større utfordringer for elevene. Store ulikheter kan skape store utfordringer hos enkelte elever, og da spesielt for elever som i utgangspunktet har dårligere forutsetninger for å lykkes i faget. Slik ser man at elev- og lærerforutsetninger kan være grunnlaget for hvordan de andre undervisningsfaktorene oppleves i overgangen fra ungdomsskole til videregående skole.

4.3 Fysiske forutsetninger

Hvert enkelt menneske vil ha ulike forutsetninger for å lykkes eller ikke lykkes med gjennomføringen av en handling. Elevenes forutsetninger kan ses på som det elevene har med seg i bagasjen, og der vil elevenes fysiske helse være ulik for hver enkelt elev. Hvor mye den enkelte elev er fysisk aktiv utenom skolen, driver med idrett, mester ulike aktiviteter og hvilken fysisk form eleven er i, er en forutsetning som vil ha betydning for gjennomføringen av kroppsøvningsfaget. I den didaktiske relasjonsmodell er elev- og lærerforutsetninger en viktig faktor for å forstå undervisningssituasjonen, og hvordan denne faktoren påvirker andre aspekter i gjennomføringen av faget. Det var også av interesse å undersøke om elevene opplevde tilpasset og differensiert opplæring i forhold til deres fysiske forutsetning.

Det som er gjennomgående hos elevene i denne undersøkelsen er at de fleste ikke driver eller har drevet med noen form for fysisk aktivitet over tid. Jeg ville finne mer ut av i hvilken grad elevenes fysiske helse påvirker gjennomføringen av kroppsøvningsfaget og hvordan det påvirker elevenes fysiske mestring.

Alle unntatt Eivind, sier de ikke driver noen form for fysisk aktivitet på fritiden. Eivind sier han spiller litt fotball med kompiser på fritiden, ikke organisert, og bare av og til. De fleste elevene forteller at de har vært innom organisert idrett i korte perioder, men ingen har drevet på med det over ett år til sammen. Det kan være flere årsaker til dette; foreldre og venners påvirkning, tilbud, mestring, egenskaper eller andre interesser som opptar fritiden. Noen av elevene sier at de ikke har vært gode i det de har holdt på med. Idretter de har drevet med er ballspill og dans, og de fleste oppgir venner og sosial arena som den viktigste grunnen til at de

begynte med de ulike aktivitetene. Det er gjennomgående at elevene ikke liker idrett eller sport generelt sett, bortsett fra Eivind. Han er opptatt av basket og fotball.

Den manglende erfaringen og interessen for idrett og sport generelt sett, påvirker elevenes møte med kroppsøvningsfaget. Interesse for en aktivitet skaper en indre motivasjon (Imsen,2006). Det kan være at mange av elevene mangler denne drivkraften som følger at de ikke interessere seg for fysisk aktivitet. Eivind har drevet litt med idrett og holder fortsatt på med det, og han utmerker seg blant informantene med sin entusiastiske måte å snakke om ulike aktiviteter på, i positiv forstand. Han forteller blant annet at han gleder seg til timer hvor de skal gjennomføre de aktivitetene han ellers holder på med på fritiden.

Sara drev med idrett inntil hun ble skadet for noen år tilbake. Hun fortalte dette;

”Jeg drev med dans og håndball for en del år tilbake, men trødde over så mange ganger at foten ble helt ødelagt. Nå kan jeg ikke holde på med disse idrettene lengre og foten plager med når jeg er i aktivitet.”

Hun har en skade som hemmer henne både i forhold til gjennomføringen av kroppsøvningsfaget og i forhold til fysisk aktivitet på fritiden. Kroppsøving er et praktisk fag hvor kroppslig bevegelse er utgangspunktet for undervisningen, og hvor det kreves at kroppen fungerer for å lykkes i gjennomføringen av de fleste aktiviteter. På en slik måte kan man forstå at denne skaden Sara beskriver hemmer henne i utøvelsen av mange aktiviteter – Sara har en dårligere fysisk forutsetning for å lykkes.

Kamilla forteller at hun aldri har drevet med organisert idrett, og den eneste erfaringen hun har med å være i fysisk aktivitet er fra kroppsøvingstimene i skolen. Det å ha gjennomført kroppsøvingstimer i 10 år på grunnskolen, skaper en viss fysisk forutsetning for å lykkes i gjennomføringen av faget på videregående. Dette i form av at de kjenner til faget, organiseringen og de ulike aktivitetene – innholdet er kjent og erfart. Om organisering, vurderingskriterier og aktiviteter endres i en retning at det kravene til fysisk mestring blir høyere i videregående, kan det være slik at elever som ikke har erfaring med fysisk aktivitet utenfor skolen har dårligere fysiske forutsetninger for å lykkes. For elever som har høye forventninger om fysisk mestring, vil nye utfordringer og høyere krav bidra til en større prestasjonsmotivasjon og en indre drivkraft.

Mike har manglende erfaring i både det å gjennomføre kroppsøvingstimer og fysiske aktiviteter utenfor skolen. Han kommer fra et annet land og derfor er det mulig at han aldri

har vært med på mange av de aktivitetene som elevene skal gjennom, med det utgangspunkt at han kommer fra et annet land og en annen kultur. Om for eksempel aktiviteten ”fokedans” eller ”kanonball” skal gjennomføres, har de aller fleste elevene prøvd dette før, i eller utenfor skolen. Det er stor sjanse for at Mike aldri har prøvd disse aktivitetene og at han ikke kjenner reglene. I følge den didaktiske relasjonsmodell er elev- og lærerforutsetninger en viktig faktor for å forstå undervisningssituasjonen. Mike kjenner ikke til alle aktivitetene, fagets rammer og mål, lærerens undervisningsmetoder og fagets innhold. Disse faktorene, sett i forhold til Mikes dårlige fysiske forutsetning, vil påvirke motivasjonen og opplevelsen av gjennomføringen. Det er stor sannsynlighet for at han har dårligere kompetanse i å utøve fysiske aktiviteter og bevegelser som eksempelvis dans, ballkontroll og regelstyrte aktiviteter. Det vil påvirke Mikes forventninger om mestring og hans muligheter for å lykkes i gjennomføringen.

Opplevelsen av å være i fysisk aktivitet kan beskrives med flere begreper, som kan tolke opplevelsen både i positiv og negativ retning. Slitsomhet er et begrep som går igjen under intervjuene. De fleste elevene sier de blir slitne under timene og at de opplever seg i dårlig form. Hilde sa det slik:

”Det er bare et slitsomt fag.”

Hun forklarte at det var slitsomt når hun måtte gjøre ting hun ikke likte og ting hun ikke så noen hensikt med. Hun beskriver en følelse av å være fysisk sliten underveis i timene og begrunner dette med at hun er i dårlig form. Slitsomhet kan forstås ulikt ut i fra situasjonen det knyttes til. Slitsomt i denne sammenhengen kan forstås som om at aktivitetene er fysisk tunge å gjennomføre, da Hilde beskriver seg selv som ”i dårlig form” i samme setning. Fysisk form kan ses på som et sett med egenskaper som man tilegner seg, og som videre er relatert til evnen man har til å utføre fysisk aktivitet. Om den fysiske formen er dårlig vil forutsetningene for å utføre en fysisk aktivitet være dårligere. Helsedirektoratet anbefaler barn og unge å være i fysisk aktivitet 60 minutter pr dag for å sikre god helse og normal utvikling. En hel rekke kartlegginger og forskning indikerer at dagens barn og unge er i dårligere fysisk form enn før.

Det å være sliten kan oppleves og beskrives på ulike måter. Det kan være fysisk vondt, ubehag med kroppslige symptomer som andpustenhet og svette og opplevelse av ikke å mestre. Mike sa blant annet; *”det er ekkelt og tungt å bli svett”*. Dette er to negative faktorer som oppleves ved å være i fysisk aktivitet. Svette og andpustenhet kan oppleves som ekkelt

og ubehagelig om en ikke er vant med å kjenne dette på kroppen, eller ikke ser gevinsten i å presse kroppen fysisk. Elever som ikke er vant til eller har erfaringer med å kjenne på disse kroppslige symptomene ved fysisk aktivitet, kan tenkes å ha dårligere utgangspunkt for å tåle kroppslige påkjenninger under timene. Det kan samtidig tenkes at det ikke er svetten, andpustenheten eller den fysiske smerten i seg selv som er negativ, men at det handler om hvordan selve opplevelsen fortolkes. Utførelsen av en faglig aktivitet og arbeidsinnsats skiller seg ut i kroppsøving fra andre teoretisk fag, da det er kroppslig innsats som kjennetegner de fleste aktivitetene i faget. Slik kan en forstå at opplevelsen av å gjennomføre en arbeidsoppgave i kroppsøvingfaget er annerledes og kan være mer utfordrende enn i teoretiske fag.

Elevene ble oppfordret til å beskrive under hvilke type aktiviteter de kjente seg slitne. Da forteller noen at de ikke så ofte har kjent på slitenheten, men at de er redde for å bli slitne og av den grunn holder litt igjen eller lar være å møte opp. De konkluderer med at de ofte *tror* at de vil bli slitne og at dette på et vis hemmer dem i utøvelsen av ulike aktiviteter.

Inger sier det slik:

”Jeg er i skikkelig dårlig form fordi jeg ikke trener. Kondisen er ikke bra, for jeg røyker jo også. Da sier det seg jo selv at jeg ikke greier å holde ut tempoet i kroppsøvingstimen.”

En kan forstå det slik at noen elever er bevisst sine dårlige fysiske forutsetninger og av den grunn ikke tørr å gjennomføre ulike aktiviteter i redselen for å bli sliten eller ikke lykkes. Forventingene om å mestre er lave fordi de fysiske kravene som er satt er for høy i forhold til elevens fysiske form. Inger oppgir røyking som en grunn for at hun har en dårlig fysisk forutsetning for å lykkes i kondisjonsbetinget aktiviteter. Det er allmennkjent at røyking har en negativ innvirkning på lungekapasiteten. Alle de intervjuede elevene røyker eller snuser, og flere av dem sier uoppfordret at røykingen er en av årsakene til at de føler seg i dårlig form og har dårlig kondisjon. Dette er noe elevene er bevisste på og som de selv oppgir som en negativ faktor i forhold til gjennomføringen av faget.

Sara, Hilde og Kamilla nevner at de har en kroppslig skade som hemmer dem i utøvelsen av enkelte aktiviteter. Den ene har ryggproblemer og de to andre har en vond fot. Fysiske skader kan være til hinder for å utøve enkelte eller mange aktiviteter, alt etter hvor store skader dette dreier seg om. Under intervjuet ble det ikke utdypet hvilke og hvor store skader dette dreide

seg om, men disse tre elevene ga uttrykk for at det hindret dem i gjennomføringen av flere aktiviteter. Ingen av de tre opplevde at læreren tilpasset undervisningen som følge av den kroppslige skaden.

Oppsummert kan man si at de fleste elevene i denne undersøkelsen driver ikke med fysisk aktivitet på fritiden. Ut i fra det de forteller er de ikke i god fysisk form og av den grunn oppfatter kroppsøvingstimene som fysisk tunge og slitsomme. Det at elevene har dårlig erfaring med fysisk aktivitet og at de opplever seg selv i dårlig fysisk form, vil bidra til at elevene får lave forventninger om mestring i faget. De gir uttrykk for at de fysiske kravene er for høye, og mange reflekterer rundt at dette er dere egen "feil" da de er i dårlig fysisk form. Dette vitner om at de fysiske kravene som stilles i faget bidrar til at mange elever får en dårligere selvtillit i forhold til egen kropp og kroppens evner. Dette er motstridende i forhold til Kunnskapsløftets formål med faget; *"Dei sosiale aktivitet gjer kroppsøvinga viktig for å styrkje sjølbilete, identiteten og fleirkulturell forståing."* og *"Opplæringa i faget skal medverke til at elevane opplever glede, inspirasjon og sjølvforståing ved å vere i rørsle og samhandle med andre."* (Kunnskapsdepartementet, 2006)

4.4 Holdninger

En holdning kan betegnes som en vedvarende beredskap til å reagere positivt eller negativt overfor spesielle objekter, ideer og verdier (www.wikipedia.no). Holdningene kommer til uttrykk gjennom handlinger som eksempelvis innsats, følelsesmessige reaksjoner, meninger, engasjement og kroppsspråk. Hvordan elevene er motivert for å gjennomføre aktiviteter og faget, kan ses i sammenheng med holdningen elevene har til faget. For eksempel vil elever som opplever en indre motivasjon, en interesse for faget, ofte ha en positiv holdning til faget som gir seg til uttrykk gjennom innsats i timene. Holdninger handler mye om elevens forventninger til mestring i faget og hvordan de liker faget i sin helhet.

Elevenes holdninger til kroppsøvingfaget vil være basert på ulike faktorer. Det er nærliggende å tro at tidligere erfaringer og det sosiale ståsted påvirker holdningen den enkelte elev har til faget. Elevenes holdninger vil påvirke innsatsviljen i gjennomføringen av en aktivitet eller handling. Har elevene en negativ holdning til kroppsøvingfaget kan dette komme til uttrykk gjennom at eleven ikke møter opp til timene eller er mer passiv i utførelsen av en aktivitet, for eksempel. Jeg har forsøkt å tolke elevenes utsagn, meninger og følelsesmessige uttrykk som kan si noe om elevenes holdninger til faget. Her er det viktig å

skille mellom holdninger til det å være i fysisk aktivitet generelt sett og holdninger til faget slik det gjennomføres i skolen. Videre vil jeg presentere elevenes negative holdninger knyttet til ulike aspekter ved faget. Jeg ønsker presentere dette i lys av teori om motivasjon og forventinger om mestring.

Kim er den som skiller seg mest ut i forhold til negativ holdning til faget. Han uttrykker veldig liten interesse for faget og er svært negativt til de meste han blir spurt om som omhandler fysisk aktivitet og kroppsøving. Han sier blant annet;

”Jeg har ikke noe forhold til faget. Gidder rett og slett ikke å være med. Det er det verste faget, det har det alltid vært og det kommer det alltid til å bli.”

Det er tydelig at Kim har gjort seg opp en mening om at dette er et fag han ikke er interessert i å like. Han gir uttrykk for manglende motivasjon. Han beskriver at det har vært slik i mange år, og han har ingen tanker om hvorfor det er slik. Han sier *”det er bare slik”*. Denne negative holdningen og manglende motivasjonen er tydeligvis noe som også har vært tilstede i ungdomsskolen. Hvilke faktorer som ligger til grunn for denne svært negative holdningen overfor faget kan være mange. Han sier blant annet at faget er *”kjedelig”*, at han *”ikke ser hensikten”* med det og at han *”ikke er interessert”* i de aktivitetene som gjennomføres. Her gir han uttrykk for en manglende indre motivasjon. Han knytter disse negative beskrivelsene til det å utføre aktiviteter han ikke liker eller ser gir han noen *”positiv gevinst”*. Han gir slik også uttrykk for manglende ytre motivasjon. På spørsmål om hvilke aktiviteter han ville hatt mer av, svarer han friluftsliv og egentrening i styrke, helst på et treningssenter. Dette er noe han beskriver som *”morsomt”* å holde på med, men poengterer at det er alt for lite av disse aktivitetene. Han utdyper med at det er morsomt å trene styrke fordi dette er noe han kan dra nytte av i form av at han blir sterkere og at det er noe han oppnår egen gevinst med. Han forteller også at kompisene hans trener styrke på fritiden og at dette er noe han ønsker å begynne med selv. Kim møter sjelden til timene, og forklarer at han har bestemt seg for ikke å møte på forhånd. De få gangene han møtte til timene på VG 1, var på turer ute i naturen eller styrketrening i treningsrommet. Disse aktivitetene ga Kim en indre motivasjon for å møte opp og yte innsats. Det kan forstås slik at Kims svært negative holdning til faget allerede var etablert før han begynte på videregående skole, da han nesten ikke har vært til stede i kroppsøvingstimene siden oppstart på VG 1. Det at Kim ikke liker faget er helt klart årsaken til hans høye fravær og videre manglende karakterer i faget. Samtidig uttrykker Kim at han ikke

har en negativ holdning til det å være i fysisk aktivitet, men det er selve kroppsøvningsfaget han ikke liker.

Elevene ble under intervjuet bedt om å rangere fagene etter hvilket fag de likte best. På denne måten kunne jeg danne meg et innblikk i hvordan elevene liker faget i forhold til andre fag. Alle unntatt en sa at kroppsøvningsfaget havnet blant de to siste, sammen med matematikk. Fagene de likte best var gjennomgående programfagene, og da spesielt praktiske fag som foregikk på verksted, kjøkkenet eller i praksissalen. Ut i fra dette kan man tyde at kroppsøving er et fag elevene ikke liker. Alle unntatt en av elevene beskriver i all hovedsak sitt forhold til faget i negativ forstand. Den negative holdningen kan ses i sammenheng med manglende motivasjon, både indre-, ytre- og prestasjonsmotivasjon.

Eivind rangerte kroppsøving midt på, og hadde matte, naturfag og norsk nederst. Han sier han liker faget og at han alltid har likt å være fysisk aktiv, men at han ikke alltid liker aktivitetene de holder på med. Dette er noe også Kim uttrykker; de har ikke noe i mot å være i fysisk aktivitet, generelt sett. Det er rammene, innholdet og metoden i undervisningen Kim og Eivind ikke liker. Videre sier Eivind at ulike typer ballspill er det han liker best og gleder seg til timene når slike aktiviteter står på programmet. Når han på forhånd vet at de skal gjennomføre andre aktiviteter enn ballspill, gleder han seg ikke til timene og det hender ofte at han skulker eller er passiv i gjennomføringen. Eivind skaper seg noen forventninger på forhånd knyttet til enkeltaktiviteter, som videre påvirker hans motivasjon til å møte og gjennomføre de aktuelle aktivitetene. Forventninger dannes ofte ut fra tidligere erfaringer, selvoppfatning og oppfatning av seg selv i forhold til den aktiviteten/handlingen som skal gjennomføres. Forventninger er en menneskelig egenskap i å forberede seg til det neste øyeblikk ut fra det som har hendt i de foregående. Det skjer et indre arbeid. Når Eivind på forhånd vet at det skal foregå en aktivitet han tidligere ikke har likt eller ikke har lyktes med, skaper han seg negative forventninger som gir utslag i form av at han ikke møter til timen eller er passiv i timen. Disse handlingene, knyttet til negative forventninger/holdninger, har en negativ påvirkning for gjennomføringen og vurderingen. Spesielt om det da forekommer ofte.

Hilde gir uttrykk for andre aspekter for hvorfor hun ikke liker faget, og det dreier seg om organisering og medbestemmelse. Hun liker ikke å *gjennomføre fysiske aktiviteter i en stor gruppe* og synes mye av det de holder på med er kjedelig. Videre forteller hun at hun ikke liker at en kroppsøvningslærer skal fortelle henne hva hun skal gjøre, *da liker hun bedre å bestemme selv* hva hun skal holde på med, slik som under egentrening. Hun sier det slik:

”Jeg liker ikke faget. Synes det er irriterende når en lærer skal stå og fortelle med hvordan jeg skal være i aktivitet, og at en lærer bestemmer hvilke aktiviteter jeg skal gjennomføre. Jeg har nok alltid hatt litt problemer med å bli irettesatt og det å bli fortalt hva jeg skal gjøre til en hver tid. Dette gjelder også privat. Det er en av grunnene til at jeg ikke liker faget.”

Hilde sier hun ikke liker å være i aktivitet i en stor gruppe og videre sier hun at hun ikke liker å bli fortalt hva hun skal gjøre til enhver tid. Denne kombinasjonen kan være en av grunnene til at Hilde har en negativ holdning til faget. Det kan tenkes at dette i stor grad dreier seg om å gjøre ting hun ikke selv får være med på å bestemme utformingen av. Her er elevmedvirkning en viktig faktor. Hilde forteller at alle elevene fikk være med på velge ut aktiviteter i starten på skoleåret, men at hennes ønsker ikke nådde gjennom. Slik kan det forstås at metoden for medbestemmelse, slik som i dette tilfelle, ikke fører til ønsket effekt for alle elever. Ønsket effekt vil være at elever opplever en økende motivasjon ved å få være med å bestemme, bli sett og få gjennomføre aktiviteter som er interessante. Det er flertallet som får sine valg av aktiviteter gjennom, og mange elever blir på et vis oversett. Det kan tolkes slik at det er manglende elevmedvirkning og rammene rundt hvordan faget foregår i skolen som er utfordrende og problematisk for Hilde, og ikke nødvendigvis det å være fysisk aktiv.

Tore gir klart uttrykk for at han ikke liker faget og det har vært slik i mange år. Han forteller;

”Jeg har bare alltid syntes faget er et pes. Når jeg ikke liker å være fysisk aktiv, sier det seg jo selv at jeg ikke liker dette faget.”

Han forklarer selv at interessen for å være fysisk aktiv ikke er tilstede og at det derfor påvirker holdningen han har til faget. Videre sier han noe om at han anser kroppsøvningsfaget som lite nyttig i forhold til det yrke han skal utdanne seg til. Det er selve faget han uttrykker som nytteløst og ikke det å være i fysisk aktivitet. Manglende interesse for et fag gir videre utslag i indre motivasjon. Tore mangler en indre drivkraft for å gjennomføre kroppsøvningsfaget. Bli elevene tilstrekkelig informert om viktigheten og helsegevinstene med å være fysisk aktive, både i forhold til egen livskvalitet og til det å være yrkesaktiv? Det kan tenkes at informasjon om dette kan påvirke elevenes interesser, holdning og motivasjon til faget. Viten om belønningen for å være i fysisk aktivitet og yte høy innsats i timene kunne bidratt til en ytre motivasjon hos elevene.

Inger sier at hun i dag ikke liker kroppsøvningsfaget, og hun sier noe om hvordan det organiseres og vurderes i faget:

”Jeg ville nok likt faget om det var organisert annerledes, om vi kunne holdt på med ting som ikke var så seriøst hele tiden. Vi blir vurdert etter hvor mye vi presterer og det er så veldig seriøst hele tiden. Det liker jeg ikke.”

Inger sier videre at det hadde vært mer morsomt om de kunne vært mer ute i naturen eller gjort mer av lek og egentrening. Dette kan sammenlignes med Hildes tanker og holdninger til organisering og medbestemmelse i faget. Hun sier noe om *lek, egentrening og friluftsliv*, som aller er aktiviteter hvor rammene og utfoldelsen er friere. Det kan på denne måten forstås slik at Inger liker å være i fysisk aktivitet, men ikke liker organiseringen i faget. Dette kan ses i sammenheng med det Hilde, Eivind og Kim også sier noe om.

Elevene kommer med ulike utsagn, beretninger og begreper som forteller noe om hvordan holdningen til faget er og hvordan de liker det. Forstår vi det ut fra den didaktiske relasjonsmodell, ser vi at alle faktorene; fagets rammer og organisering, lærerens arbeidsmetoder, fagets mål, vurderingskriterier, innhold og den enkeltes elevs forutsetninger ligger til grunn for elevenes negative holdning til faget. En økende elevmedvirkning som metode i undervisningssituasjonen, vil for noen av elevene kunne ført til en økende motivasjon. Oppsummert kan man forstå at det er manglende motivasjon og manglende forventinger om mestring som ligger til grunn for elevenes negative holdning til faget.

4.5 Fravær – en konsekvens av elevenes negative holdning til faget?

Fravær forstås som det motsatte av nærvær. Mange elever møter ikke opp til kroppsøvingstimene og dette gir seg utslag i et dårligere vurderingsgrunnlag, og i verste fall manglende karakter i faget. Mange av elevene i denne undersøkelsen forteller om høyt fravær i kroppsøvingsfaget ved VG1. Årsakene til at elevene ikke møter opp kan være mange; manglende motivasjon, negativ holdning, relasjon til lærer/medelever og/eller en kroppslig hemning. Videre presenterer jeg utsagn knyttet opp mot elevenes tanker om sitt fravær i undervisningen.

Kim har mye fravær og begrunner dette med at han misliker faget. Det er flere av eleven som begrunner sitt fravær med hvordan de liker faget. Det var av interesse å finne ut av hvordan elevenes holdninger er til det å ha høyt fravær, og oppfølgingsspørsmål ble stilt i forhold til dette. Kim svarer:

”Jeg bryr meg ikke om at fravære er høyt. Det har jo alltid vært slik. Jeg fikk en moralpreik av kroppsøvingslæreren, men det hjelper ikke på meg. Bryr meg ingenting om det.”

Kim sier han ikke bryr seg om fraværet. Slik som han sier det her forstås det slik at han har en likegyldig holdning til det å ha fravær og at samtale med læreren ikke endrer denne holdningen.

Eivind sa også noe om dette:

”Jeg hadde mye fravær og fikk brev i posten. Læreren min snakka med meg om fraværet, men det gikk inn og rett ut igjen. Jo flere ganger jeg var borte, jo vanskeligere var det liksom å hive seg på igjen. Til slutt blir det jo slik at jeg ikke bryr meg så mye om fraværet.”

Disse elevene gir uttrykk for at tilsnakk eller samtale med kroppsøvingslæreren har liten betydning for deres holdning til fravær i faget. Samtidig sier Eivind noe om et fraværsmonster som er vanskelig å endre. Jo flere ganger han var borte jo vanskeligere var det å komme tilbake til timene. Samtalene med lærerne om fravær skjedde etter at elevene hadde opparbeidet seg en del fravær. Om elevene er borte gang etter gang uten at det får noen konsekvenser, i form av samtale med en lærer for eksempel, kan dette påvirke elevenes holdning til det å ha fravær. Det kan være slik at elevene da danner seg tanker og oppfatninger om at det ikke er så ille eller problematisk å ha høyt fravær. Kroppsøvingsfaget er et praktisk fag hvor kroppslig innsats i timene skal vurderes, og hvor tilbakemeldinger er en viktig del av det. Tilbakemeldinger i kroppsøvingsfaget foregår for det meste muntlig i nærvær med elevene. Ved fravær vil det være vell så viktig med tilbakemeldinger i forhold til elevens faglige ståsted. Her vil lærerens metode – lærerens rutiner og praksis for tilbakemeldinger og oppfølging være en betydningsfull faktor. Om elevens fravær hadde fått en konsekvens/reaksjon allerede fra første fraværende time, kunne det da ha påvirket elevens holdning til deres fravær? Mike forteller dette om sitt fravær:

”Nå har jeg på en måte innstilt meg på at kroppsøving er et fag jeg ikke møter i fordi jeg ikke liker det. Tenker ikke så mye over det egentlig. Jeg drar som regel til byen i disse timene.”

Her uttrykker også Mike en likegyldighet overfor fraværet og faget. Det samme gjør Hilde;

”Jeg hadde mye fravær i gym, men ikke i de andre fagene. Jeg orka rett og slett ikke å møte fordi jeg ikke likte faget.”

Samtlige elever sier at kroppsøving er det faget de har mest fravær i av alle fag, og det forklares i hvordan de liker faget. De fleste elevene har lite fravær i andre fag, og det kan oppfattes slik at de har en mer likegyldig holdning til det å ha fravær i kroppsøving framfor andre fag. Det er tydelig at det er en sammenheng mellom elevenes holdninger til faget og deres fravær, som videre får betydning for gjennomføringen i faget. Fraværet kan også handle om lave forventinger om mestring, hvor det for mange elever er slik at angstimpulsen for å mislykkes er større en forventningene for å lykkes. Dette vil føre med seg ubehagelige følelser som vil påvirke elevenes holdning til faget. Videre kan det gi seg utslag i at de velger å la være å møte til timene og at dette gir et dårligere vurderingsgrunnlag. Noen elever forteller at de bryr seg mindre om fraværet i kroppsøving kontra andre fag, og dette kan handle om en manglende indre motivasjon. Elevene som ser på faget som lite meningsfullt og interessant, har lettere for å velge det bort.

Elevene gir uttrykk for at kroppsøvingslæreren setter en ramme for hvor mange timer fravær elevene kan ha før det følges opp gjennom tilbakemeldinger i form av varslebrev og samtaler. Kunnskapsløftet som læreplan gir rom for pedagogisk frihet og metodefrihet i undervisningen, hvor den iverksatte læreplanen (Hiim og Hippe, 1998) vil praktiseres ulikt. Årsaken til lærernes ulike praksis kan handle om blant annet lærerens kvalifikasjoner, erfaringer, skolens rammer og skoleledelsens arbeid. Slik kan man forstå at elevenes fravær handler om flere faktorer; elev- og lærerforutsetninger, innhold, rammer, metode og vurdering (Didaktisk relasjonsmodell, figur 3.2).

4.6 Mestring

Kunnskapsdepartementet presiserer i Stortingsmelding nr. 31 viktigheten av at skolehverdagen fremmer mestring og fremgang blant elevene. Forventning om mestring gir økt motivasjon og vil ha betydning for gjennomføring av aktivitet, innsats og utholdenhet. Dette gjelder i høyeste grad faget kroppsøving. Målet er å tilrettelegge slik at alle elever kan føle mestring, og her er tilpasset og differensiert opplæring en viktig faktor. Å oppleve mestring vil være viktig for blant annet å utvikle et positivt syn på egen kropp og et positivt selvbylde. I dette avsnittet skal vi se nærmere på hvordan elevene snakker/forteller om sine opplevelser av å være flink i faget og de ble oppfordret til å si noe om hva skulle til for få en følelse av mestring. Begrepet ”flauhet” går igjen i elevenes fortellinger i intervjuet og dette kan være et uttrykk for mangel på mestring. Elevene har beskrevet en opplevelse av

”slitsomhet”. Dette kan også være et uttrykk for mangel på mestring. Jeg vil videre presentere og diskutere utsagn og beretninger som kobles til opplevelse av å mestre.

Hilde forteller at det som gjør at hun føler mestring var tilbakemeldingene fra læreren. Hun refererer her til følgende historie;

”Vi spilte fotball i en time i fjor, hvor læreren sa at jeg var god og nesten bedre enn gutta. Det var morsomt. Da kjente jeg meg litt stolt og flink.”

Inger beskriver en lik hendelse:

”Jeg kan huske en time i fjor hvor vi hadde badminton. Jeg har spilt dette en del før på ferier og med familien, så jeg kunne det litt. Den timen var faktisk litt morsom, jeg fikk det til og læreren skrøt av meg. Da følte jeg meg flink.”

Både Hilde og Inger beskriver en følelse av å være flink etter ros fra læreren, og begge beskriver timen som morsom. Innsatsen og prestasjonen i den aktuelle aktiviteten førte med seg en belønning, nemlig ros fra læreren. Dette kan skape en ytre motivasjon hos eleven, som bidrar til at eleven ønsker og gjøre aktiviteten om igjen. Det kan tenkes at den positive bemerkningen fra læreren videre førte til at aktiviteten opplevdes som morsom. Ros har en positiv effekt på hvordan vi opplever en utført handling. Ros dreier seg også om å få anerkjennelse, bli sett og få en bekreftelse på at en er verd noe. Ros og anerkjennelse gir elevene en følelse av å mestre, som igjen gir en økt selvtillit.

For å forstå mestrings betydning er det viktig å se på det motsatte, det ikke å mestre og å lykkes. Som tidligere nevnt uttrykker elevene i ulike sammenhenger begrepet ”slitsomt” og dette kan være et uttrykk for å være i dårlig fysisk form. Jeg vil videre se på slitsomhet i en litt annen sammenheng, som et uttrykk for mangel på mestring. Det å føle seg sliten kan handle om det ikke å mestre, og ikke nødvendigvis at eleven er i dårlig fysisk form. Samtidig kan en se at disse faktorene påvirker hverandre; om elevene er i dårlig fysisk form er det vanskeligere å mestre en aktivitet ut fra de fysiske begrensningene det fører med seg. Det er allment kjent at det kan oppleves som slitsomt å gjennomføre noe vi ikke føler oss flink til eller noe vi kjenner ubehag ved å gjennomføre. Å kjenne seg sliten kan være en opplevelse av ikke å få til det en blir satt til å gjøre.

Mike kommer fra et annet land hvor kroppsøvingfaget ikke var obligatorisk, og hvor han derfor ikke hadde kroppsøving. Han opplevde seg som ”ny” og redd for faget da han begynte

på videregående. Han beskriver en redsel for ikke å forstå hva læreren sa og ikke forstå hva aktivitetene gikk ut på. Han ga tydelig uttrykk for manglende forventninger om mestring. Mike fortalte;

”Jeg gruer meg litt for å møte opp. Ofte sier jeg at jeg er syk selv om jeg kanskje ikke er det. Og noen ganger later jeg som om jeg har glemt tøyet. Da sitter jeg og ser på. De andre elevene kan jo dette fra før av, siden de har holdt på med dette faget i grunnskolen. Jeg kan det ikke.”

Mike er redd for ikke å mestre aktivitetene. Det at han ikke har erfaring med kroppsøvingsfaget er en faktor som påvirker hans møte med faget. Hvis angstimpulsen for ikke å lykkes blir større enn impulsen til å lykkes, vil han vegre seg for å ta fatt på oppgaven. Det er her strategien for å lure seg unna kan dukke opp. Som det å late som å glemme tøyet eller å skulke. Opplevelsen av ikke å mestre fører til manglende motivasjon og gir seg til uttrykk gjennom at han ofte velger å skulke. Dette vil videre gi utslag i form av manglende vurderingsgrunnlag i faget. Når det gjelder Mike ville det vært en fordel om læreren hadde vært bevisst på hans dårlige forutsetninger for å lykkes i faget, for videre lagt til rette for Mike gjennom tilpasset og differensiert opplæring. Formålet med læreplanen i kroppsøving sier noe om at opplæringen i faget skal bidra til at den enkelte elev opplever mestring og glede ut fra egne forutsetninger. Her må undervisningen legges til rette, slik at det gis fysiske utfordringer for den enkelte elev og mot til å tøyne egne grenser.

Sara og Kim sier de ikke føler seg flinke i noen aktiviteter knyttet til kroppsøving. Seks elever sier de føler seg flinke i enkelte aktiviteter. Dette dreier seg om aktiviteter elevene har erfaring med fra barne- og ungdomskolen og fritiden som fotball, basket, håndball, volleyball og badminton. Det er aktiviteter de kjenner spillereglene for. Når elevene blir bedt om tenke på en spesiell kroppsøvingstime hvor de var flinke og kjente en følelse av mestring, er det gjennomgående at opplevelsen ble skapt av positiv respons fra læreren og når de greide å gjennomføre aktiviteten. Det uttrykkes at anerkjennelse gjennom positive tilbakemeldinger fra læreren bidrar til en følelse av å være flinke og å mestre. Anerkjennelse er en form for belønning for å være den man er og for å mestre noe. Slik kan man forstå at anerkjennelse gir elevene selvtillit og en ytre motivasjon for å være til stede og gjøre ting om igjen.

Eivind opplever mestring når han er bedre enn andre eller får til det samme som flertallet. Han beskriver seg selv som et konkurransemenneske, og at det å prestere godt er viktig for at han skal trives med en aktivitet. Han gir uttrykk for prestasjonsmotivasjon knyttet til enkelte

aktiviteter, hvor det er viktig for han er å prestere godt. Det er da snakk om en indre motivasjon nyttet til enkelte aktiviteter Eivind interesserer seg for, og hvor han har høye forventninger om mestring.

Sara kan ikke huske en eneste time hvor hun har kjent på en følelse av mestring på videregående. Samtidig forteller hun at hun føler seg flink om hun møter opp til timen. Hun understreker at det umulig for henne å bli flink i dette faget. Dette kan handle om et dårlig selvbilde, tidligere erfaring og/eller sosialt ståsted. Slik kan vi si at Sara har dårlige forutsetninger for å lykkes i faget.

Kim sier han ikke bryr seg om han er flink i faget eller ikke. Han forteller det slik:

”Jeg ser ingen hensikt i å ha dette faget og det bryr meg ikke om det at jeg ikke føler at jeg er flink. Jeg får jo til en del aktiviteter, men jeg er bare ikke interessert i å være flink i dette faget.”

Han uttrykker igjen en likegyldighet til faget og til det å mestre. Det kan tenkes at Kim har dårlige erfaringer fra kroppsøvningsfaget som har ført til denne likegyldigheten, og en manglende interesse for å mestre. Det kan også tenkes at han i intervjusituasjonen later som om han er likegyldig til dette, da det kan være sårt tema å prate om. Han gir uttrykk for at det er viktig at fagene er meningsfulle i forhold til sitt fremtidige yrke og at dette påvirker motivasjonen hans. Han presiserer at det er derfor han går på skolen, og at han går ikke på skolen for å ha kroppsøving. Kim mangler en indre drivkraft da han opplever kroppsøvningsfagets rammer, mål, innhold og vurdering som urelevant og lite meningsfullt i skolehverdagen og for fremtiden.

Alle sier at de mestrer lite eller noe, men ingen sier klart og tydelig at de er veldig flink eller god til noe. Ingen skryter av seg selv. Det som er gjennomgående er at alle elevene opplever en følelse av mestring når de greier å gjennomføre en aktivitet og at det forsterkes når læreren gir positiv tilbakemelding på dette. Da fremkaller dette en positiv opplevelse, slik som flere referer til. Negativ respons fra læreren framkaller det motsatte, slik som Inger fortalte:

”Jeg viste at jeg hadde et dårlig utgangspunkt for å greie cooper-test, og når læreren i tillegg presiserte etter første runde at dette kom jeg ikke til å klare om jeg ikke speeda opp farta, ga jeg opp. Jeg følte meg mislykka og mista all motivasjon”

Negativ respons fra læreren gir elevene en negativ opplevelse og påvirker elevenes selvbilde negativt. Det kommer helt klart fram i intervjuene at ros og positive tilbakemeldinger fra læreren er med på å skape positive opplevelser, trivsel, mestring og bidrar til å utvikle et positivt selvbilde knyttet til kropp og evne til prestasjon. Dette forutsetter at eleven har en mulighet til å lykkes i gjennomføringen av ulike aktiviteter – prestasjonskravene må være gjennomførbare for den enkelte elev.

Skolen skal i følge Kunnskapsløftet gi elevene muligheter for læring, mestring og utvikling, ut i fra elevenes egne forutsetninger. Lærerens utarbeidede mål og valgte metode i undervisningen, og derav tilpasset og differensiert opplæring, vil være viktige faktorer for hvordan elevene opplever mestring, glede og læring i gjennomføringen

4.6.1 De vanskelige følelsene ved manglende fysisk mestring

Prestasjon er et viktig begrep i kroppsøvingfaget som har stor betydning for vurderingen - prestasjon gjennom kroppslig innsats. Å prestere handler om å mestre noe de blir stilt krav til. På spørsmål om hvordan de liker å bli stilt krav til i kroppsøvingstimen, svarer Tore;

”Jeg liker ikke så godt disse testene. Kjenner jeg bli flau og føler meg teit fordi jeg ikke er sterk. Det er jo mange som greier det bedre enn meg, også jenter. Så i fjor lot jeg være å møte opp når jeg viste at vi skulle ha disse testene. Det virker som om de forventer at vi skal være toppidrettsutøvere, da er det slik at vi som ikke er i så god føler oss som tapere. Det er jo slik at man klarer ikke mer enn en klarer.”

Tore nevner uoppfordret bruk av tester når det spørres om prestasjon i faget. Tore gir uttrykk for en manglende prestasjonsmotivasjon for å gjennomføre tester. Han refererer til mange negative følelser når testene gjennomføres, og dette kan vitne om manglende forventinger om mestring og manglende prestasjonsmotivasjon. Tore beskriver opplevelsen med begreper som ”flau”, ”taper”, og ”teit”. Disse begrepene kan knyttes opp mot ikke å mestre, for det er gjerne da man kjenner på disse følelsesmessige tilstandene. Det at han føler seg flau kan handle om en følelse av forlegenhet - en ubehagelig følelsesmessig reaksjon. Forlegenhet og flauhet oppleves ofte etter en sosial eller yrkesmessig uakseptabel hendelse eller tilstand som er bevitnet av andre, og kan knyttes til ikke å mestre det som forventes. Tore opplever dette spesielt når de gjennomfører tester i timene. Kunnskapsløftet sier ingenting om bruk av tester i kroppsøvingfaget, så det er opp til hver enkelt lærer å gjennomføre tester som en del av

vurderingspraksisen. Det er en del av lærerens valgte metode, innhold og mål i undervisningen (Imsen,2006).

Det er flere av elevene som beskriver og viser følelser som er knyttet til dette med flauhet i timene og det å bli beskuet av andre. Kroppsøving er et fag hvor elevenes kunnskaper og ferdigheter kan beskues av andre i et åpent rom, og hvor lærerens vurderinger til dels også kan beskues. Når elever da ikke har de forutsetninger, kunnskaper og ferdigheter som kreves for å gjennomføre en type aktivitet, og ikke når opp til kravet som læreren forventer at de skal nå, blir dette synlig for resten av gruppa og kan videre fremkalle ubehagelige følelser. Det var særlig guttene som fremhevet disse følelsene i intervjuene. Tore beskrev det slik:

”Det er spesielt flaut når jentene løper lengre enn meg på cooper – test. Det er skikkelig flaut.”

Dette handler om mannsidealet som sier at gutter/menn skal være sterkere og raskere enn jenter/kvinner. Vurderingskriteriene for blant annet cooper-test underbygger dette idealet ved at det er ulike kriterier for gutter og jenter. Dette skaper forventninger til hvor mye de skal prestere, og det fremkalles en angst for å mislykkes hos elever med dårlige forutsetninger i faget. Slik kan en spørre seg om bruk av tester i undervisningen støtter opp om formålet i faget, som blant annet er å skape glede og mestring gjennom fysisk aktivitet.

Elevene forteller at det er spesielt i kroppsøvingsfaget de opplever denne flauheten. Tore ble videre spurt om hvorfor det oppleves som flaut i kroppsøving framfor for eksempel matematikk. Tore svarte;

”Alle ser jo meg og hva jeg presterer i gymtimene. Får jeg tilbake en matteprøve med dårlig karakter kan jeg bare la være å fortelle de andre hvilken karakter jeg fikk. Det kan jeg jo ikke i gymtimene, der kan alle se hvor dårlig jeg er til å spille fotball for eksempel. I lagspill blir det kjipt for de andre om jeg ikke er like god som dem og ikke greier å gjøre laget god. Da er det bedre å la være å delta. Om jeg er dårlig i matte, har ikke det noen betydning for de andre elevene.”

Tore uttrykker også en redsel for ikke å bidra godt nok i lagspill som fotball, hvor hans prestasjon påvirker hele laget. Dette kan tolkes dit hen at han har dårlig selvtillit og liten tro på seg selv i forhold til det de holder på med. Her vil det være vanskelig for læreren å legge til

rette slik at Tore ikke skal oppleve en redsel for ikke å mestre samarbeidet. Dette kan handle vel så mye om klassemiljø og elevenes forventninger til hverandres innsats.

Mike sier det slik på spørsmål om hvordan han liker kroppsøvingsfaget:

”Det er ofte veldig flaut. Jeg kjenner meg veldig sliten og får det ikke helt til.”

Han sier han kan kjenne på en følelse av flauhet i kroppsøvingstimene og poengterer at det er spesielt ”flaut” når de skal gjennomføre tester hvor elevene vurderes ut fra prestasjon. Dette er likt Tores opplevelse i forhold til testing i undervisningen. Mike sier også at han ikke får det til, noe som forteller noe om hans selvbilde. Ved slike tester av ferdigheter er alle elevene samlet for å gjennomføre en test og alle vet at det dreier seg om å prestere mest og best for å oppnå en god karakter. Om testene gjennomføres i en stor gruppe, blir det veldig synlig hvem som presterer best og hvem som presterer dårligst. Dette kan føre til mange ubehagelige følelsesmessige tilstander, spesielt hos elever som har dårligere forutsetninger for å lykkes i slike tester. Det er disse følelsene Mike og Tore blant annet beskriver.

Inger forteller at hun ikke synes noe om at alle ser hvor dårlig form hun er i, og beskriver dette som ubehagelig. Ubehageligheten kan også her handle om forlegenhet i det å bli beskuet av andre i en situasjon hvor tydelige krav er satt og hvor kravene er vanskelige å oppnå. Samtidig sier mange av elevene at de trives veldig godt i praktiske fag som foregår i verkstedshallen eller i praksisrommet på helse- og sosialfag. Dette er jo også åpne rom hvor elevenes prestasjoner og ferdigheter kan beskues av medelever. Kim forklarer dette;

”I verkstedhallen får jeg holde på med noe jeg synes er morsomt. Og mekking på biler er relevant i forhold til det jeg skal jobbe med senere i livet og jeg tror jeg er litt flink til det. Ser jo et resultat i form av at ting blir i orden når vi mekker på det.”

I verkstedhallen føler Kim seg flink og han opplever det som meningsfullt i forhold til det han vil utdanne seg som. Han har en indre motivasjon for å være i verkstedhallen. Slik kan man forstå at en opplevelse av å gjøre noe meningsfullt og en følelse av å mestre skaper motivasjon for å utføre handlinger, uavhengig av om det er i beskuelse av andre eller ikke.

4.7 Motivasjon

Motivasjon er et mål, en betydning eller en hensikt som skaper drivkraft hos oss mennesker (www.wikipedia.no). Jeg vil i dette avsnittet prestere utsagn som kan knyttes til elevenes motivasjon i faget; indre-, ytre- og prestasjonsmotivasjon. Motivasjon fremkalles ut fra ulike faktorer som påvirker motivasjonen hos den enkelte elev i kroppsøvningsfaget. Indre motivasjon er noe som oppleves som meningsfylt å holde på med. Ytre motivasjon vil si at læringen, aktiviteten eller prosessen holdes ved like ved at eleven ser utsikter til å oppnå et mål eller en belønning.

Eivind sier han gledet seg til timer hvor de skulle spille basket eller håndball da dette var aktiviteter han likte og mestret. Det kan tolkes slik at Eivind danner seg forventinger til timene ut fra hvilken aktivitet som skal gjennomføres, og at dette danner grunnlaget for hans motivasjon. En brennende interesse for en aktivitet vil skape en indre motivasjon for å gjennomføre den, som videre vil bidra til økt innsats. Slik kan man forstå at motivasjonen kan variere fra time til time, alt etter hvor interessant aktiviteten er for den enkelte elev. Eivind har forventinger om at timene blir kjedelige om de for eksempel skal spille volleyball. På hvilket grunnlag dannes forventningene hos elevene? Selv om forventninger er egenproduserte, er de ikke dannet på et fritt grunnlag. I Eivind sitt tilfelle skapes forventninger og motivasjon ut i fra interesse, erfaringer og selvbilde.

Under intervjuene gir de fleste elevene uttrykk for at motivasjonen for faget har blitt dårligere etter at de begynte på videregående. Resultater fra Elevundersøkelsen 2010 viser at elevenes motivasjon synker med årene. Dette stemmer over ens med det som elevene sier om motivasjon på barnskolen kontra i videregående. Elevundersøkelsen viser også til at det er fem faktorer som påvirker motivasjonen hos elevene, blant annet kunnskap om mål, faglig støtte og fysisk miljø, slik som Hilde sier det;

”På barneskolen var det morsomt med lek og sånt, så ble det litt kjedligere på ungdomsskolen for da ble det mer seriøst. Og nå, på videregående, så er det i alle fall seriøst hvor alt handler om hvor godt vi presterer. Jeg synes ikke det er noe morsomt lengre.”

Hilde sier noe om den erfarte læreplan (Hiim og Hippe, 1998) og det fysiske miljøet; hun betegner undervisningen på videregående som seriøst og gir uttrykk for at dette påvirker hennes holdning og motivasjon i faget. Det oppfattes slik at Hilde knytter begrepet ”seriøst”

til krav om prestasjon og vurdering – det er hennes kunnskap om mål, slik det kommer fram i Elevundersøkelsen. Om det er slik at Hilde ikke mestrer de krav og prestasjoner som forventes, er det stor sannsynlighet for at dette påvirker prestasjonsmotivasjonen – drivkraften hun har for å prestere, som videre påvirker den praktiske gjennomføringen i faget. Et av Kunnskapsløftets formål er at faget skal øke elevenes motivasjon til å drive med fysisk aktivitet og bidra til fysisk mestring. For Hilde skjer det motsatte, motivasjonen synker og hun opplever i liten grad av fysisk mestring.

Sara har slitt med en skade i foten og sier hun fikk tilbud om å trene i styrkerommet mens de andre kjørte vanlig time. Hun syntes det var kjedelig å være alene i styrkerommet for å trene og følte at det ikke var noe mål og mening med det. Sara fortalte;

”Det var ganske kjedelig å sitte inne på styrkerommet alene og trø på en sykkel.

Jeg møtte likevel opp og pressa meg gjennom timen. Jeg viste jo at jeg måtte være tilstede om jeg skulle få karakter.”

Hun uttrykker en ytre motivasjon for å møte opp og gjennomføre timene. Hun ville oppnå karakter og en belønning, og dette var drivkraften hennes for å gjennomføre timene. Det er tydeligvis ingen indre motivasjon til stede i Saras tilfelle, da hun uttrykker liten interesse for selve faget eller aktivitetene. Tore uttrykker også en ytre motivasjon for å gjennomføre;

”I år har jeg bestemt meg for at jeg skal få karakter, og ser at det er viktig for videre skolegang og vitnemålet mitt. Så i år skal jeg møte opp og prøve å gjøre mitt beste.”

Ut i fra dette kan det forstås slik at Tore kjenner på en ytre motivasjon for å gjennomføre faget, og at det kan bidra til at han får karakter dette skoleåret. Om man tenker seg at kroppsøvingsfaget skal bidra til å endre og påvirke elevenes holdninger til det å være fysisk aktive, kan det hende at den ytre motivasjonen ikke strekker til for å nå dette målet, men likevel fører til at Tore får karakter.

En annen side ved faget som har betydning for motivasjon kan være kjønnsinndeling i klassen og hvordan det påvirker opplegget i faget. Det er noe Eivind trekker fram. Han sier noe om at kjønnsfordelingen i klassen påvirker hans lyst til å møte opp noen ganger. Han er den eneste gutten i klassen, og beskriver at det til tider er slitsomt med jenteprat og jentegreier. Han beskriver seg som et konkurransemenneske og sier han liker utfordringer knyttet til aktiviteter han mestrer. Han synes nivået på timene blir dårligere som følge av at det er flest jenter i klassen. Han sier det slik:

”Det var det som var verst i fjor. Lærerne prioriterte aktiviteter som jentene ville gjøre. Det ble ofte lite utfordrende for meg. Jeg er et konkurransemenneske og i veldig mange øvelser var jeg bedre enn jentene. Dette førte til at jeg mistet litt guts. Mens i noen aktiviteter var jentene bedre enn meg, og det var ikke noe morsomt. Jeg er ikke god i håndball, men det var mange jenter som var det. Jeg liker best å være aktiv med gutter. Jentene prater også så mye jenteprat, om sminke og sånt, det er kjedelig.”

Det er tydelig at kjønnsfordelingen i klassen påvirket Eivinds motivasjon for faget. Det oppfattes slik at den indre motivasjonen for å gjennomføre aktiviteter han liker og mestrer, synker når utfordringen blir for små eller for store. Imsen (2006) mener at prestasjonsmotivasjon ikke bare handler om eleven lykkes eller ei, men også om aktiviteten oppleves som meningsfull. Det kan forstås slik at om ferdighetsnivået mellom han og jentene ble for stort, gir det Eivind liten mening og det påvirker hans prestasjonsmotivasjon. Uavhengig om det var han eller om det var jentene som viste høyest ferdighetsnivå.

I hvilken time på timeplanen faget var lagt til er noe Kamilla, Inger og Tore sier noe om. Alle tre hadde kroppsøving i de to første timene på mandag på sin timeplan, og beskriver dette som en negativ faktor når de i utgangspunktet ikke liker faget. Inger sier;

”Når faget i utgangspunktet ikke var så artig, ble det ekstra kjipt å stå opp på mandagsmorgen for å ha gym. Jeg var trøtt etter helga. Hadde timene vært lagt til utpå dagen, hadde jeg nok møtt oftere.”

Inger beskriver det slik:

”I fjor hadde vi kroppsøving i de to første timene på mandag. Det er i utgangspunktet tungt å stå opp på en mandags morgen, og det ble ikke noe lettere med tanken på å ha kroppsøving så tidlig. Det ble ofte til at jeg bare slo av klokka og sov videre”

I en oversikt over fraværspersent for de ulike klassene ved denne skolen, kommer det tydelig fram at klasser som har kroppsøvingsfaget lagt til de to første timene har høyere fraværspersent enn de som har senere på dagen. Elever som ikke liker faget og har dårligere forutsetninger for å lykkes, kan oppleve det som ekstra utfordrende å gjennomføre kroppsøvingsfaget de to første timene av en skoledag.

Resultatene i Elevundersøkelsen (2010) sier noe om at kunnskap om mål øker innsatsen og motivasjonen. Kunnskap om hva som er målet med en aktivitet kan bidra til at elevene opplever aktivitetene som mer meningsfull. Opplevelsen av hva og hvilke aktiviteter som er meningsfulle vil likevel være individuelle, ut i fra ulike forutsetninger. Tore sier det slik;

”Jeg ser ikke helt hensikten med faget, det å springe rundt uten mål og mening. Det må være en mening med det jeg skal gjøre for at det skal være artig og motiverende.”

Han utdypet at dette gjelder spesielt timer hvor de må løpe eller være i aktivitet uten at det er en form for lek eller en spesiell aktivitet. Det var flere elever som beskrev faget som bortkasta eller lite betydningsfullt, hvor noen beskriver at de ikke ser hensikten med faget. Dette gjelder spesielt om det er aktiviteter elevene på forhånd vet de ikke mestrer. Slik ser vi at lave forventninger om mestring gir manglende motivasjon.

Inger innrømmer at hun er i dårlig form og sier samtidig at kroppsøvingstimen ikke gir henne motivasjon til å trene for å bli i bedre fysisk form, til tross for formålet med faget som blant annet er å øke elevens motivasjon for å være fysisk aktiv.

Det er gjennomgående at elevenes opplever manglende motivasjon i faget når aktivitetene ikke oppleves som meningsfull, og når de ikke mestrer det de holder på med. Indre motivasjon skapes gjennom en opplevelse av at det man holder på med er gøy og interessant. Elevene understøtter denne teorien i sine utsagn og beretninger. Motivasjon er et viktig grunnlag for å kunne prestere, og kan regnes som grunnlaget for enhver prestasjon. Hva som skaper motivasjon for å prestere er ulikt for hvert enkelt menneske og det vil være ulike faktorer som påvirker elevenes motivasjon for kroppsøvingfaget. I dette avsnittet kommer det fram flere faktorer som påvirker elevenes motivasjon i faget; innhold i timene, mål for aktiviteten, lærerens vurdering og tilbakemelding, elevmedvirkning, rammer for når på dagen timene er lagt og elevenes interesse og forventninger om mestring.

4.8 Vurdering

Når det gjelder kroppsøvingfaget er det i følge forskrift til opplæringsloven de samlede kompetansemålene i faget som er grunnlag for vurdering. Dette innebærer at det er elevens kompetanse i faget som skal vurderes. Elevenes innstillinger, innsats, orden og atferd skal ikke vurderes som en del av de faglige kompetansene de får karakter på. Alle elevene i denne undersøkelsen er elever som har fått karakteren I eller IV ved en eller to terminer ved VG1.

Det gjennomføres tester som en del av lik vurderingspraksis for kroppsøvfingsfaget ved denne skolen, og dette gjelder blant annet coopertest og styrketest. Når vi kommer til temaet vurdering nevner de fleste elevene disse testene i ulike sammenhenger. Det er av interesse å undersøke hvordan elevene opplever et å bli vurdert i kroppsøvfingsfaget. Det vil også være interessant å se på vurdering i forhold til elevenes forutsetninger, tilpasset opplæring, opplevelse av å mestre og motivasjon.

Seks av elevene sier noe om at de opplever vurderingskriteriene som høye og uoppnåelige, en elev har ingen formening om der er høye eller lave da han aldri har satt seg inn i dem, og en elev synes kriteriene er greie. Jeg ville at elevene skulle si noe mer om deres tanker rundt vurdering i faget og hvordan de opplever å bli stilt krav til. Inger sier det slik;

”Jeg liker i utgangspunktet å bli stilt krav til, så lenge det er krav jeg vet jeg har sjanse til oppnå med god innsats.”

Inger gir uttrykk for at hun liker å bli stilt krav til, men at det må være gjennomførbare krav. Om en elev aldri er nært å oppnå et mål eller aldri oppnår et mål, vil det føre til et lavt selvbilde og manglende motivasjon hos eleven. Formålet med kroppsøvfingsfaget er blant annet at faget skal bidra til at elevene opplever mot til å strekke seg etter nye mål og utfordringer. Når krav blir for høye og vanskelige å oppnå, er det slik at det kan ha en negativ påvirkning på drivkraften vår for å gjennomføre en handling. Dette handler i stor grad om mestring, selvbilde og motivasjon. Om krav og mål er oppnåelig kan det på en annen side gi en sterkere drivkraft til å gjennomføre en handling. Sara fortalte dette;

”Synes forventningene er høye. Jeg klarer det ikke, jeg har ingen sjanse. Jeg strøk på de testene som vi hadde. Cooper-test prøvde jeg virkelig, men greide ikke den. Fikk jo ingen oppmuntring fra lærerne heller, og jeg viste faktisk ikke hvor mange runder jeg måtte løpe for å ha bestått. Det er helt umulig for meg å løpe så langt.”

Sara gir uttrykk for en lav selvtillit knyttet til det å gjennomføre Cooper-test. Det tolkes slik at manglende oppmuntring fra læreren og uklare rammer for vurdering forsterker Saras dårlige selvtillit knyttet til denne aktiviteten. Tilbakemeldinger fra læreren er en viktig faktor i vurderingsarbeid. Når elevene får hyppige tilbakemeldinger på sine evner, ferdigheter og kunnskaper, vil dette påvirke utviklingen av selvbilde hos en ungdom. Positive tilbakemeldinger gir positiv effekt og negative tilbakemeldinger gir negativ effekt. Om

tilbakemeldinger uteblir, kan eleven oppleve en usikkerhet knyttet til utførelsen av en handling, og dette påvirker selvbilde negativt.

Hilde sier dette om cooper-test:

”Cooper-test hadde vært helt grei om jeg kunne tatt den alene, for det er alltid noe som er så sporty og da føler jeg meg så dårlig. Der var styrketesten bedre, hvor vi fikk ta den uten at hele klassen så på”

Hilde sier noe om at hun ikke liker å bli vurdert i påsyn av andre, og det kan tolkes slik at dette handler om hennes lave selvbilde. Vurdering i kroppsøvningsfaget skiller seg i den grad ut i forhold til teoretisk fag, da det er kroppslig innsats som skal vurderes i en åpen gruppe. Slike tester fremhever og understreker hva elevene mestrer eller snarere hva de ikke mestrer.

De fleste elevene sier de ikke kjenner til vurderingskriteriene og kjennetegnene for hver enkelt aktivitet, men alle har en klar oppfatning om at de blir vurdert etter kunnskap og ferdigheter og at innsats spiller liten rolle i vurderingen. Manglende kunnskap om mål, er i følge Elevundersøkelsen (2010) en faktor som bidrar til manglende motivasjon hos elever.

Utdanningsdirektoratet beskriver i *”Veiledning til læreplaner”* at det er de samlede kompetansemålene i faget som er grunnlaget for vurdering, som innebærer at det er elevenes kompetanse i faget som skal vurderes. I grunnskolen skal elevenes forutsetninger også være et grunnlag for vurdering, men slik er det ikke i den videregående opplæring. Dette understøtter den oppfattede læreplan (Hiim og Hippe,1998) hos elevene, hvor det er deres kompetanse i faget som skal vurderes, og ikke innsats. Eivind forteller dette når det spørres om tanker rundt vurderingskriteriene;

”Det var mye bedre på ungdomsskolen, da spilte innsatsen også en rolle, men nå betyr den jo nada. Det burde vært lagt mer vekt på innsatsen og holdningen til faget. Jeg mister helt motet når jeg vet at det ikke teller, spesielt i aktiviteter jeg vet jeg ikke er god i. Når det gjelder disse testene vi må gjennom, er de liksom ikke så lett å øve seg opp til, heller ikke til andre aktiviteter. Å lese til en prøve er jo noe alle kan få til, men å bli god i håndball er jo ikke så lett å øve på. Jeg synes disse testene og karakterskalaene er urettferdig fordi det er vanskelig å forbedre seg.”

Eivind gir uttrykk for det Goodlad (Hiim og Hippe,1998) beskriver som *den oppfattede og erfarte læreplan*, hvor han uttrykker at vurderingspraksisen i videregående påvirker hans

motivasjon til å gjennomføre faget. Han sammenligner det med vurderingen i ungdomsskolen, hvor han beskriver en endring i vurderingspraksis som noe negativt. Samtidig sier han også noe om hvordan vurdering i kroppsøvingsfaget skiller seg ut fra andre fag ved at det er vanskelig å forbedre sine ferdigheter i kroppsøvingsfaget framfor teoretiske fag. Rammene og metoden i undervisningen er annerledes.

Det er gjennomgående at elevene oppfatter læreplanen slik at de vurderes etter ferdigheter og kunnskaper, og at innsats ikke er et grunnlag for vurdering. Dette er elevenes oppfattede læreplan (Hiim og Hippe,1998). Dette er noe alle omtaler som negativt og at det påvirker deres motivasjon i faget. Det kan tolkes slik at fokuset på hva de faktisk skal prestere i timene er stort, og at det hos mange fører til en form for prestasjonsangst og til dels ubehagelige følelser knyttet opp mot hvordan den enkelte elev presterer. Spesielt gjelder dette under gjennomføringen av ulike tester. Ingen av elevene gir uttrykk for at lærerne legger til rette for tilpasset og differensiert opplæring i undervisningen – alle elevene har samme mål og krav å forholde seg til. Oppsummert ser vi at elevenes forutsetninger sett i forhold til mål, innhold og rammer påvirker elevenes innsats og motivasjon, som videre får betydning for elevenes vurdering i faget.

4.9 Presentasjon av intervju med lærere

I dette avsnitte presenterer intervju med to kroppsøvingslærere, som underviser ved VG1 på to forskjellige skoler. Underveis diskuterer jeg lærerens utsagn i lys av relevant teori. Jeg vil presentere utsagn og beretninger som kan belyse Goodlads (Hiim og Hippe,1998) læreplansdimensjoner; *den oppfattede læreplan*, *den iverksatte læreplan* og *den erfarte læreplan*. Den didaktiske relasjonsmodell trekkes fram underveis i presentasjonen og brukes som et verktøy for å forstå lærerens undervisningssituasjon. I elevintervjuene ble det fokusert på utføring av tester i undervisningen, og jeg vil derfor videre i avsnittet belyse lærernes tanker rundt den praksisen.

Tor er ansatt ved samme skole som elevene i undersøkelsen, og Even er ansatt ved en annen videregående skole i samme fylke. Skolen hvor Tor jobber er en stor skole med mange avdelinger spredt rundt på et større område. Even jobber ved en litt mindre skole. Begge er lærere for elever ved VG 1 yrkesfag.

4.9.1 Lærernes holdning til faget

Hvilke mål lærerne utarbeider for undervisningen er en viktig og grunnleggende faktor for undervisningen. Kunnskapsløftet legger føringer med overordnede mål for faget. I følge Imsen (2006) skal mål si noe om hva eleven skal kunne etter endt undervisning.

Det var av interesse å undersøke med Tor og Even hva de mener er målet med kroppsøvningsfaget i skolen. Tor beskrev det slik;

”Målet er jo at elevene skal bli glade i være fysisk aktive og kjenne at kroppen er i bevegelse”

Even svarer dette på samme spørsmål:

”Målet er å få elevene til å være i aktivitet og oppleve mestring. Det vil jo selvfølgelig også være et viktig mål å få elevene til å ta med seg positive opplevelser slik at de vil drive med fysisk aktivitet også utenom skolen. Men jeg tror denne påvirkningen kommer naturlig om eleven opplever mestring. Jeg er strålende fornøyd med min undervisning om jeg ser at det pripler litt svette i panna og at elevene smiler etter en økt.”

Lærerne i denne undersøkelsen har en tanke og oppfatning av at kroppsøvningsfaget skal bidra til at elevene er fysisk aktive og at de opplever glede over å være i bevegelse. Dette samsvarer med Kunnskapsløftets formål i faget. Hvilke metoder, rammer, vurderingskriterier og innhold lærerne velger i sin undervisning vil ha betydning for i hvilke grad formålet oppnås.

4.9.2 Vurderingspraksis

En viktig del av undervisningen er hvordan elevene blir vurdert i faget. Elever i videregående opplæring skal vurderes etter ferdigheter og kunnskap, og hverken innsats holdninger eller ferdigheter skal legges til grunn for vurderingen. Det er av interesse å undersøke hvordan lærerne oppfatter Kunnskapsløftets budskap om vurdering i faget og hvordan de i praksis vurderer elevene.

Lærerne ble spurt om hvordan de oppfatter læreplanens føring for vurderingen i faget, hvor kunnskaper og ferdigheter skal være grunnlaget for vurdering. Even fortalte dette;

”Jeg synes det er selvmotsigende. Det er veldig dumt at innsats og holdninger til faget ikke skal telle, men så handler også litt om hvordan man tolker læreplanen. For i læreplanen står

det noe om fairplay, og om en elev bidrar med høy innsats og god lagspirit så synes jeg absolutt dette skal være med i vurderingen. Om eleven springer etter ballen i to timer uten å treffe ballen så oppnår han lav måloppnåelse, men om gutten treffer ballen etter den 3. kroppsøvingstimen så har han videreutviklet en ferdighet og skal da belønnes for dette. Dette krever jo igjen at vi lærere er gode på det vi skal lære i fra oss, slik at vi kan legge opp til at alle og enhver skal kunne få oppleve progresjon ved å starte med grunnteknikk og grunnkunnskap. Jeg ser at det kan være lettere å sette karakter ved å vurdere etter ferdigheter og kunnskap. Da har vi jo noe konkret å forholde oss til. Men jeg synes absolutt ikke dette er rett. ”

Dette er Evens oppfattede læreplan som er grunnlaget for hans iverksatte læreplan (Hiim og Hippe,1998). Even har en personlig oppfatning av hvordan vurderingen skal praktiseres, og han presiserer at det handler mye om hvordan hver enkelt lærer oppfattet og tolker læreplanen. Even mener at når innsats fører til videreutvikling av en ferdighet, så er det med på å gi et grunnlag for vurdering. Han har også tolket læreplanen dit hen at innsats som bidrar til fairplay og lagspirit er et grunnlag for vurdering. I vurderingsprosessen legger han til grunn hvordan eleven utvikler en ferdighet og mener at innsats er en grunnleggende faktor for at videreutvikling av en ferdighet finner sted. Slik kan det oppfattes at Even vektlegger innsats som et grunnlag i vurderingsprosessen. Vil det da være slik at innsats ikke ligger til grunn for vurderingen om eleven ikke utvikler sine ferdigheter, tross høy innsats og gode holdninger? Dette kommer ikke klart fram Evens besvarelse.

Tor beskriver den oppfattede læreplanen slik i forhold til vurdering;

”Innsats skal ikke være et grunnlag for vurdering, der har vi ikke så mange valg når Kunnskapsløftet sier det slik. På grunnskolen teller holdninger til faget og innsatsen, det gjør det jo ikke her. Dette synes jeg er veldig dumt og helt feil. Vi har diskutert dette mye i personalgruppa, men føler oss litt låst til læreplanen. Samtidig gjelder dette også i andre praktiske fag. Som dreining for eksempel, det hjelper ikke om eleven prøver og prøver så lenge han ikke får det til. Jeg ser selv at elever ikke opplever mestring på grunn av dette, spesielt under cooper-test. Mange elever blir frustrerte og lei seg, og mange vet på forhånd at de ikke greier å gjennomføre den. ”

Tor oppfatter læreplanen dit hen at innsats ikke er et grunnlag i vurderingen, men synes personlig dette er feil og dumt. Samtidig presiserer han at innsats som ikke fører til en videreutvikling av en ferdighet, ikke skal vektlegges. Even er ikke like klar på dette. Tor gir

uttrykk for at dette er en lik oppfatning blant kroppsøvingslærerne ved denne skolen. Det gis uttrykk for at kroppsøvingslærerne ved Tors skole har en felles oppfatning av læreplanens føringer for vurdering. Det kan være flere faktorer som påvirker hvordan Even og Tor oppfatter læreplanen i forhold til vurdering. Dette kan være faktorer som erfaring, sosial og personlig bakgrunn, pedagogisk grunnsyn og arbeidsforhold.

For at elevene skal kunne videreutvikle en ferdighet er det en fordel om elevene vet hva som skal til for å utvikle ferdigheter og kunnskaper i den aktuelle aktiviteten - en kunnskap om hva som kreves for måloppnåelse. Resultatet av Elevundersøkelsen (2010) viser til at elevens kunnskap om måloppnåelse bidrar til økt motivasjon.

Kunnskapsdepartementet har gitt Utdanningsdirektoratet i oppdrag å iverksette tiltak som skal bedre vurderingspraksisen i norsk skole. Å utarbeide kjennetegn for måloppnåelse faget er et av tiltakene for å bedre vurderingspraksis. Hvordan arbeidet med kjennetegn i ulike fag ved ulike skoler praktiseres, varierer i stor grad (Jonkås, 2009). Kroppsøvingslærerne ved Tors skole har jobbet mye og grundig med kjennetegn for hvert enkelt læreplanmål. De har samarbeidet rundt tolkingen av den *formelle læreplanen* og de felles utarbeidet kjennetegnene er en del av den *oppfattede læreplan* (Hiim og Hippe, 1998). Tor mener kjennetegnene gjør det lettere for lærerne å vurdere den enkelte elev, spesielt når det er klasser med mange elever. Kjennetegnene ligger tilgjengelig for elevene på skolens digitale læringsarena, og de kan gjøre seg kjent med kjennetegn for måloppnåelse før hver enkelt aktivitet. Det kan tenke seg at mange elever ikke går inn på læringsarenaen for å gjøre seg kjent med kjennetegn om dette ikke er en oppgave de blir satt til å gjøre. Hensikten med å utarbeide kjennetegn og bryte ned kompetansemål i læreplanen, er å gi elevene kunnskap om hva som kreves for å nå et mål. Det vil derfor være viktig at elevene får presentert og gjort kjent med kjennetegnene som Tor og hans kollega har utarbeidet. Dette kan videre bidra til å øke elevenes motivasjon.

Even forteller at de har kjennetegn for selve faget, men ikke kjennetegn for hvert enkelt læreplanmål. Even forteller det slik:

”Vi vurder elevene ut fra vår egen oppfatning av måloppnåelse i hver enkelt aktivitet. Da med utgangspunkt i kunnskapsløftets føringer. Vi har ikke utarbeidet noen kjennetegn for hver enkelt aktivitet. Det er jo mulig kollegaene mine praktiserer vurderingsarbeidet annerledes enn meg, siden vi ikke arbeider etter felles kjennetegn. Men slik er det vel også i andre fag.”

Her kan det tolkes slik at det gis rom for ulike tolkninger av læreplanen blant lærerne og at den *iverksatte læreplanen* blir ulik (Hiim og Hippe, 1998). Even forteller at han opparbeidet seg en vurderingspraksis som ikke nødvendigvis er lik med de andre kroppøvlingslærernes vurderingspraksis. Det som er felles er at de har utarbeidet kjennetegn for faget. I følge den didaktiske relasjonsmodell vil lærerens arbeid med mål for undervisningen ha stor betydning for hvordan elevene opplever gjennomføringen av faget. Målene legger føringer for innhold, metode og rammer i undervisningssituasjonen (Imsen, 2006).

4.9.3 Tilpasset og differensiert opplæring

Tilpasset er et viktig prinsipp og et sentralt begrep i Kunnskapsløftet. Resultatet fra elevintervjuene viser at elevene ikke opplever at undervisningen er tilpasset og differensiert. Dette til tross for at flere av elevene har med seg ulike fysiske og psykiske utfordringer med seg i bagasjen som hemmer dem i den praktiske gjennomføringen av faget. Det var interessant å undersøke hvordan lærerne opplever det å tilpasse og differensiere undervisningen.

Videre forteller Even:

”Jeg deler klassen inn i to grupper noen ganger. Hvor jeg sender den ene gruppa ut på løpe/gåtur, mens resten av klassen er inne og kjører for eksempel sirkeltrening. Da ser jeg hver enkelt elev, og får et godt grunnlag for å vurdere dem. Ser også da at elevene yter mer. Da kan jeg dele inn grupper etter elevenes ferdighets nivå, hvor jeg tilpasser aktiviteten. Jeg har jo ingen garanti for at de som er ute løper sluntrer unna, men det vil noen gjøre uansett. Neste time bytter vi. Opplegget krever kanskje mer av oss lærere i form av at vi må organisere mer. Jeg synes dette er en god måte å gjøre det på og det tror jeg elevene også synes.”

Even legger til rette slik at han har større mulighet til å se den enkelte elev ved å dele inn i mindre grupper. Det kommer fram i resultatet i elevintervjuene at tilbakemeldinger fra læreren og en følelse av å bli sett er viktig for elevenes motivasjon. Ved å organisere og tilpasse undervisningen slik Even gjør, vil han ha større mulighet til å se den enkelte elev. Han legger til rette ved å tilpasse nivået i den aktuelle aktiviteten, og dette kan bidra til at eleven opplever fysisk mestring. Sett i lys av den didaktiske relasjonsmodell, er dette Evens planlagte metode for undervisningen som tar hensyn til den enkeltes elev- og lærerforutsetninger.

Tor ble spurt om hvordan og hvilke muligheter han har for å tilpasse og differensiere undervisningen. Han forteller;

”Vi har ikke så gode muligheter til å legge til rette for disse elevene. Om en jente er svært overvektig kan hun jo selvsagt gå framfor å løpe under cooper-test for eksempel, men hun vil jo ikke kunne oppnå et godt resultat. Vi har liten mulighet til å dele klassen i to og kjøre forskjellig opplegg. Det går bare ikke med så mange elever. Jeg ser at dette er uheldig for de elevene som ikke mestrer de aktivitetene vi legger opp til. Jeg kjenner det nesten som et overgrep overfor disse elevene. Kroppsøvingstidene er jo veldig synlig på et vis - stor gruppe hvor alle ser hva den enkelte presterer”

Tor opplever det som vanskelig å tilpasse og differensiere undervisningen. Tor har klasser med ca 30 elever og han gir uttrykk for at han personlig synes det for stor gruppe i forhold til å se den enkelte elev og tilpasse undervisningen. Her kan det tenkes at det er rammene rundt undervisningen som gjør det vanskelig for Tor å tilpasse og differensiere undervisningen. Rammefaktorer kan både hemme og fremme undervisningen, og dette kan være faktorer som rom, utstyr, skolens ledelse, lærerens holdninger og økonomiske ressurser (Brattenborg og Engebretsen, 2007). Størrelsen på klassen er helt klart en rammefaktor som kan hemme undervisningen. Samtidig vil det være betydningsfullt hvordan læreren fyller ut sin rolle i forhold til kreativitet, holdninger og kunnskaper, innenfor de rammer som er satt.

4.9.4 Bruk av tester

Resultatet av elevintervjuene viser at elevene er opptatt av de fysiske testene som gjennomføres faget, og det er gjennomgående at elevene ikke liker å utføre disse testene. Læreplanen sier ingenting om bruk av tester. Det er lærerne sitt valg å bruke tester som en metode i undervisningen. Det var av interesse å undersøke hva lærerne tenker og mener om denne metoden, og hvilke rammer og mål som er satt.

Både Even og Tor forteller at de gjennomfører fysiske tester som en del av undervisningen, men de har ulike rammer og mål. Tor sier han ser at mange elever synes det er vanskelig å prestere, spesielt under testene hvor det er tydelige krav om prestasjon. Tor ble videre spurt om hvorfor han da velger å gjennomføre testene. Han svarte;

”Det er vi her på skolen som har bestemt oss for å gjennomføre testene. Dette har vi praktisert i mange år, i alle fall de siste 10-15 årene. Vi har brukt den for å teste elevenes

form. De får jo en statusoppdatering på formen sin. Selve karakterskalaen har vi hentet fra idretts høyskole sine sider.”

Tor sier at en av hensiktene med å gjennomføre testene er å gi elevene en selvinnsett i forhold til sin fysiske form. Han mener elever som opplever at de er i dårlig fysisk form kan bli motivert til å forbedre formen. Under elevintervjuene kommer det motsatte fram – elevene blir mindre motivert til å forbedre sin fysiske form om de mislykkes under for eksempel cooper-test. I veiledning for læreplanen står det at fysiske tester kan brukes for å regulere treningen og skape motivasjon. Testene kan si noe om progresjon og utvikling av styrke og utholdenhet hos elevene, men de sier lite om måloppnåelse av kompetansemålene i faget. Kunne denne testen blitt brukt som en kartlegging av elevens fysiske form og videre vært et grunnlag for individuell tilrettelegging? Tor forteller at de ikke bruker resultatet av testen til å regulere, differensiere eller tilpasse undervisningen, men at det er ment for at elevene skal få en statusoppdatering på egen form. Dette strider i mot Utdanningsdirektoratets veiledning i bruk av fysiske tester.

Tor ble videre spurt om hvordan han tror elevene opplever testene, og svarte;

”De elevene som er i god form og som kanskje ellers driver med idrett, synes det er bra. De får testet seg selv og vist hva de er gode for. Konkurransinstinktet kommer fram. Dessverre er dette ikke majoriteten av elever. Flesteparten synes vel den ikke er okey, men så er det også slik at de fleste ungdommer er inaktive.”

Det kan være slik at elever med gode forutsetninger for å lykkes opplever testing som motiverende og morsomt, samtidig vil det oppfattes som lite motiverende og lite morsomt for elever med dårlige forutsetninger for lykkes. Tor gir uttrykk for at han velger å gjennomføre fysiske tester i undervisningen til tross for at han ser at mange elever ikke mestrer testene. Dette er en metode Tor har tatt i bruk over mange år og han gir uttrykk for at kroppsøvlingslærerne ved hans skole ikke har endret metoder, rammer og mål i forhold til fysiske tester etter at Kunnskapsløftet trådte i kraft. Tidligere forskning viser til at endring av praksis som i følge av ny læreplan tar tid, og blant mange skoler og lærere skjer det ingen form for endring i undervisningspraksis (Jackobsen m. fl., 2001, Næss, 1996, Jonskås, 2009, Hodgson m.fl., 2010).

Even forteller om andre rammer og mål i gjennomføringen av fysiske tester:

”Vi har ingen faste ”regler” eller kultur på hvordan og hvilke tester vi skal kjøre. Jeg ser an elevgruppa før jeg planlegger en test. Målet mitt med å teste er jo å gjøre eleven vurderbar i forhold til sine forutsetninger. Jeg kan jo ikke forvente at en elev med overvekt, skal kunne gjennomføre på lik linje med en atletisk elev. Da tar jeg jo knekken på han.”

Even forteller at han planlegger og legger til rette, slik at elevene skal kunne gjennomføre testen ut fra sine forutsetninger. Dette er en måte tilpasse for den enkelte elev i bruk av tester. Videre sier han:

”Vi kjører ikke cooper test. Jeg tester elevene ved å la de få springe så langt de kan innen et vist tidsrom. Jeg lager ikke på forhånd en karakterskala, men alle elevene vet at de blir vurdert. Dette gjør jeg bevisst for at elever med et dårlig utgangspunkt, kan få gjennomføre uten et stort press og en følelse av ikke å mestre. Selvsagt vil jo ikke han som springer 2 runder få samme karakter som hun som springer 7 runder. Om han som springer 2 runder springer 5 runder ved neste test, fortjener jo han en bedre karakter fordi han har løpt flere runder og fordi han har utviklet en ferdighet.”

Even forteller om hva han mener er målet med testing av elevene:

”Jeg vil bruke testene for å se på forbedringspotensialet hos hver enkelt, ikke nødvendigvis se på ferdighetene i form av hvor mange runder som presteres. Jeg må gi elevene en lyst til å forbedre seg, og det mener jeg at jeg gjør ved ikke å sette en fast karakterskala på forhånd. På den måte lager vi heller ikke det store skillet mellom hvem som er god og ikke god. Det blir ikke så synlig i gruppa.”

Det kan tenkes at denne måten å gjennomføre testing på er positivt for elever med forholdsvis dårlige forutsetninger for å lykkes i faget, men at elever med gode forutsetninger for å lykkes kan oppleve det som lite utfordrende. Samtidig er dette en metode som gir legger til rette for tilpasset opplæring for den enkelte elev. Det kom fram av elevintervjuene at det som opplevdes som negativ var blant annet presset på hvor mange runder som måtte løpes for å oppnå en bra karakter. Elevene hadde lave forventinger om mestring da prestasjonskravene var høye. Metoden Even presenterer, vil muligens fjerne dette negative fokuset og presset på prestasjonskrav. Even fokuserer på den enkelte elevs muligheter for utvikling av en ferdighet, som i dette tilfelle er utholdenhet.

Noen elever vil kanskje oppleve denne metoden og rammene og målet for den, som motiverende i form av at de har høye forventninger om mestring og gode forutsetninger for å

lykkes. Om prestasjonskravene – karakterskalaen for disse testene – er for høy i forhold til elevenes evner og forutsetninger vil det oppleves som demotiverende. Ved å fjerne forhåndsatte prestasjons- og vurderingskrav, slik Even gjør, vil det dempe elevenes angst for å mislykkes. På den måten kan det bidra økende motivasjon hos elevene. Kompetansemålene sier ingenting om å utvikle ferdigheter i utholdenhet, men formålet med faget sier blant annet at faget skal bidra til god helse og øke elevenes motivasjon til å drive med fysisk aktivitet. Slik kan fysiske tester være en grei metode å bruke i undervisningen, så fremst rammer og mål for metoden er tilpasset den enkeltes elevs forutsetninger. En differensiering blant elevene må finne sted. Dette krever god planlegging og avhenger av lærerens holdninger, kreativitet, erfaringer og engasjement, og hvordan den *oppfattede læreplanen* iverksettes (Hiim og Hippe, 1998).

4.9.5 Utvalg av aktiviteter

Læreplanen er delt inn i tre hovedområder; Idrett og dans, Friluftsliv og Trening og livsstil. Det står ikke spesifisert konkret hvilke aktiviteter elevene skal gjennomføre innenfor disse hovedområdene - det står beskrevet kompetansemål. Lærerne velger metode, rammer, innhold og mål for undervisningen, med utgangspunkt i læreplanens kompetansemål (Jfr. Den didaktiske relasjonsmodell). Det var av interesse å undersøke hvilke metoder lærerne tar i bruk under planleggingen av innholdet – aktivitetene i undervisningen.

Tor forteller dette;

"Vi har laget en mal over hvilke aktiviteter vi skal gjennomgå på VG 1, og elevene får være med på å velge ut hvilke aktiviteter vi legger inn i årsplanen. Dette skjer ved at elevene får utdelt et spørreskjema tidlig på høsten, hvor de krysser ut for aktiviteter de ønsker. Er det slik at flesteparten ønsker fotball og basket, er det disse aktivitetene vi velger å gjennomføre når vi er kommet til lagidrett. Det er flertallet som bestemmer aktiviteten."

Tor legger opp til en metode for elevmedvirkning, hvor elevene får ytre sin mening og ønske seg ulike typer aktiviteter. Han lager en ramme ved på forhånd å lage en liste over aktiviteter. Målet er at elevene skal få være med i planleggingen av undervisningens innhold. Her er det flertallet som bestemmer hvilke aktiviteter som plukkes ut og som videre gjennomføres i løpet av året. Ved å praktisere denne metoden vil det være slik at mange elever ikke når gjennom med sine ønsker og valg for aktiviteter. Slik kan man forstå at denne metoden for

elevmedvirkning og utvalg av aktiviteter kan for noen elever være en motivasjonsfaktor og for andre, som ikke når igjennom, være faktor som virker demotiverende.

Even svare dette på samme spørsmål:

”Dette er ikke noe vi lærere samarbeider om, annet enn at vi må samarbeide for å ta hensyn til hvilken tilrettelegging aktivitetene krever, hall, utstyr osv. Jeg har ikke noe særlig oversikt over hva de andre lærerne gjør i forhold til utvalg av aktiviteter. Jeg gjør et utvalg av aktivitet, ut fra hva jeg føler jeg er god på, og videre presenterer jeg dette utvalget til elevene i plenum. Her får alle muligheter til å komme med ønsker og innvendinger innenfor disse rammene. Jeg gir også beskjed om at elevene kan sende meg en melding på vår felles læringsplattform om de synes det er vanskelig å si sin mening i en så stor gruppe. Deretter forsøker jeg å plukke ut aktiviteter ut fra elevenes ønsker. Jeg gir dem noen føringer på hva jeg som lærer ønsker å gjennomføre.”

Even forteller at det er en ulik praksis mellom lærerne på hvordan utvalget av aktiviteter og elevmedvirkning foregår, men at alle lærerne har noen rammer de må forholde seg til. Videre lager Even noen rammer som legger føringer på hvilke aktiviteter elevene kan velge mellom. Dette er likt med det Tor forteller, men Even sier samtidig at han velger ut et sett med aktiviteter han vet han selv har gode kunnskaper om og ferdigheter i. Han forklarer dette slik:

”Jeg mener at aktiviteter jeg er god på og kan veldig godt, gjør at jeg er bedre rustet til å få elevene gode. Jeg har hele tiden et mål om at elever skal kunne mestre aktiviteten, selv om de aldri før har prøvd det eller har dårlige forutsetninger. Om jeg da er både teknisk og teoretisk god på denne aktiviteten, som basket for eksempel, kan jeg lære dem grunnteknikk og bygge videre på dette slik at alle elevene får en progresjon og slik at alle elevene føler mestring. Jeg kan gjennomføre aktiviteten med stort engasjement og jeg er rimelig trygg på at jeg kan få alle elever til å føle en mestring. Det er jo slik i kroppsøving, at vi lærere er like god på alle aktivitetene selv om vi heter kroppsøvingslærere.”

Her gir Even uttrykk for at han legger trykk på kvalitet i undervisningen ved at han velger aktiviteter han selv vet han er god i. Han er da bedre rustet til å øke elevenes ferdigheter og kunnskap, spesielt om elevene har dårlige forutsetninger for å lykkes. Even viser til at planlegger undervisningen ved å lage seg noen metoder og mål hvor han kan fylle sin lærerrolle i faget i forhold til utdanning, erfaring, kreativitet, kunnskaper og holdninger.

Dette er en del av flere rammefaktorer i Evens undervisningspraksis, som videre vil ha betydning for hvordan elevene opplever den praktiske gjennomføringen i faget.

Dette er to lærere ved to ulike skoler som gjennomfører kroppsøvningsfaget ulikt i forhold til mål, metode, vurdering, innhold, rammer og hensyn til elev- og lærerforutsetninger (Imsen, 2006). Årsaken til at lærerne praktiserer faget så forskjellig kan handle mye om hvordan de oppfatter den formelle læreplanen. Den oppfattede læreplanen vil sprike blant lærerne avhengig av lærerens erfaringer, sosiale og personlige bakgrunn, pedagogisk grunnsyn og arbeidsforhold. Resultatet av intervjuene med lærerne understreker at læreplanen blir tolket og praktisert forskjellig i kroppsøvningsfaget, slik det vises til i tidligere forskning. Slik ser vi at lærerens *oppfattede* og *iverksatte læreplan*, vil påvirke og ha betydning for elevenes *erfarte læreplan* (Hiim og Hippe, 1998) - elevenes opplevelse av den praktiske gjennomføringen av kroppsøvningsfaget.

5.0 Drøfting

Underveis i presentasjonen av intervjuene drøftes og diskuteres det viktige momenter i lys av relevant teori. I dette kapittelet ønsker jeg å drøfte de viktigste momentene som kommer fram, opp i mot oppgavens problemstilling; Hva påvirker gjennomføringen av kroppsøvningsfaget i den videregående skole? Kompetansemålene i læreplanen dreier seg om både teoretiske og praktiske mål, men det er helt klart et fokus på det praktiske.

Det kommer klart fram i intervjuene at fysisk mestring i kroppsøvningsfaget oppleves som annerledes enn mestring i teoretiske fag. Dette henger videre sammen med elevenes motivasjon for aktivitetene og faget. Hvordan lærerne oppfatter og praktiserer læreplanen, påvirker videre elevenes opplevelse av faget. Momenter jeg videre vil drøfte er; fysisk mestring, motivasjon, tolking og praktisering av læreplanen og tilpasset og differensiert opplæring.

5.1 Fysisk mestring

I 2008 ga Helsedirektoratet ut en rapport, ”*Fysisk aktivitet blant barn og unge i Norge*”, en kartlegging av aktivitetsnivå og fysisk form hos 9- og 15- åringer. Undersøkelsen viste at 91 % av de 9-årige guttene og 75% av de 9-årige jentene har et fysisk aktivitetsnivå som tilfredsstillende gjeldende norske anbefalinger fra helsemyndighetene. Blant 15-åringene tilfredsstilte 54 % av guttene og 50 % av jentene anbefalingene om 60 minutters fysisk aktivitet daglig. Ut fra denne rapporten kan man lese at en stor andel ungdommer ikke er tilstrekkelig nok fysisk aktive og at en stor andel ungdommer er inaktive. Dette gjelder også elevene som delta i min undersøkelse. De fleste gir uttrykk for at de ikke er fysisk aktive i fritiden. Samtidig sier de at de sjelden opplever fysisk mestring i kroppsøvingstime. Disse to faktorene kan ha en sammenheng. Elever som er fysisk aktive i fritiden og har drevet med idrett over lengre tid i sitt liv, vil ha bedre forutsetninger for å oppleve fysisk mestring i kroppsøvningsfaget, slik faget i dag gjennomføres. Det kommer fram i intervjuene, både med elever og lærere, at det gjennomføres spesifikke idretter som fotball, volleyball, dans og basket i timene. Mange lærere og skoler utarbeider kjennetegn for måloppnåelse for den enkelte aktivitet, slik som for eksempel en skole her har gjort for aktiviteten basketball:

Karakteren 5-6:

Mestrer alle teknikker og bruker disse i spill.

Har taktiske ferdigheter, beveger seg riktig og hurtig på banen.

Kan veilede og motivere andre.

Kan reglene (kan dømme).

Praktiserer fair play godt (Kun mål på VG3)

Karakteren 3-4:

Behersker teknikken godt i pasning med en annen.

Behersker noen teknikker i spill.

Vet hvordan man stiller opp laget.

Kan en del regler.

Praktiserer fair play til en viss grad(Kun mål på VG3)

Karakteren 2:

Behersker litt teknikk i øving alene.

Vet ikke hvordan spillere plasseres på banen.

Kan noe få regler.

Praktiserer noe fair play (Kun mål på VG3)

Elevene forteller i intervjuene om disse kjennetegnene og hvordan dette påvirker deres opplevelse av mestring. Kjennetegnet kan på en så måte skape et prestasjonspress og manglende tro på mestring for elever som ikke har spilt så mye basket før. Samtidig kan dette skape et sosialt klasseskille mellom ”flinke” og ”svake” elever. For å oppnå karakteren 3 eller 4 må elevene beherske teknikken godt og kunne en del om spilleregler i basketball. For en elev som ikke har spilt mye basketball før, kan det å beherske teknikk godt være utfordrende. Faktorer som påvirker hvordan eleven opplever mestring vil være lærerens valgte metode og rammer for gjennomføringen av basketball. Betydningsfulle rammefaktorer vil være lærerens erfaringer, kunnskap, kreativitet og lærerens organisering i forhold til differensiering og tilpassing for den enkelte elev. For å oppnå toppkarakter, 5 eller 6, må elevene *beherske alle teknikker, ha taktiske ferdigheter, kunne alle regler og kunne dømme* en basketballkamp. Dette er høye krav som vil være uoppnåelig for mange elever, og som vil skape lave

forventninger om fysisk mestring. Det forutsetter også at lærerne kan reglene og teknikken. Dette var noe Even la vekt på i planleggingen av sin undervisning. Han valgte ut aktiviteter som han viste han både hadde ferdigheter og kunnskaper om. En elev gir uttrykk for at han liker kroppsøvingstimene når det er basketball som står på programmet. Han spiller bakset utenom skolen og kan spillereglene. Han gir uttrykk for at han opplever mestring under denne aktiviteten. Dette er en idrett han har erfaringer med og kunnskap om. Samtidig forteller han at han ikke liker fotball, og begrunner dette med at han ikke er flink og ikke får det til. Elevenes opplevelse av mestring handler i stor grad om hvilke interesser, erfaringer og kunnskaper de har knyttet til den aktuelle aktiviteten på forhånd. I tillegg har lærerens opplegg betydning for hvorvidt det er lagt til rette for at elevene skal kunne mestre det de blir satt til å gjøre på best mulig måte.

Hvorvidt elever opplever fysisk mestring i kroppsøving handler om flere faktorer. Det som kommer tydelig fram i resultatet av elevintervjuene er at kjennetegn, prestasjonskrav og fokus på ferdigheter fører til at elever får lave forventninger om mestring som videre fører til at negative holdninger til faget. For elevene i min undersøkelse blir angsten for å ikke mestre større en forventningene om mestre. På en slik måte ser vi at formålet om at faget skal bidra til fysisk mestring og inspirere til kreativitet og selvstendighet, ikke når i gjennom hos alle elever.

5.2 Motivasjon

Lærelyst, nysgjerrighet og motivasjon er sentrale begreper i Kunnskapsløftet, og vil være grunnleggende for hvilke læringsstrategier elevene utvikler i det enkelte fag. I forhold til elevenes motivasjon har skolen og kroppsøvlingslærerne et ansvar i følge Kunnskapsløftet.

Ut fra elevenes uttalelser i intervjuene ser jeg at det er flere faktorer som kan påvirke elevenes motivasjon for å gjennomføre faget; interesser, vurderingskriterier, fysisk forutsetninger, tidligere erfaringer med fysisk aktivitet både i og utenfor skolen og undervisningens organisering og elevmedvirkning. Elevene gir uttrykk for at forventninger om mestring er grunnlaget for motivasjonen i faget. Når det gjennomføres aktiviteter elevene er interessert i og forventer å mestre, fremmer dette en indre prestasjonsmotivasjon. Dette kombinert med positive tilbakemeldinger fra læreren, bidrar til at undervisningen oppleves som morsom. Det som er gjennomgående er at elevene opplever dette sjeldent. Prestasjonskrav, fysiske tester og ulike aktiviteter bidrar til at elevene opplever manglende motivasjon. Noen elever uttrykker

en meningsløshet og likegyldighet til faget, som kan oppfattes som manglende motivasjon. Hvordan oppleves det å gjennomføre fysiske tester for en elev som er i dårlig fysisk form? Lærerne forteller at målet med å utføre fysiske tester er å gi elevene en statusoppdatering på sin fysiske form, og at resultatet kan bidra til motivasjon og et ønske om å forbedre seg. Testene har høye prestasjonskrav, og de utføres i påsyn av hele klassen. Vil slike tester bidra til at eleven opplever en motivasjon og en drivkraft til å øke sin løpekondisjon eller vil den bidra til at eleven mister motivasjonen for videre fysisk aktivitet? Elevene i min undersøkelse beskriver testene som en negativ faktor i faget som bidrar til at prestasjonsangst og manglende motivasjon.

Dagbladet (www.dagbladet.no) skrev i april 2011 en reportasje om elevenes motivasjon i kroppsøvingfaget i den videregående skole. I reportasjen ble det presentert resultat av en masterstudie skrevet av Solveig Dahle. Som en del av studiet gjennomførte Dahle opplegget «Glede i bevegelse» over 15 uker i kroppsøvingstimer i videregående. Fokuset var at elevene skulle få velge aktiviteter selv, ha lavt ferdighetsfokus og høyt fokus på kreativitet. Målet var at elevene skulle få gode opplevelser, og dette ga resultater; motivasjonen og innsats økte og trivselen ble bedre. Denne studien understreker at kravet om prestasjon og mestring må nedtones slik at elevene blir motivert til å delta i undervisningen og videre motivert til å drive med fysisk aktivitet etter endt skolegang. Det er stor forskjell på om læreren har fokus på prestasjoner og ferdigheter eller fokus på at elevene skal få gode opplevelser og lære seg å like fysisk aktivitet. Læreplanen kan i så tilfelle hindre lærere i å planlegge undervisning som kan bidra til å øke trivsel og motivasjon. Resultatet av intervjuene viser at kroppsøvingfaget, slik det praktiseres ved enkelte skoler, må endres om flere elever skal oppleve faget som meningsfullt og motiverende.

5.3 Tolking og praktisering av læreplanen

Tidligere forskning, som presentert tidligere i oppgaven, viser til at lærere oppfatter og praktiserer læreplanene ulikt. Det er stort sprik i hvordan den enkelte skole og lærer jobber med læreplanmål, kjennetegn og vurderingsarbeid. Lærerne i min undersøkelse gir uttrykk for at de oppfattet læreplanen til dels ulikt. Dette gjelder spesielt i forhold til hva som skal ligge til grunn for vurdering og organisering av tilpasset og differensiert opplæring for elevene. Samtidig har begge lærerne en lik oppfatning av hva som er formålet med faget, som er i samstemt med Utdanningsdepartementets formål.

Det er mange faktorer som påvirker hvordan den enkelte lærer oppfatter læreplanen, slik som erfaring, kunnskap, sosial og personlig bakgrunn, pedagogisk grunnsyn og arbeidsforhold. Lærerne gir under intervjuene uttrykk for et ulikt pedagogisk grunnsyn, som vil påvirke elevene i stor grad. Lærerne har en læreplan de skal forholde seg til og som er en rammefaktor for undervisningen. Det kan være at to lærere oppfatter læreplanen likt men at den iverksatte læreplanen likevel blir forskjellig. Hvordan den enkelte lærer utfyller sin rolle innenfor disse rammene avhenger av lærerens kreativitet, kvalifikasjoner og erfaringer.

En karakter i et fag skal i følge Utdanningsdepartementet si noe om elevens faglige nivå i faget. I kroppsøvningsfaget er det kunnskaper og ferdigheter som skal si noe elevens faglige nivå, og elevenes innsats og holdninger i faget skal ikke telle. Både elevene og lærerne i denne undersøkelsen gir uttrykk for at det er slik de har oppfattet læreplanen. For å øke sitt faglige nivå kreves det god arbeidsinnsats og de fleste elever må yte god innsats for å oppnå gode resultater. Innsats der hvor eleven viser sin kompetanse i faget gjennom deltakelse, skal også gi læreren et grunnlag for vurdering. I teoretiske fag kan arbeidsinnsatsen være å gjøre lekser, delta aktiv i faglige diskusjoner og forberede seg godt til prøver. For mange elever vil et godt og hardt arbeid føre til økt kompetanse og videre gi bedre karakter et fag. Begge lærerne gir i intervjuet uttrykk for at innsats som fører til bedre ferdighet og kompetanse er viktig, men at det ikke er selve innsatsen som ligger til grunn for vurderingen, men selve resultatet av den økte innsatsen. Hvordan blir det da med elever som yter høy innsats, men likevel ikke oppnår et bedre resultat? Dette vitner om et stort fokus på resultat og prestasjon, og lite fokus på glede ved å være fysisk aktiv.

Slik kan en si at arbeidsinnsats er viktig for å oppnå gode resultater og bedre ferdigheter, men at det ikke i seg selv er grunnlag for vurderingen. Dette er ens oppfattning både blant lærerne og elevene i min undersøkelse. Samtidig er det tydelig at lærernes *iverksatte* læreplan er forskjellig, og dette videre vil ha betydning for elevenes *erfarte* læreplan – opplevelsen av gjennomføringen av faget (Hiim og Hippe, 1998).

Kunnskapsløftet står for høyt læringstrykk med stort trykk på læreplanmålene, hvor kunnskap, ferdigheter og resultat står i fokus. Dersom trykket på læreplanmålene er for høyt og vurderingssystemet er bygd opp slik at elevene mister motivasjonen gjennom å bli vurdert, kan man spørre seg om det er til nytte.

5.4 Tilpasset og differensiert opplæring

Tilpasset opplæring har vært et krav innen den norske skolen, allerede siden 1939. Elevene i min undersøkelse gir uttrykk for at det ikke foregår tilpasset og differensiert opplæring i undervisningen, dette til tross for at flere av elevene har med seg både fysiske og psykiske belastninger i bagasjen som hemmer dem i utførelsen av mange aktiviteter. En av lærerne i undersøkelsen gir uttrykk for at han differensierer undervisningen ved blant annet å dele klassen i to og ved å lage individuelle målsetninger og tilpasninger. Læreren som arbeider ved den skolen elevene i undersøkelsen går på, gir uttrykk for at han ikke har mulighet til å differensiere. Han begrunner dette med ulike rammefaktorer som tid, fysiske forhold som rom, økonomiske ressurser og alt for mange elever pr time.

Det kan være spesielt utfordrende å tilpasse og differensiere undervisningen i kroppsøvningsfaget. Hvis vi sammenligner det med for eksempel matematikkfaget kan elevene arbeide i eget tempo og med ulike vanskelighetsgrader når de jobber med oppgaver. Mens i kroppsøvningsfaget er det ikke "bare" å dele ut ulike oppgaver og aktiviteter med ulik vanskelighetsgrad. Den ene skolen har klasser med mange elever hvor to og to klasser kjører timene i lag. Det er ca 30 elever og en lærer. Hver elev har likevel krav på tilrettelagt og tilpasset opplæring ut i fra forutsetninger og behov. Samtidig skal elevenes forutsetninger ikke tas med som et grunnlag for vurderingen i faget. Har en elev en fysisk skade eller har en psykisk lidelse, skal dette ikke tas hensyn til i vurderingen, med det skal tas hensyn til i forhold til gjennomføringen av undervisningen.

I Stortingsmelding nr.30 (2003-2004) *Kultur for læring*, understrekes det at: "*Vi skal strekke oss etter idealet om å gi alle elever tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov.*" I kapittel 2 i Stortingsmeldingen, trekkes mangelen på tilpasset opplæring inn som en av forklaringene på hvorfor norske elever ikke har så gode resultater som forventet, med referanse til evalueringen av Reform 97 (Dale, Wærness og Lindvig, 2005). Elever har krav på tilpasset opplæring i kroppsøvningsfaget hvor det i undervisningen skal tas hensyn til elevenes forutsetninger, men hvordan er dette mulig å gjennomføre i praksis?

Et godt utgangspunkt er å bruke tid tidlig på høsten, og spørre om eleven har spesielle forutsetninger som gjør arbeidet med kompetansemålene ekstra utfordrende. Ofte vil spørsmål om elevens forutsetninger kunne dreie seg like mye om skolens mulighet for tilrettelegging som det handler om vurdering. En elev som har lammelser i beina kan utforske og erobre eget

kroppslig potensial på avanserte måter ut fra sine forutsetninger. Eleven vil også kunne delta i og mestre en lang rekke aktiviteter. Men om skolen har fotball som en av sine utvalgte lagidretter, vil det for denne eleven selvsagt være urimelig å legge vekt på å utøve tekniske og taktiske ferdigheter i fotball. Her må opplæringen tilpasses.

Kunnskapsløftet sier at måloppnåelsen skal utvikles, lærerens kompetanse til å vurdere elevenes faglige prestasjoner skal forbedres og ut fra klare rammer er det et profesjonelt ansvar å skape rom for tilpasset opplæring for den enkelte elev. Likevel vil rammene for undervisningen være en viktig faktor for hvordan tilpasset og differensiert i praksis gjennomføres. Dette er rammefaktorer som skolens ledelse, økonomiske ressurser, rom, tid, utstyr og ikke minst lærerens holdninger. Hvordan læreren fyller rollen sin i forhold til kreativitet og kunnskaper vil være betydningsfullt for hvordan tilpasset og differensiert opplæring forgår i undervisningen.

Kroppsøvfaget er ikke lengre et pusterom i skolehverdagen, men et fag hvor fokuset er på prestasjoner og ferdigheter. Skal det være nødvendig å kunne spillereglene for fotball/basketball for å bli elektriker eller kokk? Da er det vel viktigere å være fysisk aktiv; bruke kroppen.

6. Oppsummering og avsluttende kommentarer

I denne oppgaven har formålet vært å finne ut av hvordan elever opplever den praktiske gjennomføringen av kroppsøvningsfaget og hvordan lærerne oppfatter og praktiserer læreplanen. Spørsmål jeg har stilt meg under denne prosessen er blant annet; hva kan endres for å få flere elever til lykkes i gjennomføringen av kroppsøvningsfaget, og hva skal til for at elevene oppnår fagets formål? Her er det flere mulige løsninger. Det er ikke slik at resultatet i denne undersøkelsen gir noe fasitsvar, men det kan belyse en del problemstillinger og utfordringer elever og lærere står overfor i den praktiske gjennomføringen av kroppsøvningsfaget i dagens videregående skole.

Kunnskapsløftets formål i kroppsøvningsfaget er å fremme god helse, øke elevens motivasjon til å drive med fysisk aktivitet, gi elevene kunnskap om hvordan kroppen fungerer, bidra til fysisk mestring og inspirere til kreativitet og selvstendighet. Dermed må man spørre seg om dette formålet oppnås med dagens ordning. Her mener jeg svaret er nei. Det er mulig elevenes helse blir bedre av å ha to timer kroppsøving hver uke, men for å ha en betydelig effekt må elevene for det første; møte opp, og for det andre; faget må inspirere til videre trening og sunn livsstil. Dette er også et av målene fastsatt av Utdanningsdepartementet.

Hvis inaktiv ungdom skal få lyst til å trene må prestasjonskravet i kroppsøvningsfaget nedtones. Resultatet av tidligere forskning, inkludert min undersøkelse, viser at en stor del av elevene mister gleden og motivasjonen ved å bevegese seg slik kroppsøvingen gjennomføres i dagens videregående skole. Dette gjelder særlig de elevene som ikke har gode ferdigheter i faget og ikke driver med fysisk aktivitet i fritiden. Dette er gjeldende for utvalget av elever i min undersøkelse. Det er en elevgruppe som har mislyktes i kroppsøvningsfaget og som har lave forventninger om mestring knyttet til aktivitetene som gjennomføres. De er de såkalte ”svake” elevene. Det viser seg at kroppsøvningsfaget er mer demotiverende enn motiverende for denne elevgruppen, og det uttrykkes en negativ holdning til faget. Det er flere årsaker til den negative holdningen, men det er svært tvilsomt at vektleggingen av prestasjon, ferdigheter og resultat fremfor aktiviteten, fører til den glede og inspirasjon som Utdanningsdirektoratet ønsker.

Det er foruroligende at noen elever velger å skulke to timer fysisk trening som de burde oppleve som et avbrekk fra teoretiske fag. Fysisk aktivitet er viktig for barn og unges utvikling og helse. De fleste elever tilbringer opp til åtte timer av døgnet på skolen, og skolen bør derfor være en viktig arena for fysisk aktivitet i barn og unges liv. Flere av elevene sier i intervjuene at kroppsøving ikke er gøy lenger, nettopp på grunn av fokuset på tester og prestasjonskrav. Istedenfor å gi elevene gode opplevelser med fysisk aktivitet og kropp, kan dagens ordning føre til det motsatte, som er stikk i strid med Utdanningsdepartementets mål. Fokuset på prestasjon og ferdigheter vil ikke bare skape negative holdninger og manglende motivasjon, det vil også hindre barn og unge i å utvikle et positivt selvbilde gjennom fysisk mestring. Dette skaper videre et sosialt klasseskille. De ”flinke” elevene i faget vil kanskje oppleve dette fokuset som motiverende og det kan bidra til økt selvtillit og fysisk mestring. Men er de ”flinke” elevene majoriteten i kroppsøvingstimene i dagens videregående skole?

En mulighet er å la innsats igjen være et grunnlag for vurderingen, og på den måten gi elever som ikke har like gode forutsetninger muligheter for å oppnå en god karakter. Et argument mot denne ordningen er at hvis innsats skal telle i kroppsøving, må det også telle i andre fag. Samtidig er det slik at formålene med kroppsøving er annerledes enn ved de teoretiske fagene. Det elevene lærer i de teoretiske fagene skal legge grunnlaget for videre studier, mens kroppsøving skal, i følge Utdanningsdepartementets skape holdninger og vaner som legger grunnlaget for et sunt liv. Kroppsøvingfaget skiller seg i den grad ut fra andre fag, og dette bør det tas hensyn til. Kunnskapsløftet tar liten hensyn til kroppsøvingfagets egenart ved å legge fokuset på ferdigheter, prestasjon og sluttkompetanse. En løsning kan være å fjerne karaktervurderingen, og istedenfor ha godkjent/ikke godkjent. Dette ville da innebære at elevene må delta i timene og vise innsatsvilje. Kunne vi på en slik måte endret fokuset; fra prestasjon og krav, til glede og fysisk mestring? En annen løsning kan være å dele faget i to; de som har gode forutsetninger for å lykkes og de elevene som har dårligere forutsetninger for å lykkes. Dette kan igjen føre til et sosialt klasseskille i skolen. Imidlertid har vi et eget studieprogram for idrettsfag som en egen valgmulighet for elever som ønsker å drive med idrett på et høyere nivå innenfor skolen.

Min undersøkelse presenterer ærlige og sårbare beretninger fra elever som ikke har de beste forutsetningene for å lykkes i kroppsøvingfaget. Det gis uttrykk for skam, flauhet, liten tro på egen evne til fysisk mestring og manglende motivasjon i faget, og mye av dette begrunnes i at det er for store prestasjonskrav i faget. Jeg mener det er viktig å høre på nettopp denne elevgruppen for å endre kroppsøvingfaget til noe bedre og mer positivt. Samtidig viser

resultatet av lærerintervjuene at det er stor forskjell på hvordan kroppsøvningsfaget gjennomføres ved de forskjellige skolene. Krav, metoder, rammer, mål og vurderingskriterier spriker enormt. Dette handler i stor grad om hvordan den enkelte lærer og skole oppfattet og praktiserer læreplanen. Dette vitner om en lite samstemt vurderingspraksis i kroppsøvningsfaget som kan skape utrygghet, urettferdighet og tilfeldigheter.

På bakgrunn av dette er det mulig å hevde at dagens fokus på ferdigheter og kunnskap har gjort at intensjonen bak faget er blitt skadelidende. Elevene skal etter mitt syn lære å ta vare på egen fysisk helse, oppleve glede over å bevege kroppen og ta med seg gode helsebringende vaner.

7. Litteraturliste

Arneberg og Overland (2003). *Pedagogikk – mangfold og muligheter*. N.W DAMM & SØN AS.

Brattenborg, og Engebretsen, (2007). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk*, Høgskoleforlaget.

By m. fl., (2010). *Veiledning for vurdering med karakter i kroppsøving i kunnskapsløftet i videregående opplæring – VG1 ,VG2 og VG3*. Norges idrettshøgskole Utgave 2

Dale, Wærness og Lindvig, (2005). *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet*, Læringslaben forskning og utvikling AS.

Engelsen, 2006. Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner – hva, hvordan, hvorfor? (5.utg). Oslo: Gyldendal

Engh, Dobson og Høihilder, (2007). *Vurdering for læring*, Høyskoleforlaget.

Halvorsen, K., (2008). *Å forske på samfunnet*, Cappelen akademisk.

Hiim og Hippe, (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling*, Universitetsforlaget.

Hodgson, Rønning, Skogvold, Tomblison, (2010). *På vei fra læreplan til klasserom*, NF-rapport nr. 3, Bodø: Nordlandsforskning

Imsen, G., (2005). *Elevenes verden*. Universitetsforlaget.

Imsen, G., (2006). *Lærerens verden*, Universitetsforlaget.

Jacobsen, (2006). *L97 og kroppsøvingfaget - Fra blå praktbok til grå hverdag?*, Hovedrapport 1

Klepp og Aarø, (1997). *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid*, Oslo: Universitetsforlaget.

Kruse, (1999). *Kvalitative forskningsmetoder i psykologi og beslægtede fag*, 3.utg, Dansk

Kvale, (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*, Gyldendal AS.

- Kunnskapsdepartementet og utdanningsdirektoratet., 2006. *Lærerplanverket for Kunnskapsløftet*.
- Manger, Lillejord, Nordahl og Helland, (2009). *Livet i skolen*. Fagbokforlaget.
- Markussen, (2010). *Frafall i utdanningen for 16-20 åringer i Norden*, TemaNord.
- Markussen og Sandberg. (2005). *Stayere, sluttere og returnerte*, NIFU STEP.
- Nielsen Bjerrum, H.,(2009). *Skoletid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Næss, (1996). *Life events and curriculum change; the life history of a Norwegian physical teacher*, European Physical Education Review.
- Nielsen, (2003). *Jenteliv og likestillingslære: Kjønnroller og likestillingsarbeid blant ungdom*, Cappelen.
- Repstad, (1987). *Mellom nærhet og distanse; kvalitative metoder i samfunnsfag*, Universitetsforlaget.
- Skaalvik og Skaalvik, (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*, TANO A.S.
- Thagaard, (2003). *Systematikk og innlevelse; en innføring i kvalitativ metode*, Fagbokforlaget.
- Utdanning og forskningsdepartementet: Kultur for læring, 2003 – 2004. *Stortingsmelding nr.30*.

Nettsider:

- www.udir.no
- www.aftenposten.no
- www.wikipedia.no
- www.adressavisa.no
- www.elevsiden.no

8. Vedlegg

28.09.2010

Søknad om å gjennomføre intervju med elever i forbindelse med masteroppgave i sosialt arbeid

Jeg er masterstudent ved Høgskolen i Bodø, og holder dette skoleåret på med min master i sosialt arbeid.

Tema for oppgaven min er faktorer som har betydning for gjennomføringen og det faglige resultatet i faget kroppsøving ved videregående skole.

For å kunne finne ut av faktorer som har betydning for gjennomføringen og det faglige resultatet, vil jeg gjennomføre kvalitative dybde intervju med elever som har fått karakteren 1 eller IV i kroppsøving.

Jeg ønsker å intervju 8 elever; et utvalg på fire jenter og fire gutter. Dette for å se om det utspiller seg en forskjell i forhold kjønn.

De elevene som blir intervjuet vil bli anonymisert i min masteroppgave. Likeså er de kroppsøvingslærerne som blir indirekte involvert, sikret anonymitet. Informantene vil jeg omtale som "jente 1", "gutt 2" osv. Det vil komme fram i oppgaven at dette gjelder en videregående skole i Norge, antall elever og avdelinger. Landsdel og fylke vil være anonymisert.

Jeg søker med dette om å få lov til å intervju 8 elever ved Deres skole. Intervjuene vil bli foretatt i løpet av høsten 2010.

Jeg vil sende et informasjonsskriv til alle kroppsøvingslærerne, og et informasjonsskriv til de aktuelle elevene, med foresatte. Utvelgelsen av elever vil skje i samråd med kroppsøvingsseksjonen.

Med vennlig hilsen

Marita Rønninghaug

Til elever og foresatte

Informasjon i forbindelse med intervjuer om kroppsøvingsundervisningen

Takk for at du stiller opp!

Jeg er student ved Høgskolen i Bodø, og holder dette skoleåret på med en master i sosialt arbeid hvor jeg skriver en masteroppgave.

Tema for oppgaven min er faktorer som har betydning for gjennomføringen og det faglige resultatet i faget kroppsøving ved videregående skole.

For å finne ut av dette har jeg valgt å intervju en åtte elever, deriblant deg. Jeg gjør dette fordi jeg ønsker å nå tak i elevenes synspunkter og erfaringer med kroppsøvingsfaget.

Jeg vil ta opp intervjuet på lydbånd for å slippe å skrive ned alt vi sier i intervjuet. Vi kan gjennomføre intervjuet ved skolen eller avtale et sted utenfor skolen. Dette kan vi bli enige om.

Jeg garanterer at det ikke kommer fram hvem du er eller hva du har svart når jeg skal skrive min rapport. Du kommer til å være helt anonym. Kroppsøvlingslærerne får heller ikke vite noe om hva du har svart.

Hvis du lurer på noe, er det bare å ta kontakt med meg på telefon; 91536387 eller e-post; marita.ronninghaug@nfk.no.

Takk igjen for at du vil stille opp!

Mvh

Marita Rønninghaug, Bodø 30/8-2010

INTERVJUGUIDE

Info til informant:

Formål: Jeg holder på med en undersøkelse for å finne faktorer som påvirker gjennomføringen og det faglige resultatet i faget kroppsøving. For å finne ut av dette, har jeg valgt å intervju en del elever, deriblant deg. Jeg gjør dette fordi jeg ønsker at elever skal kunne gjennomføre faget og få et godt faglig resultat.

Praksis:

Jeg tar opp på lydbånd for å slippe å skrive ned alt vi sier i intervjuet.

Anonymitet:

Jeg garanterer at det ikke kommer fram hvem du er, eller hva du har svart, når jeg skal skrive min rapport. Du kommer til å være helt anonym. Kroppsøvingslærerne får heller ikke vite noe om hva du har svart.

Har du noen spørsmål før vi starter?

INTERVJUGUIDE

Hovedmålet er å finne ut av hvilke faktorer som påvirker gjennomføringen av faget kroppsøving.

Jeg vil stille hovedspørsmålene først innenfor hver kategori, og så fyller jeg på med underspørsmål, mer detaljert, for å få dekket det jeg ikke fikk svar på i første spørsmål. Underveis tar jeg opp aktuelle spørsmål som kjennes naturlig, dette også for å skape en mest naturlig samtale som mulig.

1. Elevforutsetninger

- Hvilket forhold har du til faget kroppsøving?
 - Hvilket forhold har du til idrett/fysisk aktivitet? (interesser, konkurranse, sport)
 - Hvordan liker du kroppsøvingsfaget? I forhold til andre fag, i forhold til erfaringer fra grunnskolen.
 - Synes du selv at du er flink i faget?
 - Når opplever du mestring i faget? Teori, praksis, individuelt, lagspill, kjønns inndeling
 - Hvor viktig er det å føle at du mestrer i timene?
 - Hva skal til for å gi deg en følelse av å mestre? Medelevers/læreres tilbakemelding, resultatet, egne mål.
 - Hvordan liker du å være i gruppe med motsatt kjønn?
 - Hvordan liker du å være i gruppe med samme kjønn?
 - Hvordan liker du de andre fagene?

2. Innhold i faget

Eleven får utdelt en liste over ulike aktiviteter som brukes i kroppsøvingstimene, i følge læreplanen. Eleven får tid til å se gjennom den.

- Hvilke forhold har du til/ hvordan opplever du de aktivitetene som dere driver med i kroppsøvingstimene?
 - Hvilke aktiviteter driver dere med i timene?
 - Passer aktivitetene til dine interesser? Savner du noe, noe du vil ha mer/mindre av.
 - Hvem velger ut aktivitetene? Lærer, elever.
 - Hvis dere elever får velge, hvordan kommer dere fram til de valgte aktivitetene da? Bestemmer alle like mye.
 - Opplever du forskjell på hva jenter og hva gutter ønsker å drive med i timene?
 - Er det noen aktiviteter du ønsker at bare Jenter/gutter skulle gjort sammen?
 - Er det noen aktiviteter du ønsker at gutter og jenter skulle gjort sammen?
 - Liker du best individuelle idretter eller lagidretter?
 - Savner du noe utstyr/ rom i kroppsøvingstimene?
 - Hvordan liker du rommet kroppsøvingen foregår i?
 - Hvordan liker du å bli undervist? Når lærer du best?
 - Hvilket fag liker du best? Hvorfor?

3. Aktiviteter/ arbeidskrav

Elevene vil få utdelt ei liste over aktiviteter hvor det gis karakterer i forhold til prestasjons- og arbeidskrav. Eleven gis tid til å se gjennom den.

- Hvordan opplever du arbeids- og prestasjons krav som stilles i kroppsøvingstimene?
 - Hvilke krav stilles det til dine prestasjoner?
 - Hvordan stilles disse kravene?
 - Hvordan liker at det stilles krav til deg? Passer det deg og ditt nivå?
 - Er det noen aktiviteter du savner?
 - Er det noen arbeidsmåter du ville hatt mer eller mindre av?
 - Hvordan liker du ballspill?
 - Hvordan liker du ballspill i en gruppe med både jenter og gutter?
 - Har du mannlig eller kvinnelig lærer?
 - Er det forskjell på å ha mannlig eller kvinnelig lærer? Arbeidsmetoder, inndeling,krav.
 - Hvordan er prestasjonskravene i forhold til krav i andre fag? Opplevs det annerledes?

4. Fravær

- Hvordan har fraværet ditt vært i faget kroppsøving?
 - Har du høyt fravær eller lite fravær?
 - Hva har fraværet skyldtes?
 - Handler fraværet ditt om hvordan du liker faget?

- Hva har blitt gjort fra skolens sin side angående ditt fravær? Ble du kontaktet? Brev? Samtale?
- Viste dine foreldre om ditt fravær?
- Har ditt fravær påvirket karakteren/gjennomføringen?
- Hvordan er fraværet ditt i de andre fagene? Mer eller mindre? Hvorfor?

5. Framtidig yrke

- Hvilken betydning har kroppsøving for deg og ditt framtidige yrke?
 - Hva ønsker du å utdanne deg som?
 - Hvordan er kroppsøving relevant i forhold til ditt framtidige yrke? Viktig?
 - Snakker lærerne noe om viktigheten av faget?
 - Hvor viktig er kroppsøving i forhold til de andre fagene?
 - Hvor viktig er kroppsøving i forhold til ditt liv, generelt? Gir det deg noe?

6. Trivsel

- Hvordan trives du med livet ditt?
 - Hvordan opplever du trivsel? Hva er trivsel for deg?
 - Hvordan trives du med skolen?
 - Hvilke faktorer gjør at du trives? Hvilke faktorer gjør at du ikke trives?
 - Hvilke fag trives du best i? Hvorfor?
 - Hvordan har trivsel en betydning for din skolehverdag? Motivasjon? Fravær?
 - Hvordan er trivselen i kroppsøving? Hva skaper god trivsel? Hva skaper dårlig trivsel?

Takk igjen for at du tok deg tid til dette!

INTERVJUGUIDE

- Kroppsøvlingslærere

Innhold i faget

Hva oppfatter du som det viktigste formålet med kroppsøvingsfaget i skolen?

Hvilke aktiviteter gjennomfører dere i faget?

- Hvordan forgår utvalget av aktiviteter?
- Hvordan kommer du fram til disse aktivitetene?
- Hvem velger ut?
- Er det likt for alle lærerne?
- Opplever du forskjell på hva gutter og hva jenter ønsker å drive med?
- Dere praktiserer tester på utholdenhet og styrke. Hvordan opplever du dette?

Læreplanen

- Hvordan bruker dere læreplan en i forhold til utvelgning av aktiviteter?
- Har dere arbeidet med kjennetegn? Hvordan?

Kunnskapsløftet

- Kunnskapsløftet sier at elever ved videregående skal vurderes etter ferdigheter og kunnskaper. Hvordan opplever du dette?
- Hvordan spiller elevens innsats, holdninger og engasjement inn på vurderingen?

Fravær

- Hvordan følger dere opp fravær?
- Har dere noen faste rutiner på oppfølgingen?

Elevforutsetninger

- Hvordan opplever dere elevene som får IV? Prestasjoner, ferdigheter, kunnskap
- Hva vet dere om elevene i første møte?
- Hvordan differensierer og tilpasser dere undervisningen?