

# MASTEROPPGAVE

Emnekode: MKI210

Navn på kandidat: Kjell Magne Bang

---

## «Fortell meg hva jeg er god på, men også hva jeg kan bli god på»

En kvalitativ studie av elever med lav og høy fysisk form sine erfaringer og opplevelse av kroppsøvlingslærerens tilbakemeldinger og framovermeldinger i faget.

---

Dato: 4.6.2016

Totalt antall sider: 69

**SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV KANDIDAT-,  
BACHELOR- OG MASTEROPPGAVER**

**Forfatter:** Kjell Magne Bang

**Norsk tittel:** «Fortell meg hva jeg er god på, men også hva jeg kan bli god på»

En kvalitativ studie av elever med lav og høy fysisk form sine erfaringer og opplevelse av kroppsøvlingslærerens tilbakemeldinger og framovermeldinger i faget.

**Engelsk tittel:** "Tell me what I'm good at, but also what I might be good at"  
A qualitative study of students with low and high physical fitness and their experiences of the feedback given by their PE teacher

**Studieprogram:** Idrettsfag, kroppsøving og friluftsliv

**Emnekode og navn:** MKI210 Masterstudium i kroppsøvlings – og idrettsvitenskap

Jeg samtykker i at oppgaven kan publiseres på internett i fulltekst i Brage, Nords' åpne arkiv

Vår/min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre

**Kan frigis fra:** 17.6.2016

**Dato:** 4.6.2016

**Kjell Magne Bang**

---

underskrift

## Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	1
Forord.....	3
1.0 BAKGRUNN FOR STUDIEN .....	4
1.1 Formålet med kroppsøvingfaget .....	6
1.2 Begrepene tilbakemelding og framovermelding .....	7
1.3 Teori.....	7
1.4 Tidligere forskning .....	12
2.0 METODE .....	15
2.1 Design.....	15
2.2 Utvalg .....	15
2.3 Innsamling av datamaterialet.....	16
2.4 Analyse av datamaterialet.....	17
3.0 RESULTATER .....	20
3.1 I hvilken grad opplevde elevene at de fikk tilbakemeldinger i kroppsøvingfaget... 20	
3.2 Hvilken betydning har det å få tilbakemeldinger for at elevene skal lære og utvikle seg i kroppsøving.....	22
3.2.1 Tilbakemeldingens betydning som en forsterker av riktige eller mangelfulle handlinger.....	22
3.2.2 Tilbakemeldingens betydning for elevenes motivasjon i kroppsøving.....	23
3.3 Tilbakemeldingens betydning for elevens motivasjon til fysisk aktivitet på fritiden	24
3.4 Innholdet i tilbakemeldingene .....	26
3.4.1 Opplevde elevene tilbakemeldingene som faglig relevante.....	26
3.4.2 Opplevde elevene at tilbakemeldingene tok utgangspunkt i handlinger elevene mestrer eller ikke mestrer .....	26
3.4.3 Opplevde elevene tilbakemeldinger i forhold til arbeidsinnsatsen .....	27
3.4.4 Opplevde elevene tilbakemeldinger om kvaliteten på gjennomføring av praktiske ferdigheter i undervisningen.....	28
3.4.5 Opplevde elevene tilbakemeldingene som konkrete nok til faglig utvikling.....	29
3.4.6 Opplevde elevene tilbakemeldinger i forhold til kompetansemålene i faget.....	30
3.5 I hvilken grad opplevde elevene at de fikk framovermeldinger i kroppsøvingfaget	31

3.6	Hvilken betydning har det å få framovermeldinger for at elevene skal lære og utvikle seg i kroppsøving .....	33
3.6.1	Framovermeldingens betydning for faglig utvikling i kroppsøving .....	34
3.6.2	Framovermeldingens betydning for elevens motivasjon i kroppsøving .....	35
3.7	Framovermeldingens betydning for elevens motivasjon for fysisk aktivitet på fritiden .....	36
3.8	Innholdet i framovermeldingene .....	36
3.8.1	Opplavde elevene framovermeldingene som faglig relevante .....	36
3.8.2	Opplavde eleven framovermeldinger i forhold til arbeidsinnsats .....	37
3.8.3	Opplavde elevene framovermeldinger om kvaliteten på gjennomføring av praktiske ferdigheter i undervisningen .....	37
3.8.4	Opplavde elevene framovermeldingene som konkrete nok til faglig utvikling .	38
3.8.5	Opplavde elevene framovermeldinger i forhold til kompetansemålene i faget .	39
3.9	.....Lærerens betydning for elevens erfaringer med tilbakemeldinger og framovermeldinger .....	40
4.0	DRØFTING.....	42
4.1	Manglende tilbakemeldinger og framovermeldinger .....	42
4.2	Ikke i tråd med kompetansemålene .....	46
4.3	.....Forskjeller mellom elevgruppene i forhold til graden av tilbakemeldinger og framovermeldinger .....	49
4.4	..... Tilbakemeldinger og framovermeldinger blir først og fremst gitt i halvårsvurderingen .....	51
4.5	Tilbakemeldinger og framovermeldinger er ikke konkrete nok .....	54
4.6	Motivasjon for fysisk aktivitet på fritiden .....	54
4.7	Lærerens betydning .....	55
4.8	Kritiske betraktninger .....	56
5.0	KONKLUSJON .....	58
	Litteraturliste .....	60
	Vedlegg .....	63

## Sammendrag

Bakgrunnen for denne studien er blant annet min interesse for og tro på undervisvurdering og vurdering for læring som viktige bærebjelker for både økt gjennomføring og større læringstrykk i en bedre skole. Dette støttes av forskning som viser at tilbakemeldinger på mange måter er fundamentet for faglig utvikling i alle fag. Samtidig synes det å være lite kunnskap om i hvilken grad elevene opplever slike tilbakemeldinger i kroppsøvfingsfaget.

Hensikten med denne studien er å undersøke i hvilken grad elever med lav og høy fysisk form opplever at kroppsøvfingslæreren bruker tilbakemeldinger og framovermeldinger i undervisningen. Videre undersøkes hva tilbakemeldingene og framovermeldingene handler om, samt på hvilken måte elevene opplever at disse har betydning for dem. Denne masteroppgaven vektlegger derfor elevenes erfaringer og opplevelser.

For å søke svar på problemstillingen er en kvalitativ tilnærming valgt. Det ble foretatt dybdeintervju av 26 elever for vg2 i den videregående skole, der 13 elever ut fra sine respektive oksygenopptak fikk henholdsvis kategorien lav fysisk form og høy fysisk form. Intervjuene ble ordrett transkribert inn i NVIVO og analysert ved hjelp av dette dataprogrammet. Analysen besto av meningsfortetting av elevenes opplevelser og erfaringer innenfor de ulike spørsmålsområdene. På denne måten kom både elevenes og de to elevgruppens erfaringer og opplevelser tydeligere til uttrykk.

Hovedfunnene i analysen tyder på at elevene i for liten grad opplever at de får tilbakemeldinger i kroppsøvfingsfaget. Videre at elever med høy fysisk form i større grad enn elever med lav fysisk form opplever slike tilbakemeldinger. Sett gjennom elevenes øyne virker det også som at den tilbakemeldingen som blir gitt i liten grad tar utgangspunkt i kompetansemålene for faget. Den gis for sjelden og at den ikke er konkret nok. Analysen tyder på at læreren har stor betydning i forhold til elevenes opplevelser og erfaringer når det gjelder tilbakemeldinger og framovermeldinger. For elever med lav fysisk form virker det som om tilbakemeldinger motiverer til fysisk aktivitet også utenom skolen.

Resultatene i denne studien blir drøftet i forhold til Hatties teori om synlig læring, samt i forhold til tidligere forskning og de offentlige styringsdokumentene som danner det teoretiske grunnlaget for denne masteroppgaven.

## **Abstract**

The reason for this study is partly my interest and belief in continuous assessment and teaching evaluation as important pillars for both increased implementation and greater learning pressure in a better school. This is supported by research showing that feedback in many ways is the foundation for professional development in all subjects. However, there seems to be little knowledge of the extent to which students experience such feedback in physical education.

The purpose of this study is to investigate the extent to which students with low and high physical fitness, experience how their physical education teacher uses feedback and advice in teaching. Furthermore examine the content of the feedback and advice, and the way in which students feel that these are important to them. This thesis therefore emphasizes the students' experiences.

To seek answers to this issue, a qualitative approach was chosen. It was conducted in-depth interviews of 26 students at Level 2 in high school, where 13 students received the category low and high physical fitness based on their respective oxygene uptake. The interviews were literally transcribed and analyzed within the NVIVO computer software. The analysis consisted of meaning condensation of students' experiences within the different question areas. In this way both students and the two student groups' experiences were expressed more clearly.

The main findings of the analysis indicate that students experienced receiving insufficient feedback in physical education. Furthermore, students with high physical fitness experienced such feedback to a greater degree than students with low physical fitness. Seen from the students perspective it also seem like the feedback given to a small extent is based on the competence goals in the subject, that it is rarely given and that it is not specific enough. The analysis indicates that the teacher is of great importance for students' experiences in terms of feedback and advice. For students with low physical fitness, it seems that feedback motivates physical activity also in the spare time.

The results of this study are discussed according to Hattie´s theory of visible learning as well as to previous research and public governance documents, that is the theoretical basis for this thesis.

## **Forord**

Å undersøke nærmere hvordan elever opplever og erfarer bruken av tilbakemeldinger og framovermeldinger i kroppsøving har vært et spennende og utfordrende prosjekt. Samtidig har det gitt meg mye lærdom om hvordan jeg kan forbedre min egen undervisning til det beste for eleven. Det er min påstand at alle lærere kan dra nytte av å forske på sitt eget undervisningsfelt, da elevene sitter inne med mange erfaringer som er nyttig å reflektere over i forhold til egen utvikling.

Takk til forskningsskolen som har lagt til rette for at vi kunne få gjennomføre dette forskningsprosjektet. Spesielt takk til elevene som ga av sin tid for at deres tanker, opplevelser og erfaringer av hvordan det er å være kroppsøvingselev i videregående skole kommer fram i lyset. Uten dere hadde aldri denne masterstudien sett dagens lys.

Takk til arbeidsgiver og spesielt avdelingsleder Stig Berntzen for støtte og tilrettelegging underveis i arbeidet. Takk til gode kollegaer for innspill, støtte og tro på at mitt lille prosjekt kunne gjennomføres.

Jeg ønsker også å takke min veileder Pål Lagestad for at du så mine utfordringer og lot meg ta del i et større forskningsprosjekt, samt for konstruktive tilbake – og framovermeldinger underveis i forskningsprosessen. Denne studien hadde ikke blitt ferdig uten din kyndige veiledning.

Til slutt ønsker jeg å takke min familie. Min kjære samboer Line, som har tatt seg av ALT og latt meg bruke det meste av min fritid til å gjennomføre dette studiet. Uten din støtte, hjelpsomhet og positive holdning hadde jeg aldri kunnet gjennomføre dette arbeidet. Takk til min gutt Mathias som gjennom sin glede for kroppsøving og fysisk aktivitet har gitt meg inspirasjon til å ta for meg dette fagområdet. Takk til verdens beste Ida Mathea, som tålmodig har ventet på dagen når pappa skal få mer tid til våre aktiviteter. Nå har den dagen kommet.

## 1.0 BAKGRUNN FOR STUDIEN

I den norske skole har det vært tradisjon for vurdering av læring, ofte kjent som summativ vurdering, noe som fortsatt er sterkt gjeldende (Engh, 2007). Den summative vurderingen kjennetegnes ved at den er avsluttende. Vurdering for læring, eller underveisvurdering som det ofte benevnes, peker derimot framover. The Assessment Reform Group (ARG) definerer underveisvurdering eller vurdering for læring på følgende måte:

*The process of seeking and interpreting evidence for use by learners and teachers, to identify where the learners are in their learning, where they need to go and how to best get there. (ARG, 2002, s. 2 – 3).*

I følge metastudien til Black & Wiliam (1998) vil underveisvurdering engasjere elevene, samt øke deres motivasjon for læring og dermed læringsutbytte. Men det er når denne vurderingsinformasjonen brukes av både lærer og elev til å tilpasse undervisningen underveis i opplæringen, at det vil kunne få slike positive effekter på elevens læring og utvikling (Black & William, 1998; Slemmen, 2010; Hattie 2013). Black & Wiliam (1998) fremhever videre at elevdeltakelse i vurderingen, som er et kjennetegn ved vurdering for læring, forutsetter at elevene er kjent med grunnlaget for vurderingen og hva som vektlegges i vurderingen av elevenes kompetanse.

I følge Black & William (1998) er det samspillet mellom lærer og elev og den kontinuerlige vurderingen læreren gir som en integrert del av ordinær undervisning, som gir mest uttelling på elevprestasjoner. Det er med andre ord gjennom lærerens aktive bruk av mål, tilbakemeldinger og framovermeldinger at læreren kan identifisere hvor elevene er i sin læring, hvor de trenger å gå og hvordan eleven best kan komme dit. Slemmen (2010) sier at faglige og relevante tilbakemeldinger fra lærer og medelever er en viktig del av læringsprosessen, og elevene har krav på informasjon om hvor de står i forhold til faglige mål. Smith (2007 s.100) fremhever:

*«Målet for alle lærere er å støtte elevenes læring og løfte kunnskapsnivået. Uten motivasjon blir dette vanskelig og det er min mening at vurderingsformer som fokuserer på framtidig læring, og ikke bare på læringsproduktet fram til et visst tidspunkt, er et motivasjonsfremmende redskap for læring»*

Underveisvurdering motiverer altså ifølge Smith (2007) til læring, som igjen kan føre til at elevene lærer og trives mens de gjør det.



I St.meld. nr. 16 (2006 – 2007) står det at norsk skole har manglende evalueringskultur, noe som fører til utilstrekkelig oppfølging av elevene og som har redusert deres faglige utviklingsmuligheter. Prosjektet *Bedre vurderingspraksis* var et landsomfattende program, bestilt av Utdanningsdirektoratet (Hopfenbeck, Throndsen, Lie & Dale, 2009). Bakgrunnen for prosjektet var ulike utredninger og evalueringer som hadde vist en for lite tilfredsstillende vurderingskultur og vurderingspraksis i Norge. Prosjektet har tydelig har hentet inspirasjon fra Black og William (1998) og deres tanker om underveisvurdering eller vurdering for læring. Skoleforskerne la fram sine anbefalinger i 2009 (Hopfenbeck et al., 2009) og anbefalingen viser tydelig at Norge har behov for en bedre vurderingspraksis, der systematisk vurdering brukes som utgangspunkt for læring. Dette førte til at den nasjonale satsingen «*Vurdering for læring*» startet i 2010, der målet var at «*skoleeiere, skoler og lærebedrifter skal videreutvikle en vurderingskultur og en vurderingspraksis som har læring som mål*» (U.dir., 2010). Elever har også gjennom elevorganisasjonen ytret ønske om en mer rettferdig og læringsfremmende vurdering (Hopfenbeck et al. 2009). De årlige elevundersøkelsene viser ifølge Engh (2011) at lærere sjelden og i alt for få fag, forteller elevene hva de skal gjøre for å bli bedre i faget.

I følge Slemmen (2010) er en overordnet målsetting med kunnskapsløftet å øke læringsutbyttet for alle. I denne forbindelsen er vurdering en viktig del av læreprosessen. I St.meld.nr.11 (2008 – 2009) *Læreren. Rollen og utdanningen*. Står det at:

Elevene lærer bedre når de forstår hva de skal lære og hva som forventes av dem. Det er derfor viktig at læreren utvikler og kommuniserer tydelige mål for opplæringen og kjennetegn på måloppnåelse, legger til rette for elevenes egenvurdering og gir tilbakemeldinger som eleven kan lære av. (KD 2008-2009:13)

Gjennom opplæringsloven og forskriftene har norske myndigheter gitt føringer til skoler, lærere og elever om at underveisvurdering skal praktiseres. I forskriften til opplæringsloven (2010) står det i § 3-11 at underveisvurdering skal brukes som et redskap i læringsprosessen, samt at den skal inneholde informasjon om kompetansen til eleven og gi rettleiding om hvordan eleven kan utvikle sin kompetanse i fag. Gode tilbakemeldinger vil altså bidra til økt læringsutbytte for elevene. Videre står det ifølge opplæringslovens forskrift (§3) at elevene i skolen skal få tilbakemeldinger om hva de må mestre for å blir bedre i faget, som hjelp til å vurdere egen kompetanse, arbeid og faglig utvikling. Det er også slik at en del av underveisvurderingen er at eleven minst en gang hvert halvår har rett til en samtale

(halvårsvurdering) med læreren om sin utvikling sett i forhold til kompetansemålene i kroppsøvfingsfaget. Denne samtalen refereres ofte av elever som fagsamtalen.

For å få læringen mer synlig i klasserommet og gjennomføre underveisvurdering anbefaler Assessment Reform Group (2002) å følge ti prinsipper (ARG, 2002). Basert på disse ti prinsippene til ARG introduserer Slemmen (2010) ti veiledende prinsipper for vurdering for læring. De tre første prinsippene handler ifølge Slemmen om hvordan du planlegger undervisningen og formidler det som skal læres. I dette ligger det at læreren planlegger for læring og bruker tydelige mål, samt anvender vurderingskriterier som viser elevene hva de skal gjøre for å nå målet. Prinsippene 4 – 7 setter fokus på å gi elevene mulighet til å reflektere over og forbedre sin egen læring. I dette ligger anvendelsen av refleksjonsspørsmål, konstruktive tilbakemeldinger, elevene som læringsressurs for medelever, samt det å aktivere elevens evne til egenvurdering og refleksjon over egen læring. Avslutningsvis tar de tre siste prinsippene for seg hvordan læreren vurderer elevene og benytter denne informasjon til å hjelpe elevene til å utvikle sin kompetanse. Prinsippene til Slemmen (2010) er tilpasset norske forhold og de kravene som Kunnskapsløftet stiller til underveisvurdering.

### ***1.1 Formålet med kroppsøvfingsfaget***

I «læreplan i kroppsøving» som kom i 2006 står det om formålet med faget at fysisk aktivitet er viktig for alle i oppveksten for å fremme god helse, samt at faget blant annet skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Videre skal kroppsøvfingsfaget gi kunnskap om trening og helse, samt gode opplevelse som kan være med på å legge grunnlaget for en fysisk aktiv og helsefremmende livsstil hos de unge. Det nevnes også at læringsarbeidet skal være holdningsskapende. Leirhaug (Kroppsøving, 2013) sier det på følgende måte: *«Formålet med kroppsøving er ikke å vinne, ulike aktiviteter er å betrakte som middel for å nå opplæringens mål om kroppslig læring og mestring for alle elever og derigjennom gi grunnlag for å kunne delta i og ha glede av bevegelsesaktiviteter senere i livet»*. Ut fra diskusjonen over kan en argumentere for at det vil være sentralt at undervisningen i kroppsøving retter hovedfokuset mot at elevene gjennom skolegangen skal inspireres til en aktiv helsefremmende livsstil. I et slikt lys er det kanskje viktigst å gi elevene med lav fysisk form mest oppmerksomhet.

## **1.2 Begrepene tilbakemelding og framovermelding**

Black and William (1998) fastsetter at tilbakemeldinger eller feedback bør vise til kvaliteten på elevens arbeid etterfulgt av råd og veiledning om hvordan eleven kan forbedre seg, uten at eleven blir sammenlignet med andre elever. Forskning, studier og litteratur fra blant andre Hattie og Timperley (2007), Smith (2007), Slemmen (2010) og Hattie (2013) anvender en lignende forståelse av begrepet tilbakemelding eller feedback. Smith (2009, s.30) differensierer forståelsen av tilbakemelding inn i tilbakemelding og framovermelding, der tilbakemelding er forklart som «*informasjon som gis til eleven om læring som har funnet sted, altså vurdering av læring*», mens framovermelding er «*informasjon som eleven får om prosesser og fokus for framtidig læring ut fra analyse av dokumentasjon om tidligere læring*». Tilbakemeldingen vil da finne sted i lys av et læringsmål og eller kriterier, mens framovermelding er informasjon eleven kan dra med seg i videre arbeid med faget. I dette studiet skilles det mellom tilbakemeldinger og framovermeldinger, der dette er betydningsfullt for å tydeliggjøre hvilke deler av Black and William (1998) sin forklaring av tilbakemelding som omhandles. Samtidig vil, slik som blant annet Hattie (2013) og Slemmen (2010) benytter, forklaringen til Black and William anvendes når det er den helhetlige forståelsen av tilbakemelding som omhandles. Det å skulle anvende to begreper for noe som mange forbinder med et begrep (tilbakemelding) har gitt noen utfordringer og da kanskje spesielt for enkelte elever under intervjuene.

## **1.3 Teori**

John Hattie (2013) har gjort en metaanalyse over ulike variablers betydning for elevenes læringsutbytte. Denne analysen viser at variablene med størst effekt er tilknyttet læreren, hvor blant annet tilbakemeldinger til elevene er sentralt. Samtidig er målet å gjøre elevene aktive i læringsprosessen, slik at de skal kunne bli sin egen lærer i form av selvovervåkning, selvevaluering og selvlæring. For å få til dette må både undervisning og læringen være synlig og ifølge Hattie (2013, s. 53) oppstå dette når:

*«Læring er det entydige og klare målet, når det er passelig utfordrende, og når både læreren og eleven søker å forvise seg om hvorvidt og i hvilken grad det utfordrende målet er nådd. Synlig undervisning og læring oppstår når bevisst praksis rettes mot å oppnå mestring av målet, når tilbakemeldinger blir gitt og etterspurt, og når det er aktive, lidenskapelige og engasjerte mennesker som deltar i læringsprosessen»*

For å få til dette er det ifølge Hattie (2013) viktig at eleven ser undervisningen som nøkkelen til sin egen læring, samt at læreren ser læring gjennom elevens øyne. Hattie (2013) trekker fram begrepet fremragende undervisning og for å oppnå dette er det avgjørende med en læringsprosess med mange og riktige tilbakemeldinger. Som tidligere nevnt er det derfor vesentlig at tilbakemeldinger og framovermeldinger både blir gitt og etterspurt. Dette for at læreren får mulighet til å gi eleven både tilbakemeldinger i forhold til om eleven lykkes og framovermeldinger som hjelper elevene videre fram mot målet.

Black and William (1998), ARG (2002), Hattie og Timperley (2007), Slemmen (2011) og Hattie (2013) vektlegger at tydelige læringsmål som er forståelig for elevene, har en positiv effekt på elevens læring. Som tidligere nevnt poengterer Hattie (2013) at synlig læring oppstår når både læreren og eleven søker å forvise seg om at målet er nådd. Det er derfor viktig at læringsmålene er tydelige. Slemmen (2010) er bestemt på at elevene har krav på informasjon om hvor de står i forhold til faglige mål.

I følge Hattie og Timperley (2007) og Hattie (2013) så er målet med tilbakemelding å redusere uoverensstemmelsen eller gapet mellom nåværende forståelse og innsats og et læringsmål. Slemmen (2010) sier at hovedintensjonen med å gi tilbakemeldinger til elevene er å gjøre læringen mer oversiktlig. Men hvis læringsmålet er dårlig definert vil ikke uoverensstemmelsen mellom nåværende prestasjon og målet være tydelig nok til at elevene ser behovet for å redusere det. Da vil tilbakemeldingen ifølge Slemmen ikke vil ha noen effekt. Hattie og Timperley (2007) poengterer at da vil elevene mest sannsynlig redusere sin innsats og engasjement. Effekten av at eleven oppdager et slikt gap er, ifølge Hartberg, Dobson og Gran (2013), at eleven øker innsatsen og søker bedre læringsstrategier for å tette gapet. Noe som vil kunne føre til læring. Hattie (2013) fremhever derfor at skal tilbakemeldinger ha en slik undervisende virkning, må tilbakemeldingen gi informasjon som er spesifikt knyttet til oppgaven eller læringsprosessen. Først da kan den fylle gapet mellom det eleven har forstått og det som læreren har som mål at eleven skal forstå. Sadler (1989) sier at *«kraften i tilbakemeldinger ligger i at tilbakemeldinger bidrar til å lukke gapet mellom der eleven er, og der de har som mål å være»*. For at læreren skal kunne gi slike tilbakemeldinger, må læreren ifølge Hattie (2013) vite hva som er læringsmålene og mestringskriteriene for undervisningen. Han må også vite hvor godt hver enkelt elev oppnår disse kriteriene og vite hvor de skal gå videre i forhold til avstanden mellom elevenes nåværende kunnskap eller forståelse og mestringskriteriene.

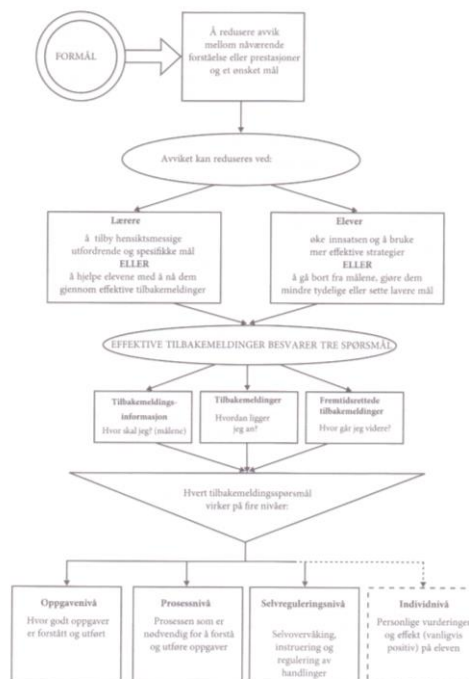
God undervisningsvurdering i kroppsøving er ifølge Dobson og Engh (2010), tidkrevende fordi det utfordrer fagkunnskapen til kroppsøvingslærerne. Engevik (2010) trekker fram at kroppsøvingslærer er underlagt et mer vidtrekkende vurderingsregime enn det som gjelder i andre fag, samt at ipsative kompetansemål dras fram som spesielt utfordrende.

For at eleven skal oppleve fremragende undervisning og synlig læring, er det ifølge Hattie (2013) mengden og kvaliteten på tilbakemeldingene som er avgjørende for læringsprosessen. Det bør være mange og riktige tilbakemeldinger. Black og William (1998); Hattie og Timperley (2007) og Dysthe (2008) hevder at det er de daglige tilbakemeldingene som gis i klasserommet når elevene jobber med en oppgave som er viktigst for læring. I boken «Synlig læring» dokumenterte Hattie (2013) at den gjennomsnittlige effektstørrelsen for tilbakemeldinger er 0,79, noe som er det dobbelte av den gjennomsnittlige effekten for alle andre effekter i skolegang. Tilbakemeldinger viste seg å være den tiende mest effektfulle variabelen, selv om det er betydelige variasjoner.

I følge Hattie og Timperley (2007) og Hattie (2013) skal tilbakemeldinger ivareta tre tilbakemeldings spørsmål: «Hvor skal jeg» (læringsmål, mestringskriterier), «Hvordan kommer jeg dit» (tilbakemelding, selvevaluering) og «Hvor går jeg videre» (framovermelding, nye mål). I et ideelt læringsmiljø vil både lærer og elev søke svar på spørsmålene, men i en undervisningssituasjon vil det være faglæreren som skal tilrettelegge for denne utvikling – og læreprosessen. Hattie (2013) hevder tilbakemeldinger kan gis på mange måter, både gjennom affektive prosesser, økt innsats, motivasjon og engasjement. Videre ved å utstyre elevene med ulike kognitive prosesser, omstrukturere forståelse, bekrefte for elevene at han eller hun har rett eller feil, antyde at mer informasjon er tilgjengelig eller nødvendig, peke ut retninger som eleven kanskje kan følge og vise elevene spesifikke strategier som kan brukes til å forstå spesifikk informasjon. Samtidig påpeker Hattie og Timperley (2007) at unge som er uselvstendige i sin læringsprosess, det vil si har liten oversikt over hva de bør gjøre for å lære bedre, trenger mer tilbakemeldinger enn andre i læringsprosessen. Det er derfor viktig at det finnes en lærer som kan gi disse tilbakemeldingene og som kanskje må engasjere seg mer i noen elevers læringsprosess enn andres. Dette understøttes av Black og Wiliam (1998) som sier at mange studier har konkludert med at systematisk bruk av læringsfremmende tilbakemeldinger i klasserommet hjelper spesielt dem med lavt læringsutbytte. Hattie og Timperley (2007) påpeker videre at dårlige tilbakemeldinger kan være ødeleggende for læringsprosessen. Tilbakemeldinger må ifølge Hattie (2014) være konsentrerte, spesifikke og tydelige.

De tre tilbakemeldingsspørsmålene virker ifølge Hattie og Timperley (2007) og Hattie (2014) på fire tilbakemeldingsnivåer. Disse samsvarer med læringsfasene fra nybegynner til ekspert. De fire nivåene er tilbakemelding på oppgave eller produkt, tilbakemelding på prosess, tilbakemelding på selvregulering og tilbakemelding på person. Tilbakemelding på oppgave eller produkt gir informasjon om forståelse av innholdet og om hvordan oppgaven blir gjennomført. I følge Hattie (2014) er denne typen tilbakemeldinger mest vanlig i klasserommet og den blir ofte gitt som en spesifikk kommentar på hvor godt oppgaver eller prestasjoner er forstått og eller gjennomført. Det Hattie kaller for «korrigerende tilbakemeldinger» eller «kunnskap om resultater». Tilbakemeldinger om prosess er ifølge Hattie (2014, s.173) «tilbakemeldinger som er rettet mot prosessen som blir brukt til å lage produktet eller til å fullføre oppgaven». Hattie og Timperley (2007) sier dette nivået handler om å gi eleven en forståelse av egen læring, slik at han selv kan finne fremgangsmåtene for å komme videre i sin faglige utvikling. For det tredje kan tilbakemeldinger rette søkelyset på selvregulering «*eller på elevens overvåkning av egen læringsprosess*» (Hattie 2014, s. 174). Her retter tilbakemeldingene ifølge Hattie og Timperley (2007) fokus mot hvordan eleven kontrollerer, styrer og regulerer handlinger mot læringsmål. De påpeker videre at for å kunne gjøre dette, må eleven ha evne til og kunnskap om hvordan søke informasjon om eget arbeid, hva som kjennetegner god kvalitet samt kunne søke hensiktsmessig hjelp. Smith (2009) sier dette handler om å utvikle en selvstendig elev. Tilbakemeldinger på individnivå sier Hattie (2014) er rettet mot selvet og går vanligvis innunder begrepet «ros». Hattie påpeker videre at det er viktig å gi ros, men man må holde ros og tilbakemeldinger om læring adskilte. Dette fordi ros utvanner kraften i tilbakemeldingene på de andre nivåene, læringsinformasjonen forsvinner og ros bidrar lite til å besvare de tre tilbakemeldingsspørsmålene.

Hattie (2013) viser en modell eller et rammeverk for å vurdere tilbakemeldinger, se figur under.



**Figur 1** Hatties tilbakemeldingsmodell (Hattie 2013, side 264)

Hattie (2014) sier at det er tre forhold som må ligge til rette for at tilbakemeldinger skal være effektive og nyttige. Eleven må trenge tilbakemeldingen og være villig til å bruke den, men samtidig må eleven motta tilbakemelding på et tidspunkt der han eller hun har tid til å nyttiggjøre seg den. Ifølge Hartberg, Dobson og Gran (2013) må elevene få tilbakemeldinger mens stoffet er friskt i minne, mens de fortsatt er motivert til å lære og videreutvikle det de jobber med. De påpeker videre at «*feedback fra læreren virker helt klart best om den kommer mens elevene er i treningsfasen*» (Hartberg, Dobson og Gran, 2013, s. 36). Da er behovet og tidspunktet best i forhold til å kunne nyttiggjøre seg informasjonen til læring og til faglig utvikling.

«*Det spiller en rolle hva læreren gjør*» sier Hattie (2013, s. 54) og framhever at dette er det viktigste budskapet. Men samtidig poengterer Hattie at det kreves en dyktig lærer for å vise elevene at han kan se elevens perspektiv og at han kan kommunisere det tilbake til dem. På denne måten vil elevene oppleve konstruktive tilbakemeldinger. Elever er forskjellige og bringer med seg forskjellige interesser, holdninger, ferdigheter og kunnskap inn i undervisningen. Når i tillegg enkelte kompetansemål i kroppsøvningsfaget handler om at elevene skal «utvikle» og «videreutvikle» ferdigheter ut fra det nivået han/hun er på når

oppgaven startet, vil det være krevende å skape utfordrende mål som gjør at elevene videreutvikler sin kunnskap. Det ligger en viktig sammenheng mellom utfordring og kunnskap, som Hattie (2013) fremhever er to av de viktigste ingrediensene i læring. Jo større utfordringene er, jo større er sannsynligheten for at man søker og trenger tilbakemeldinger. Og desto viktigere er det at læreren kan gi disse tilbakemeldingene og sørge for at eleven er på rett vei for å kunne møte utfordringen på en god måte.

Hattie (2013) påpeker at lærerens bidrag til elevens læring blant annet inkluderer forventninger til elevene, tro på at elevene gjør fremskritt, tydelighet i forhold til elevens mestring, evne til å stimulere innsats og til å engasjere alle elevene. Det er også ifølge Hattie (2013) viktig at lærerne har forventninger til at alle elevene kan gjøre fremskritt og at alle har mulighet til å endre prestasjonene. Videre fremhever Hattie (2013) at når lærerne tar med seg slike oppfatninger om elevene inn i klasserommet, er det viktig å forstå disse oppfatningene, ettersom det ser ut til at de er sterke moderatorer for hvor godt lærerne lykkes. Lærere har ulike forventninger til hver enkelt elev i klassen. Og det å ha lave forventninger til om elevene lykkes, er en selvoppfyllende profeti fremhever Hattie. I så måte introduserte Rosenthal og Jackobson (1968) begrepet pygmalioneffekten. Denne sier at elevenes prestasjoner blir positivt eller negativt påvirket av de forventningene læreren har til elevene. Det vil si at lærerne følger opp og behandler elevene forskjellig ut fra hvilke forventninger han eller hun har til eleven før undervisningen. Ut fra den ovenfor nevnte diskusjon kan en anta at elever med høy eller lav fysisk form behandles forskjellig av kroppsøvlingslærerne og at de av den grunn har ulike opplevelser og erfaringer med tilbakemeldinger fra kroppsøvlingslæreren.

#### ***1.4 Tidligere forskning***

I kroppsøving er vurderingen ifølge Leirhaug (2012) preget av vurdering av læring, der man legger mest vekt på å måle hva elevene kan for så å sette karakter. Leirhaug (2013) sier at kroppsøvlingsfaget nok er det faget som er kommet kortest innenfor vurdering for læring og framhever videre at det i liten grad finnes beskrivelser av hvordan få til vurdering for læring i kroppsøving. Dette støttes av Leirhaug og Annerstedt (2015) som uttrykte at det var en begrenset gjennomføring av vurdering for læring i kroppsøving. Samtidig poengterte de at kroppsøvlingslærerne erkjente behovet for å endre undervisnings og vurderingspraksisen i kroppsøving.



Vinje (2008) gjennomførte en kvantitativ undersøkelse blant kroppsøvingslærere i Oslo om vurdering i kroppsøving. Her kom det fram at tre av fire lærere i videregående skole og nesten annenhver kroppsøvingslærer på ungdomsskolen ikke ga elevene veiledning eller tilbakemelding og framovermelding om status i forhold til kompetansemålene i faget. Et sitat fra en lærer i samme studie indikerer en av årsakene til dette, han uttalte at *«kriteriene er for mange og kroppsøvingfaget har for få timer til at jeg kan bruke så mye tid på vurdering»* (Vinje 2008, s.22). Sammenfattet ville det ifølge Vinje si at omtrent 67 % av elevene i Osloskolene ikke fikk veiledning i forhold til kompetansemålene i kroppsøving. Dette understøttes av Leirhaug og Annerstedt (2015), som gjennom bruk av spørreskjema til 1486 elever i videregående skole, avdekket at omtrent halvparten av elevene ga uttrykk for at lærerne i kroppsøving ikke informerte om kompetansemålene i faget.

Ifølge Elevundersøkelsen svarte svært mange elever på ungdomsskolen i perioden 2007 – 2011 at de sjelden og bare i noen fag får informasjon om hva de skal gjøre for å bli bedre i faget (Udir, 2014a). Vinje (2008) underbygger dette og viste at lærerne i kroppsøving opplevde at de ikke klarte å gi den enkelte elev veiledning i forhold til kompetansemålene i faget og at de derfor ønsket smalere definerte kompetansemål. Leirhaug og Annerstedt (2015) sier at de fleste kroppsøvingslæreren ga uttrykk for at kompetansemålene var for abstrakte eller utydelige til å kunne anvendes som grunnlag for å gi elevene tilbakemeldinger.

Eide (2011) har i sin masterstudie sett på vurdering for læring i kroppsøving og da både fra elevens og lærerens ståsted. Undersøkelsen konkluderer med at skolene har et forbedringspotensial når det kommer til vurderingspraksisen i kroppsøving, samt at lærerne ikke praktiserer alle prinsippene i vurdering for læring. Dette støttes som tidligere nevnt av Leirhaug og Annerstedt (2015) som viste at det var en begrenset gjennomføring av vurdering for læring i kroppsøvingfaget. Eide (2011) viste videre at elevene i varierende grad får den tilbakemeldingen og framovermeldingen de trenger for å forbedre seg, noe som er et sentralt tema innen vurdering for læring. Han konkluderer videre med at *“det kan synes som kroppsøving er et av de fagene som drar snittet ned på spørsmål som omhandler temaer innenfor vurdering for læring»*. Leirhaug og Annerstedt (2015) støtter dette og fastslår at de fleste elevene ikke opplever å få tilbakemeldinger så ofte at det i et læringsperspektiv blir meningsfullt. De sier videre at gjennom et skoleår vil over 60 % av elevene bare en gang eller ikke i det hele tatt motta tilbakemeldinger fra kroppsøvingslæreren om hvordan de skal forbedre sin kompetanse i kroppsøvingfaget. Dette er den typen tilbakemelding som i denne studien benevnes som framovermelding. Ifølge Leirhaug og Annerstedt (2015) var det

innenfor dette området forskjeller mellom kroppsøvingslærerne og elevenes opplevelser av fenomenet, der kroppsøvingslærerne uttrykte at de i undervisningen ga feedback til elevene hele tiden.

I sin masterstudie gjennomførte Eide undersøkelsen ved hjelp av spørreskjema og den rettet seg mot hele klasser av elever i ungdomsskolen. Dette gjør at elevenes erfaringer og opplevelser med vurdering for læring i mindre grad kommer til uttrykk. Eides undersøkelse er gjennomført på 4 ungdomsskoler i Oslo. Han reflekterer rundt viktigheten av å intervju elever for å få en bedre forståelse av hvordan elevene opplever bruken av tilbakemeldinger og framovermeldinger. Han stilte også spørsmål om «*det er lettere å veilede de som allerede er flinke*» (Eide 2011, s. 106). Vinje (2008) sin kvantitative Osloundersøkelse ble gjennomført med spørreskjema og rettet seg mot kroppsøvingslærere i både ungdoms – og videregående skoler. Leirhaug og Annerstedt (2015) sine funn var et resultat av kvantitative data fra elever og kvalitative intervju av kroppsøvingslærere. Det er med andre ord ingen av de nevnte studiene som gjennom intervju av elevene har kommet mer i dybden på elevenes opplevelser og erfaringer.

Ifølge Leirhaug (2013) er det lite kunnskap om vurdering for læring og eller undervisvurdering i kroppsøvingsfaget, noe som antyder at det er få studier som omhandler dette. Selv om Hattie (2013) sier resultatene fra metaundersøkelsen har allmenngyldig verdi, er mesteparten av forskningen som er gjort innenfor området relatert til teoretiske fag. Det vil derfor være av interesse å studere elevers opplevelser av undervisvurderingen i kroppsøving. Videre synes det også som om forskningen innenfor området ser på elevene som en homogen gruppe. Ingen tidligere studier har undersøkt hvordan elever med ulik fysisk form opplever bruken av undervisvurdering i kroppsøvingsfaget. Det vil derfor være passende nettopp å stille spørsmål om hvordan elever med ulik fysisk form opplever bruken av undervisvurdering og da nærmere bestemt tilbakemeldinger og framovermeldinger. Med bakgrunn i tidligere forskning, diskusjonen over og et av Slemmen (2010) sine prinsipper fra vurdering for læring vil jeg ta for meg følgende problemstilling:

**«I hvilken grad opplever elever med lav og høy fysisk form at kroppsøvingslæreren bruker tilbakemeldinger og framovermeldinger i undervisningen? Hva handler disse tilbakemeldingene og framovermeldingene om, og på hvilken måte opplever eleven at disse har betydning for dem?»**

## 2.0 METODE

### 2.1 Design

Ifølge Hattie (2013) er det elevene som er i den beste posisjonen til å evaluere lærerne, dette fordi de daglig deler klasserom med lærerne. For å belyse hvorvidt det er forskjeller mellom elever med lav og høy fysisk form i forhold til i hvilken grad de opplever at kroppsøvingslæreren bruker tilbakemeldinger og framovermeldinger, samt hvilken betydning dette har for den enkelte elev, ble det benyttet intervjuer. I løpet av intervjuene var det sentralt å komme i dybden av elevenes opplevelser og gjennom elevenes øyne få innblikk i tilbakemelding og framovermelding i kroppsøvingsfaget.

### 2.2 Utvalg

I forbindelse med et større forskningsprosjekt gjennomførte 69 elever spørreskjemaundersøkelse omkring fysisk aktivitet samt oksygenopptaksmåling i slutten av sitt første år på en videregående skole i Norge. Av disse 69 elevene ble 26 valgt ut til en intervjustudie med en stratifisert tilnærming, hvor de kroppsøvingselevne med lavest og høyest oksygenopptak fra begge kjønn ble valgt ut. Elever fra utdanningsprogram Idrettsfag og Musikk, Dans og Drama har ikke kroppsøving og ble ekskludert fra studien. En cutt - off basert på Young – HUNT inndeling (Nes, Østhus, Welde, Aspenes & Wisløf, 2012) ble benyttet, slik at elevene med lavt oksygenopptak hadde samme skåre som Nes et al. (2012) definerte som lav fysisk form for en større populasjon. For elevgruppen med høyt oksygenopptak ble samme fremgangsmåte benyttet. Oksygenopptaket ble valgt som en indikator på fysisk form, da dette er betraktet som den beste objektive indikatoren for aerob utholdenhet (Åstrand & Rodahl, 2003). For å kunne sammenligne oksygenopptakene med hverandre ble elevenes oksygenopptak dividert på  $\text{kg} \cdot 0,67$  (Nes et al., 2012) og inndelingen i lav og høy fysisk form er basert på det vektuavhengige oksygenopptaket. Elevene i de to gruppene hadde signifikant forskjellig oksygenopptak ( $t = -4,28$ ,  $p = 0,000$ ). 13 elever (7 jenter og 6 gutter) hadde lav fysisk form ( $42,6 \text{ ml} \cdot \text{kg}^{-1} \cdot \text{min}^{-1}$ ,  $SD = 8,5$ ) og 13 elever (7 gutter og 6 jenter) hadde høy fysisk form ( $56,4 \text{ ml} \cdot \text{kg}^{-1} \cdot \text{min}^{-1}$ ,  $SD = 7,9$ ). Jentenes oksygenopptak var henholdsvis  $36,7 \text{ ml} \cdot \text{kg}^{-1} \cdot \text{min}^{-1}$ ,  $SD 6,1$  ( $149 \pm 15,7 \text{ ml} \cdot \text{kg}^{-1} \cdot 0,67 \cdot \text{min}^{-1}$ ) for lav fysisk form og  $50,9 \text{ ml} \cdot \text{kg}^{-1} \cdot \text{min}^{-1}$ ,  $SD=4,8$  ( $200 \pm 16,5 \text{ ml} \cdot \text{kg}^{-1} \cdot 0,67 \cdot \text{min}^{-1}$ ) for høy fysisk form. De to jentegruppene hadde signifikant forskjellig fysisk form ( $t = -4,62$ ,  $p=0,001$ ). Guttenes oksygenopptak var  $49,6 \text{ ml} \cdot \text{kg}^{-1} \cdot \text{min}^{-1}$ ,  $SD 4,6$  ( $198 \pm 10,8 \text{ ml} \cdot \text{kg}^{-1} \cdot 0,67 \cdot \text{min}^{-1}$ ) for lav fysisk

form og  $61,1 \text{ ml}\cdot\text{kg}^{-1}\cdot\text{min}^{-1}$ ,  $SD=7,1$  ( $257 \pm 18,8 \text{ ml}\cdot\text{kg}^{-1}\cdot\text{min}^{-1}$ ) for høy fysisk form. De to guttegruppene hadde signifikant forskjellig fysisk form ( $t = -3,42$ ;  $p=0,006$ ).

I forhold til selvrapportert fysisk aktivitet var det også forskjeller mellom elevene med lav og høy fysisk form. Elevene med høy fysisk form oppgav at de gjennomførte anstrengende fysisk aktivitet de fleste dagene i uken, mens elevene med lav fysisk form bare i underkant av en gang i uken gjennomførte anstrengende fysisk aktivitet.

Elevene i de to gruppene viste seg å være likt fordelt på yrkesfaglig og studiespesialiserende studieretning. Med henholdsvis 4 elever fra hver gruppe på studiespesialiserende og 9 elever fra hver gruppe på yrkesfag. De to elevgruppene var også forholdsvis jevnt fordelt på de ulike yrkesfaglige studieretningene.

### **2.3 Innsamling av datamaterialet**

De kvantitative dataene (upubliserte) var allerede tilgjengelig gjennom et større forskningsprosjekt. For å samle inn de kvalitative dataene gjennom intervju ble det valgt en induktiv tilnærming, da det syntes formålstjenlig å bruke åpne spørsmål for å få frem elevenes egne opplevelser og erfaringer med kroppsøving (Postholm, 2010). Spørsmålene ble organisert i en halvstrukturert intervjuguide (Kvale, 1997). I følge Postholm (2010) vil intervjuguiden sørge for en viss form for systematikk og virke som en sjekkliste som sikrer at viktige temaer blir belyst. Det innsamlede materialet vil da kunne analyseres og tolkes, og på den måten avdekke fellesnevnerne og essensen i det opplevde fenomenet.

Som et teoretisk utgangspunkt for spørsmålene i intervjuguiden ble Hattie og Timperley (2007) sin tilbakemeldingsmodell benyttet. I tillegg ble spørsmål om i hvilken grad eleven opplever tilbakemeldinger og framovermeldinger fra læreren i kroppsøvingundervisningen, samt hvilken betydning dette har for eleven inkludert. Intervjuguiden inneholdt imidlertid også andre spørsmål i forhold til elevens opplevelse om forhold til kroppsøving og kroppsøvingslæreren, samt generelle forhold om fysisk aktivitet og sosiale forhold i klassen. Områder som mer indirekte kunne belyse elevens opplevelser av tilbakemeldinger og framovermeldinger, samt hvilken betydningen dette har for eleven ble også tatt med. For å avdekke mulige mangler eller svakheter ved intervjuguiden ble det gjennomført et pilotintervju. Dette ga nyttig erfaring i forhold til innholdet i intervjuguiden, samt at det også dannet grunnlag for refleksjon rundt rollen som intervjuer. Det var lagt opp til oppfølgende spørsmål i forhold til elevenes svar og helt til slutt i intervjuet ble det åpnet for at informanten

fikk komme med innspill. Det ble ikke skrevet notater underveis i intervjuet, bare stikkord for å notere ned oppfølgingsspørsmål og for å krysse av tema som var belyst. Jeg fokuserte på aktiv lytting og brukte både utdypende og tydeliggjørende oppfølgingsspørsmål for å få elevene til å prate så mye som mulig om sine opplevelser og erfaringer med kroppsøvingfaget. Intervjuene fant sted i løpet av våren 2014, da elevene var i slutten av sitt andre år på videregående skole. Hver informant ble intervjuet en gang og intervjuene tok mellom 45 og 60 minutter. Intervjuene ble lagret ved hjelp av en digital lydopptaker. Gjennomføringen av studien var godkjent av personvernombudet for forskning (NSD).

#### **2.4    *Analyse av datamaterialet***

Hensikten med denne analysen var å søke forståelse for hvordan elever erfarer og opplever bruken av tilbakemeldinger og framovermeldinger i kroppsøvingfaget, samt dens betydning for elevene. Intervju med påfølgende transkribering er gjennomført av fem forskere, fordelt slik at hver forsker intervjuet omtrent like mange av de 26 elevene. Jeg intervjuet 6 elever. Etter transkribering fikk hver forsker tilgang til alle transkriberte intervju for videre bearbeiding, sett i forhold til egne tema eller problemstillinger. Før hver forsker gikk videre med sitt arbeid ble fortolkningene til de enkelte drøftet i fellesskap. At fem forskere har bidratt i denne fortolkningsprosessen er med på å øke troverdigheten av de kvalitative resultatene, samt at det styrker studiens bekreftbarhet.

Intervjuene ble transkribert ordrett og videre analysert i det kvalitative statistikkprogrammet Nvivo, et program som gir god oversikt og struktur av de analytiske funnene (Klemp, 2012). Intervjuene ble analysert med utgangspunkt i analyse av meningsinnhold, slik Johannessen med flere (2006) beskriver det. Ifølge Johannessen med flere er en slik tilnærming å foretrekke når en ønsker en beskrivelse og en forståelse av et fenomen eller tema. Den transkriberte teksten ble lest gjennom og underveis ble teksten ut fra tolkning av elevenes utsagn sortert i ulike «nodes» eller kategorier. Disse kategoriene var i hovedsak de samme som studiens hovedspørsmål i intervjuguiden, men det var elevenes svar som avgjorde i hvilken kategori utsagnet ble plassert og ikke spørsmålsformuleringen i intervjuet (jfr. noen elevers misforståelser rundt begrepene tilbakemelding og framovermelding). I dette arbeidet var det ifølge Postholm (2010) viktig å legge til side egne individuelle, subjektive teorier for på den måten å fange opp essensen i datamaterialet uten at det tilsløres for mye av egne perspektiver. For eksempel ble alle elevenes svar som omhandlet graden av tilbakemeldinger i

kroppsøving kodet i kategorien «grad av tilbakemeldinger». Svarene til elevene var hentet fra spørsmål omkring i hvilken grad de fikk tilbakemeldinger, men også elevenes svar på andre spørsmål som syntes å omhandle dimensjoner av grad av tilbakemeldinger ble kodet «grad av tilbakemeldinger» gjennom lignende utsagn, fellestrekk og sammenhenger. I det videre analysearbeidet ble all tekst som var kodet «grad av tilbakemeldinger» lest gjennom og det ble foretatt en avgrensning av uttalelsene til elevene. Det som ble fjernet i denne avgrensningen var repetisjoner av uttalelser og uttalelser som overlappet hverandre. Dette ifølge Johannssen med flere (2006) for å sammenfatte meningsinnholdet og redusere datamaterialet. En slik datareduksjon er ifølge Postholm (2010) viktig for å kunne søke etter den underliggende meningen eller essensen i elevenes erfaringer og opplevelser. Den teksten som da var igjen er elevens individuelle beskrivelse over hva han/hun opplever å ha erfart i forhold til «grad av tilbakemeldinger». Videre ble denne teksten lest gjennom på nytt for å finne elevens opplevelse av i hvilken grad han/hun fikk tilbakemeldinger. Så ble alle beskrivelsene til henholdsvis elevene med lav fysisk form og høy fysisk form satt sammen til en felles tekstuell beskrivelse av fenomenet. På denne måten vil det ifølge Johannssen med flere (2006) være mulig å identifisere sammenhenger i datamaterialet som ikke umiddelbart er synlige. Denne teksten dannet så grunnlaget for både elevenes og for hver elevgruppes opplevelser av fenomenet, samt for en sammenligning mellom elevene med lav og høy fysiske form sin opplevelse av i hvilken grad de får tilbakemeldinger i kroppsøvfingsfaget. Videre ble sitater som illustrerer elevenes opplevelser og meninger valgt ut. Samme prosedyre ble gjennomført for alle de andre kategoriene. Gjennom denne reduksjonsprosessen ble elevenes erfaringer og opplevelser om bruk av tilbakemeldinger og framovermeldinger i kroppsøvfingsundervisningen tydelig.

Grunnlaget for min analyse er i stor grad elevenes tekstuelle beskrivelse av sine opplevelser og erfaringer med bruken av tilbakemeldinger og framovermeldinger i kroppsøvfingsundervisningen. Dette forsterkes av at vi er fem forskere som har gjennomført intervjuene, der hver forsker har intervjuet omtrent like mange elever og transkribert sine respektive intervju. Det er viktig at jeg tolker den tekstuelle beskrivelsen og opparbeider forståelse for elevenes opplevelser og erfaringer med lærerens bruk av tilbakemelding og framovermelding i undervisningen. I så måte er det ifølge Postholm (2010) viktig å være bevisst på at min forforståelse alltid er med i analysearbeidet. I en prosess for å skape forståelse og mening vil den hermeneutiske sirkel utgjøre kjernen. I lys av dette vil ifølge Postholm (2010) det å plukke helheten fra hverandre, analysere og opparbeide en bedre

forståelse for delene kunne bidra til en dypere og mer helhetlig forståelse av fenomenet som er studert, nemlig elevenes opplevelse og erfaring med bruken av tilbakemelding og framovermelding i kroppsøvingsfaget.

I presentasjonene av dataene er de med lav fysisk form gitt forholdsvis korte navn, med inntil 4 bokstaver, mens de som har høy fysisk form er gitt forholdsvis lange navn, med 5 bokstaver eller mer. Dette for å kunne identifisere elever med lav og høy fysisk form i resultatkapitlet

### 3.0 RESULTATER

I dette kapitlet presenteres resultatene i denne studien. Innenfor hvert emne presenteres først helheten til alle elevene, før forskjellene mellom elever med lav og høy fysisk form synliggjøres. For å synliggjøre elevens utsagn og begrunne mine fortolkninger anvendes sitater fra elevenes intervju. I første del belyses i hvilken grad elevene opplever at de får henholdsvis tilbakemeldinger og framovermeldinger fra kroppsøvingslæreren. Videre forklares hvilken betydning tilbakemeldinger har for elevene, samt innholdet i tilbakemeldingene. Den samme strukturen anvendes så i forhold til betydning og innhold i framovermeldingene. Avslutningsvis belyses lærerens betydning for elevenes opplevelser av tilbakemeldinger og framovermeldinger i kroppsøvingsundervisningen.

#### **3.1 I hvilken grad opplevde elevene at de fikk tilbakemeldinger i kroppsøvingsfaget**

Resultatene tydet på at halvparten av de 26 elevene opplevde at de ofte eller i stor grad fikk tilbakemeldinger i kroppsøving. Av den resterende halvparten ga nesten alle uttrykk for at de i liten eller noen grad opplevde at de fikk tilbakemeldinger, mens en elev erfarte at hun ikke fikk tilbakemeldinger i kroppsøvingsfaget.

Elevene med høy fysisk form opplevde at de i større grad fikk tilbakemeldinger fra kroppsøvingslærer enn elevene med lav fysisk form. Blant elevene med høy fysisk form var det også overvekt av elever som opplevde at de i stor grad fikk tilbakemeldinger. Blant elevene med lav fysisk form var det overvekt av elever som ga uttrykk for at de i noen grad fikk tilbakemeldinger. En elev med lav fysisk form erfarte at hun ikke fikk tilbakemeldinger. Det var relativt store variasjoner mellom elevene i forhold til hvilken grad av tilbakemelding de var fornøyd med, samt hvor stor grad av tilbakemeldinger som ble definert som mye. Dette kan eksemplifiseres gjennom følgende uttalelse fra Pål «*Det får jeg mye tilbakemeldinger på ... vi har jo sånn hva heter det [fagsamtale] to ganger, det er vel en gang i halvåret*», som opplevde at han fikk mye tilbakemelding og refererte til de to eller tre fagsamtalene han hadde i året. Tor derimot sa han ikke fikk tilbakemeldinger i faget, annet enn i fagsamtalen ved karakteroppkjørene. Dette er noe jeg kommer tilbake til i drøftingen.

Alle de 13 elevene med høy fysisk form opplevde at de fikk tilbakemeldinger. På spørsmål om i hvilken grad de fikk tilbakemeldinger svarte 8 av disse at de i stor grad fikk



tilbakemeldinger. «*I veldig stor grad*», «*Hver time kanskje*», «*Det skjer stadig vekk*» svarte henholdsvis Marita, Irene og Oleander på nevnte spørsmål.

Harald, Helene, Ingvild, Markus og Therese ga uttrykk for at de ikke så ofte fikk tilbakemeldinger. Helene viste samtidig med følgende uttalelse «... *tilbakemeldinger får vi, om vi ikke får det så mange ganger, så får vi det og den er bra*», at hun var fornøyd med den tilbakemeldingen hun fikk. «*Det kunne vært mer tilbakemeldinger ... en tilbakemelding i løpet av et helt år er veldig lite*», sa Harald og påpekte med det at den eneste gangen han fikk en samtale med kroppsøvingslæreren var ved terminoppgjøret. Samtidig uttrykte henholdsvis Harald og Ingvild med utsagn som «...*han må jo rekke over 30 elever*» og «...*vi har jo en lærer da som skal ha kontroll på alle*», en forståelse for at det er utfordrende for kroppsøvingslæreren å gi tilbakemeldinger til alle elevene. Det at hovedtyngden av de individuelle tilbakemeldinger kom i halvårsvurderingen ved karakteroppgjør var også noe som Eivind, Irene, Marita, Marlene, Øystein og Thomas ga uttrykk for. Totalt ga dermed over halvparten av elevene med høy fysisk form uttrykk for at den direkte tilbakemeldingen mellom elev og kroppsøvingslærer i hovedsak skjedde i halvårsvurderingen to ganger i året.

I forhold til de 13 elevene med lav fysisk form, så ga 8 av disse uttrykk for at de i noen eller i liten grad opplevde at de fikk tilbakemeldinger. Utsagn som «*Vi får jo litt underveis*», «*Jeg har faktisk ikke fått noe mye tilbakemeldinger i år*» og «*Vil ikke si at jeg har fått så veldig mye tilbakemeldinger*» fra henholdsvis Ane, Tone og Ove illustrerer dette. For noen elever viste analysen at de var relativt fornøyde med graden av tilbakemeldinger, selv om de bare fikk dette av og til. Lise begrunnet dette med at hun på eget initiativ tok kontakt med faglærer for samtaler, mens Tine ikke hadde behov for tilbakemeldinger hele tiden. Tor sa på spørsmålet om grad av tilbakemeldinger «*Egentlig ingen. Det er bare tilbakemelding helt på slutten i forhold til karakteren*». Eli med lav fysisk form ga uttrykk for at hun ikke fikk tilbakemeldinger. Hun sa direkte at «*Jeg kan ikke komme på at jeg har fått tilbakemeldinger i det hele tatt*». I kontrast til dette hadde Jens, Owe, Per og Pål erfart at de i stor grad fikk tilbakemeldinger. Et betimelig spørsmål vil da være om det er tilfeldig at det bare var gutter som ga uttrykk for dette?

Nesten halvparten av elevene med lav fysisk form opplevde at de i noen eller ingen grad fikk tilbakemeldinger utenom halvårsvurderingen eller fagsamtalen. De resterende av elevene med lav fysisk form var fornøyd med graden av tilbakemeldinger, selv om omtrent halvparten av disse ga uttrykk for at de i liten grad fikk tilbakemeldinger.

### **3.2 Hvilken betydning har det å få tilbakemeldinger for at elevene skal lære og utvikle seg i kroppsøving**

Nesten alle elevene ga uttrykk for at det å få tilbakemeldinger hadde en positiv betydning for at en skulle utvikle seg i faget. I gruppen elever med høy fysisk form var det en elev, Ingvild, som mente at betydningen var liten, mens det blant elevene med lav fysisk form var en elev, Ane, som opplevde at tilbakemeldingene bare hadde «litt» betydning. Dette begrunnet hun med at hun sjelden fikk tilbakemeldinger. Blant elevene med lav fysisk form var Eli den eneste eleven som ikke hadde opplevd å motta tilbakemeldinger, selv om hun gjennom følgende uttalelse «*Ja det har noe å si å vite hvordan du kan forbedre deg og hva som har gått bra eller dårlig*» ga uttrykk for at det å få tilbakemeldinger ville hatt betydning for henne.

Hvilken betydning det har for elevene å få tilbakemeldinger kan ifølge analysen inndeles i to kategorier. For det første gir tilbakemelding en motivasjonseffekt og for det andre kan tilbakemeldinger fungere som en forsterker av en allerede utført handling eller atferd. Disse kategoriene vil i fortsettelsen belyses nærmere.

#### **3.2.1 Tilbakemeldingens betydning som en forsterker av riktige eller mangelfulle handlinger**

«*Ja for da vet jeg litt hva jeg har gjort som har vært bra eller hva jeg har gjort som har vært dårlig*» uttalte Marlene med høy fysisk form. Hun viste med sin uttalelse at tilbakemeldingen kan forsterke en riktig utført handling eller fungere som en bekreftelse på at en handling var mangelfullt gjennomført. Nesten alle elevene hadde erfart denne effekten av tilbakemeldinger og forskjellene mellom elevgruppene var små. Alle elevene med høy fysisk form ga uttrykk for at de hadde opplevde dette og nesten alle elevene med lav fysisk form hadde samme erfaring. Therese med høy fysisk form illustrerte dette når hun uttalte at «*Jeg synes det er greit med tilbakemelding. For da får man på en måte en liten mestringsfølelse da også. Når man vet man har gjort noe bra. Så det synes jeg er greit*». Også Eivind og Harald viste henholdsvis med følgende utsagn «*sier akkurat hva vi gjør bra så vi legger merke til hva vi burde fortsette med da...*» og «*Ja, at han ser veldig godt hva som er bra og ikke bra... og gir tilbakemeldinger på dette*», at de hadde samme erfaring. Tine uttrykte at «*og da føler du jo det at når du får positiv, så tenker du jo sånn at ja slik må jeg gjøre fortsatt mer*» og Tale «*Ja der føler jeg at det har veldig mye å si dem bekræftelsene man får*» illustrerte med sine utsagn

at elever med lav fysisk form også opplevde at tilbakemeldinger forsterket en handling eller atferd som det var hensiktsmessig at eleven fortsatte med.

Det virket som at elevene med høy fysisk form fremsto tydeligere i sine kommentarer, mens noen av elevene med lav fysisk form mer indirekte viste denne betydningen i sine uttalelser. Det virket også som om både elevene med lav og høy fysisk form i hovedsak trekker fram den positive tilbakemeldingen fra kroppsøvingslæreren. Mens bare noen få elever dro fram at de også fikk tilbakemeldinger på mangelfulle handlinger, illustrert med sitatet fra Harald i forrige avsnitt.

### ***3.2.2 Tilbakemeldingens betydning for elevenes motivasjon i kroppsøving***

Nesten alle elevene ga uttrykk for at tilbakemeldinger fra faglærer hadde betydning for motivasjonen i kroppsøvingfaget. Her var det litt variasjon mellom elevene med høy og lav fysisk form. Alle elevene med høy fysisk form opplevde at det å få tilbakemeldinger hadde betydning for motivasjonen i kroppsøvingfaget, mens nesten alle elevene med lav fysisk form ga uttrykk for den samme opplevelsen.

De aller fleste av elevene med høy fysisk form opplevde at tilbakemeldinger ga økt motivasjon i kroppsøving, mens bare litt under halvparten av elevene med lav fysisk form som hadde samme erfaring. Blant elevene med høy fysisk form var det bare Marlene og Øystein som opplevde at tilbakemeldinger i noen grad påvirket motivasjonen i faget. Marlene sa «*jeg blir jo litt mer motivert*» og forklarte videre at «*så blir jeg liksom motivert til å stå på og vise læreren at jeg kan gjøre det bedre*». Øystein ga uttrykk for at han ble litt motivert og begrunnet dette med at han bare fikk tilbakemeldinger to ganger i året, noe som gjorde at virkningen ble litt mindre. Litt over halvparten av elevene med lav fysisk form erfarte også at tilbakemeldinger i noen grad virket motiverende, uttalelser fra Pål «*... det har en del å si, det synes jeg hvert fall*» og Per sier «*sånn passelig*» eksemplifiserer dette.

Som tidligere nevnt opplevde nesten alle elevene med høy fysisk form at tilbakemeldinger fra kroppsøvingslæreren ga økt motivasjon. Uttalelser fra Ingvild «*hvert fall når det går bra, da motivere det enda mer*» og Irene «*Jeg synes det er motiverende når vi får høre at vi har gjort det bra*» illustrerer dette. Blant elevene med lav fysisk form var det imidlertid bare noen elever som hadde samme erfaring. «*Så jeg tenker at begge tilbakemeldingene enten den er*

*positiv eller negativ kan bli med å motivere veldig mye da»* fortalte Tale, mens Lise sa at *«Det er veldig bra og gir motivasjon»*. Siw framhevet at de positive tilbakemeldingene ga motivasjon. Hun uttalte at *«Hvis det er bra tilbakemeldinger, så har du jo lyst til fortsette å stå på, du må jo bli motivert til å stå på videre»*. Det at tilbakemeldingene bør være positive for å virker motiverende støttes, som sitatene fra flere elever ovenfor viste.

I intervjuene kom det fram andre ulikheter mellom elevgruppene i forhold til tilbakemeldingens betydning for motivasjon i kroppsøving synliggjøres. Dette var faktorer som det ikke ble spurt direkte om. Nesten halvparten av elevene med høy fysisk form nevnte at tilbakemeldinger var motiverende for å forbedre karakteren eller for at de ønsket å vise læreren at de var flinke i faget. *«Dette vil jeg klare for da ser han meg i hvert fall. Kanskje det også øker karakteren»* sa Ingvild, mens henholdsvis Thomas og Oleander uttalte at *«jo hvis du har lyst til å oppnå god karakterer er tilbakemeldingene veldig bra»* og *«Det [tilbakemeldinger] gir meg motivasjon fordi jeg ønske å oppnå best mulig resultat»*. Oleander fortalte videre at *«Det er jo det at læreren ser deg, at du blir satt pris på at du yter, fordi du gjør noe bra»*. Også Marlene trakk fram ønske om å vise læreren at hun kan *«Jeg blir liksom motivert til å stå på og vise læreren at jeg kan gjøre det bedre»*. Bare to av elevene med lav fysisk form framhevet indirekte karakteren som en faktor for økt motivasjon. Per illustrerte dette gjennom å uttrykke at *«En får jo vurdering (fagsamtale) til jul, så da vet du hva du skal gjøre bedre til våren da»*.

Lise og Jens med lav fysisk form viste en annet retning i forbindelse med motivasjonen for kroppsøvingundervisningen. De uttalte henholdsvis at *«Jeg tror at gymlæreren har hatt mye å si for at jeg har møtt opp til de timene jeg har møtt opp i»* og *«Han inspirerer meg til å bli med i gymmen og være aktiv. Han gjør en god jobb der, synes jeg»* og påpekte med dette lærerens betydning for elevenes aktive deltakelsen i kroppsøvingundervisningen.

### **3.3 Tilbakemeldingens betydning for elevens motivasjon til fysisk aktivitet på fritiden**

Elevene ble spurt om det å få tilbakemeldinger fra kroppsøvingslæreren motiverte dem til å være fysisk aktiv utenom kroppsøvingstimene. På dette svarte over halvparten av elevene nei. Nesten alle elevene med høy fysisk form og litt under halvparten av elevene med lav fysisk form ga uttrykk for dette. Et lite flertall av elevene med lav fysisk form opplevde imidlertid at

tilbakemeldinger fra kroppsøvlingslæreren ga dem økt motivasjon til å være fysisk aktive også på fritiden. Det var bare et par elever med høy fysisk form som hadde samme erfaring.

De elevene med lav fysisk form som opplevde en økt motivasjon for fysisk aktivitet på fritiden kom med uttalelser som «*Ja, det synes jeg for da har du lyst til å bli ekstra god form på egen hånd*» og «*når du får et positivt syn på aktivitet, så har det med læreren å gjøre. Da har du lyst til å være aktiv mer enn to timer i uka*» fra henholdsvis Siw og Lise. Som tidligere nevnt hadde litt over halvparten av elevene med lav fysisk form samme opplevelse som Siw og Lise i forhold til dette. Blant elevene med høy fysisk form var det bare Ingvild og Marlene som med sine uttalelser «*ja det gjør det, fordi at jeg legger jo grunnlaget da og det tar jeg jo med meg på skolen når vi har gym der*» og «*Ja jeg blir litt mer motivert til å bli mer aktiv på fritiden og egentlig av å høre slike tilbakemeldinger*», ga uttrykk for samme erfaring.

Markus og Irene sa henholdsvis følgende «*... det har ikke noe å si for aktiviteten hjemme nei ...*» og «*Føler ikke at det er kroppsøving som påvirker det nei*». Dette illustrerte standpunktet til nesten alle elevene med høy fysisk form, at det å få tilbakemeldinger fra kroppsøvlingslæreren ikke økte motivasjonen for fysisk aktivitet på fritiden. Forklaringen for denne erfaringen ligger kanskje i det som Øystein ga uttrykk for «*Det har ikke påvirket meg så veldig mye, for det tar jeg som en selvfølge*», nemlig at de allerede var aktiv på fritiden. Noe som denne gruppen av elever også oppgav i forhold til selvrapportert fysisk aktivitet.

Litt under halvparten av elevene med lav fysisk form var enig med Pål som sa at «*Nei, det tror jeg egentlig ikke*» og viste dermed at de ikke opplevde at slike tilbakemeldinger økte motivasjonen til fysisk aktivitet på fritiden. Samtidig nyanserte Tine og Therese med sine uttalelser dette resultatet litt. Tine sa at «*men jeg har jo den motivasjonen selv til å være i fysisk aktivitet, så det har ingenting å si hva som er på skolen*» og opplevde at hun allerede var motivert og drev med fysisk aktivitet på fritiden. Også Therese hadde samme erfaring, men uttalte at «*selv om jeg er så aktiv så er det greit med tilbakemeldinger. Få høre at man gjøre det bra, det får man aldri nok av*» og viste med sin uttalelse at for henne vil det å motta tilbakemeldinger alltid ha en positiv effekt.

### **3.4 Innholdet i tilbakemeldingene**

#### **3.4.1 Opplevde elevene tilbakemeldingene som faglig relevante**

Nesten alle elevene opplevde at de tilbakemeldingene som ble gitt var relevante for faget. Det var noen flere elever med høy fysisk form enn elever med lav fysisk form som hadde denne erfaringen.

Det at tilbakemeldingene som ble gitt var faglig relevante ga nesten alle elevene med høy fysisk form uttrykk for. Ingvild var den eneste eleven med høy fysisk form som ikke mente dette og sa at «*Nei jeg tror det er mest for å øke motivasjonen på oss elevene*». Når det gjaldt elevene med lav fysisk form så opplevde nesten alle at tilbakemeldingene var faglig relevant. Ove illustrerte dette gjennom å uttrykke «*Ja i veldig stor grad*». De resterende tre elevene i denne elevgruppen hadde enten ikke fått tilbakemeldinger eller i så liten grad at de ikke av elevene ble opplevd som relevant.

#### **3.4.2 Opplevde elevene at tilbakemeldingene tok utgangspunkt i handlinger elevene mestrer eller ikke mestrer**

På spørsmål om elevene fikk tilbakemeldinger når de mestret eller ikke mestret en ferdighet, kom det fram forskjeller mellom elevene med lav og høy fysisk form. De fleste av elevene med høy fysisk form opplevde at tyngden av tilbakemeldinger var rettet mot handlinger de mestret, mens blant elevene med lav fysisk form rettet det meste av tilbakemeldingene seg mot begge deler. Det var imidlertid bare blant elevene med lav fysisk form at vi fant noen som opplevde at de bare fikk tilbakemeldinger i forhold til ferdigheter de ikke mestret.

Nesten halvparten av elevene med høy fysisk form framhevet at de i størst grad og for noen i sin helhet bare mottok tilbakemeldinger når de presterte noe som var bra, altså når de mestret en ferdighet. Uttalelser fra henholdsvis Irene, Øystein og Ingvild kan illustrere dette resultatet; «*man får bare høre om man har gjort noe bra*», «*det er i stor grad fokus på det du mestrer*» og «*Det er jo når noe går bra at du får dem [tilbakemeldingene]*». Ingvild framhevet videre at når det var aktiviteter du ikke mestret «*da tror jeg det blir stille*». Thomas hadde også opplevd at ingen tilbakemelding kan være en tilbakemelding og fortalte at «*Hvis vi gjør noe bra får vi skryt. Hvis ikke sier hun (læreren) ikke så mye, men du skjønner at det blir trekk i karakteren*».

I elevgruppen med lav fysisk form var det ingen elever som trakk fram at de i stor grad eller i sin helhet bare fikk tilbakemeldinger på ferdigheter de mestret. Her oppga nesten alle elevene at de mottok tilbakemeldinger både når de mestret ferdigheten og når de ikke mestret ferdigheten. Dette illustreres best med følgende sitat fra Tine:

*«Og da føler du jo at når du får positive [tilbakemelding]. Så tenker du jo sånn at slik må jeg gjøre fortsatt mer. Og så blir det jo mer på det som er litt negativt, da vil du jo forbedre det. Så det er egentlig veldig greit å få tilbakemeldinger på det du gjør litt dårlig og hva du gjør bra»*

I gruppen elever med høy fysisk form var det litt under halvparten av elevene som hadde erfart at de fikk tilbakemeldinger, både på det de mestret og ikke mestret. Marlene uttalte at «Så han sier begge deler egentlig» noe som eksemplifiserte dette. Siw sa at «Kanskje mest på det jeg ikke mestrer» og viste med det den erfaringen som to av elevene med lav fysisk form hadde, nemlig at de i hovedsak fikk tilbakemeldinger rettet mot det de ikke mestret. Ingen elever med høy fysisk form ga uttrykk for at de opplevde dette.

### **3.4.3 Opplevde elevene tilbakemeldinger i forhold til arbeidsinnsatsen**

Litt over halvparten av elevene hadde erfaring med at de fikk tilbakemeldinger i forhold til sin arbeidsinnsats i kroppsøving. Her var det ingen forskjeller mellom elevene med høy og lav fysisk form. Elevene ga uttrykk for at tilbakemeldingene kom i form av positive kommentarer som forsterket en bra innsats. Sitat fra henholdsvis Helene og Oleander med høy fysisk form illustrerer dette; «Han [læreren] kan jo komme å si at i dag synes jeg innsatsen din var veldig bra» og «Det er jo en boost som gjør at du kanskje også yter mer». Utsagn fra Jens og Lise med lav fysisk form viste at også de opplevde tilbakemeldinger som forsterket en positiv arbeidsinnsats, «ja han samler klassen etterpå og sier dere har gjort en super jobb...» og «du får belønning for at du prøver og viser innsats i timene....».

Siw uttalte «ikke så ofte, men en gang i blant» og viste med sin uttalelse det som hun og Tine hadde erfart, nemlig at slike tilbakemeldinger ikke kom så ofte. Alle elevene ble ikke spurt direkte om de fikk tilbakemeldinger i forhold til sin innsats i faget, men det var bare Ingvild med høy fysisk form som ga uttrykk for at hun ikke fikk tilbakemeldinger spesifikt om innsatsen. Hun sa «nei ikke nå sånn spesifikt på innsatsen kanskje ikke nei, men han har jo sagt det før» og refererte til at læreren i starten av skoleåret hadde sagt noe generelt om innsats. Hun sa videre «... så for min del så veit jeg det jo sånn innerst inne uansett».

På spørsmål om hun fikk tilbakemeldinger i forhold til hvordan hun jobbet i kroppsøvingstimene svarte Marlene at *«Ja det sier han i den der samtalen ja. Om jeg bør følge med litt mer eller gjøre sånne ting...»*. Også Markus bekreftet at han fikk tilbakemeldinger om hvordan han arbeidet i faget, men det virket som de fleste elevene relaterte dette til oppfølging i forhold til arbeidsinnsats i timene. Det var ingen elever med lav fysisk form som hadde kommentert at de fikk tilbakemelding på hvordan de arbeidet i kroppsøvingsundervisningen.

#### **3.4.4 Opplevde elevene tilbakemeldinger om kvaliteten på gjennomføring av praktiske ferdigheter i undervisningen**

På dette spørsmålet var det tydelig at de fleste elevene opplevde at personlige kommentarer eller «skryt» rettet mot en kvalitativt positiv utført handling, fungerte som en slik tilbakemelding. Her eksemplifisert med sitatene fra henholdsvis Ane og Irene med lav fysisk form; *«hun sier jo hvis vi har gjort noe veldig bra, da, så sier hun det var bra»* og *«Det er ikke noe spesiell informasjon. Man får bare høre om man har gjort det bra»*. Nesten alle elevene både med lav og høy fysisk form, erfarte at de fikk slike kommentarer.

Det var relativt få elever som opplevde at de mottok informasjon om eller begrunnelse for den kvaliteten på det de hadde gjennomført. Dette ble bare gitt som en personlig kommentar. Her var det litt forskjell mellom elevgruppene. Blant elevene med høy fysisk form var det litt under halvparten av elevene som ga uttrykk for at de fikk faglig informasjon i tilbakemeldingene. To av disse var Ingvild og Helene som henholdsvis uttalte at *«altså du får jo høre det at det var ikke sånn du skulle gjøre det og så prøver han å forklare det på nytt igjen»* og *«at vi for eksempel sentrer pasninger ... så kan han komme å si sånne ting [tilbakemeldinger]»*. Lise med lav fysisk form sa at *«hvis du gjør noe feil, så får vi tilbakemeldinger på utførelsen ... som gjør at øvelsene blir lettere»*. Hun gir her uttrykk for at tilbakemeldinger på utførelse ble gitt med et faglig innhold som var mer enn bare en bekreftelse. Totalt var det bare Owe og Jens i tillegg til Lise av elevene med lav fysisk form som hadde slike erfaringer. Tale med lav fysisk form viste i sin kommentar at hun ønsket mer informasjon om hvordan hun skulle utførte aktivitetene da hun sa at *«jeg føler at vi får ikke noen kommentar på hvordan vi utfører aktivitetene eller ikke, men vi får vite hva vi klarer og hva vi ikke klarer»*.



Resultatene viste at det bare var Markus med høy fysisk form som ikke fikk tilbakemeldinger i forhold til kvaliteten på sin gjennomføring av praktiske ferdigheter undervisningen. Det var fire elever med lav fysisk form som hadde samme erfaring. Tor med lav fysisk form sa at «hun bare sier hva som skal gjøres og så gjør hun ikke så mye mer med det» og var den eleven som tydeligst ga uttrykk for manglende tilbakemeldinger med et slikt innhold.

### **3.4.5 Opplevde elevene tilbakemeldingene som konkrete nok til faglig utvikling**

Elevene ble spurt om de etter å ha fått tilbakemeldinger visste hva de konkret måtte gjøre for at de fortsatt skulle ha faglig utvikling i kroppsøving. På dette spørsmålet svarte omtrent halvparten av elevene ja. Det var litt flere elever med lav fysisk form enn elever med høy fysisk form som opplevde at tilbakemeldingene var konkrete nok.

Blant elevene med høy fysisk form som hadde denne erfaringen var Oleander og Eivind. I forhold til om de opplevde tilbakemeldingene som konkrete nok kom med følgende utsagn:

*«Ja det ser du når hun stopper og forklarer da. Da går hun gjennom det og da får de kommenterer etterpå for eksempel at det var bra, det var riktig. Da vet du at sånn skal det gjøres»*

*«Du det er veldig spesifikt hva vi, hva han gir tilbakemelding på ja. Det er ikke bare sånn generelt, sånn bra jobba og sånne ting - sier akkurat hva vi gjør bra så vi legg merke til hva vi burde fortsette med da og hva vi kan slippe»*

De elevene med lav fysisk form som hadde erfart at tilbakemeldingen var konkret nok, eksemplifiserer sitater fra henholdsvis Owe og Pål det som denne elevgruppen opplevde; «jeg synes det er veldig bra, det er konkret ...» og «Ja, det er den». Mens Tone sa at «føler no at i den samtalen får jeg jo vite ganske mye om hva jeg allerede kan og hva jeg må jobbe litt mer med» og poengterte at det var i halvårsvurderingen hun fikk slike konkrete tilbakemeldinger.

De resterende eleven med høy fysisk form begrunnet på ulike måter hvorfor de ikke opplevde tilbakemeldingene som konkrete nok til faglig utvikling. Harald uttalte at «Han tar det foran alle hvis det er bra innsats, det er hele gruppen, ikke mye fokus på enkeltpersonen», mens henholdsvis Sveinung og Ingvild uttalte at «Har sagt det er bare å fortsette og prøve, du kan klare det» og «... det er ikke nå konkret, det er bare sånn det der klarte du, det mestra du».

Blant elevene med lav fysisk form var det noen få elever som opplevde at den

tilbakemeldingen de fikk ikke var konkret nok til faglig utvikling. Tor svarte «*jeg får tilbakemeldinger om hvordan fraværet er og hvordan karakteren er*» og fulgte opp med «*nei ingen begrunnelser*» noe som illustrerer fraværet av konkrete tilbakemeldinger. Resultatene tydet på at de elevene med høy fysisk form, som ikke opplevde konkrete nok tilbakemeldinger, begrunnet dette med at tilbakemeldingene var for generelle. Mens de resterende elevene med lav fysisk form mer forklarte dette med et fravær av konkrete læringsfremmende tilbakemeldinger.

På dette området var det også individuelle forskjeller i forhold til hvor konkret en tilbakemelding måtte være for at den var konkret nok til faglig utvikling. Noen elever ga uttrykk for at en bekreftelse eller en forsterkning på en positiv utførelse var konkret nok, mens andre opplevde at slike tilbakemeldinger var for generelle.

#### **3.4.6 Opplevde elevene tilbakemeldinger i forhold til kompetansemålene i faget**

Over halvparten av elevene opplevde at de ikke fikk tilbakemeldinger om hvor de sto i forhold til kompetansemålene i kroppsøving. Det var flere elever med lav fysisk form enn elever med høy fysisk form som erfarte dette. Naturlig nok var det derfor en større andel av de elevene med høy fysisk form som ga uttrykk for at de fikk tilbakemeldinger om grad av måloppnåelse sett i forhold til kompetansemålene.

Som tidligere nevnt var det litt over halvparten av elevene med høy fysisk form som ikke fikk tilbakemeldinger i forhold til kompetansemålene i kroppsøving. Dette illustreres av Marlene og Oleander med følgende utsagn; «*Nei, det har han ikke sagt noe om egentlig, ikke i forhold til målene i faget nei*» og «*... det må jeg si at det tror jeg ikke*»

Per med lav fysisk form svarte et tydelig «*nei*» på dette spørsmålet og illustrerte med det hva de fleste elevene med lav fysisk form opplevde. Noen elever forklarte nærmere sine opplevelser, for eksempel Per og Siw som henholdsvis ga uttrykk for at; «*... vi vet ikke hva målene er da egentlig. Det er ikke noe som elevene vet liksom, det er det ikke*» og «*Det kan hende at noe av tilbakemeldinga har vært på bakgrunn av det, men jeg har ikke tenkt over at det hadde spesielt med kompetansemålene å gjøre*». Det at elevene ikke hadde fått eller ikke vet om de hadde fått tilbakemeldinger i forhold til kompetansemålene, var noe som nesten alle elevene med lav fysisk form ga uttrykk for.

Litt under halvparten av elevene med høy fysisk form ga uttrykk for at de fikk tilbakemeldinger i forhold til kompetansemålene i kroppsøving. Og alle disse elevene

refererte til at de fikk denne tilbakemeldingen i halvårsvurderingen. Dette illustreres av henholdsvis Øystein og Irene som sa at «*Ja, hun tar opp kompetansemålene og hun tar opp det på halvårsvurderingen om hvordan du står og hvor du ligger på den skalaen*» og «*Ja på den elevsamtalen vi har en gang i halvåret. Men det er bare da*». Det var bare to elever med lav fysisk form som hadde erfart at de også i undervisningen fikk tilbakemeldinger i forhold til kompetansemålene. Jens ga et eksempel på sin erfaring og fortalte «*... kan du ta kompetansemålet om å få mer lagspill. Hvis det er en som er ego og skal gjøre alt selv, så får han tilbakemelding om å bruke laget*».

Av elevene med høy fysisk form som fikk slike tilbakemeldinger fortalte nesten alle at læreren brukte vurderingskriterier i denne samtalen. Øystein sa at «*For hun har en skala med kriterier som viser hva som skal til for å oppnå en god karakter. Hun viser oss hvor vi ligger og da skjønner vi det så klart*». Therese uttrykte at læreren ikke brukte vurderingskriterier i disse tilbakemeldingene. Det var to elever med lav fysisk form som fikk slike tilbakemeldinger, men bare Jens som forklarte at vurderingskriterier ble brukt. Han uttalte at «*Ja, han forklarer det [vurderingskriteriene]*».

Nesten alle elevene med høy fysisk form som ikke fikk tilbakemeldinger i forhold til kompetansemålene, opplevde at vurderingskriterier ikke ble brukt i kroppsøving. Thomas sa at «*Jeg har hørt ordet [vurderingskriterier] men vet ikke hva det går ut på*». Dette indikerer at det kan være en sammenheng mellom bruk av vurderingskriterier og om elevene får tilbakemeldinger i forhold til kompetansemålene i kroppsøving

Et interessant moment som kan trekkes fram var at tre elever med lav fysisk form ga uttrykk for at de ikke visste hva de ble vurdert etter i kroppsøving. Eivind med høy fysisk form hadde samme erfaring. Dette var ikke noe som elevene ble spurt om og som derfor ikke vektlegges videre i denne studien.

### ***3.5 I hvilken grad opplevde elevene at de fikk framovermeldinger i kroppsøving***

Resultatene tydet på at nesten alle elevene i liten grad opplevde at de fikk framovermeldinger. Det var noen få elever som ga uttrykk for at de i stor grad mottok framovermeldinger, mens en elev opplevde at hun ikke fikk framovermeldinger i kroppsøving.

På grunn av at nesten alle elevene opplevde at de i liten grad fikk framovermeldinger, var det naturlig nok små forskjeller mellom elevene med lav og høy fysisk form. Alle elevene med

høy fysisk form opplevde at de i liten grad fikk framovermeldinger, mens over halvparten av elevene med lav fysisk form ga uttrykk for det samme. Utsagn som «*Nei, det er sjeldent ja. Det er ikke noe ofte vi får tilbakemeldinger sånn på hva vi gjør og hva vi skal gjøre og burde gjøre det for å klare å gjøre det litt bedre. Det skulle jeg gjerne sett litt mer av*» og «*Det er veldig sjeldent. Det er kun de to gangene i året. Der får vi høre hva vi kunne gjort bedre*» fra henholdsvis Eivind og Irene med høy fysisk form, samt «*Nei ... en gang i måneden kanskje*» og «*sjelden*» fra henholdsvis Per og Siw med lav fysisk form illustrer dette.

Det var bare to elever som opplevde at de i stor grad fikk framovermeldinger og begge disse var elever med lav fysisk form. I gruppen elever med lav fysisk form var det også en elev som ga uttrykk for at hun ikke fikk framovermeldinger. Hun sa kortfattet at «*Vi har ikke hatt noe, nei*» på spørsmålet om grad av framovermeldinger.

Tale med lav fysisk form pekte på betydningen av at det blir gitt tilbakemeldinger og framovermeldinger i kroppsøvningsfaget:

*«Det føler jeg at jeg får etter at jeg har fått en sånn generell tilbakemelding. Så da føler jeg at det kanskje positive blir sagt først da og så at man får litt framovermelding om hva man bør gjøre videre. Jeg føler at det blir etter tilbakemeldingen og så i timene så kan det bli etter at man har gjort en ting så kan man jo få en kommentar på at neste gang så kan du prøve å gjøre det da. Så det tenker jeg jo at det er en god mening det også, for å klare å utvikle seg.»*

Resultatene viste at de fleste elevene som opplevde å få framovermeldinger fikk disse i kroppsøvningsundervisningen og i halvårsvurderingen. Videre var det i begge elevgruppene noen få elever som opplyste at de bare fikk framovermeldinger i halvårsvurderingen.

Over halvparten av elevene med høy fysisk form og noen av elevene med lav fysisk form opplevde at de fikk det meste av framovermeldingene i halvårsvurderingen. Irene med høy fysisk form fortalte at «*Det er kun de to gangene i året. Der får vi høre hva vi kunne gjort bedre*» mens Oleander ga uttrykk for samme erfaring da han uttalte at «*det kunne vært hyppigere enn to ganger i året i forhold til at dette kan du bli bedre på*» og fortalte videre at «*om du får beskjed tidlig om at du ikke yter nok, kan du jo tidligere gjøre noe med det. Så om det er noe, er det at det kunne vært hyppigere enn to ganger i året i forhold til at dette kan du bli bedre på*». Tale med lav fysisk form sa at «*Ja kanskje mest i fagsamtalen, men får jo et*

*par tips noen ganger i timen og» og Ane som på oppfølgingsspørsmål om hun fikk framovermelding før ny termin, uttalte at «Ja, det er ikke noe mye mer enn det». Harald sa på spørsmål om verdien av framovermeldingen at «Det er i liten grad, fordi den er såpass liten og det er bare en gang». Et synspunktet som ble støttet av flere elever, blant annet Ingvild «Den kommer litt for sent, så du klarer ikke forbedre deg. Og da har det ikke noe betydning at den kommer heller» og Markus «Hvis vi første får ei framovermelding da, så tar man jo og retter seg etter den ofte da ... men vi får det jo så sjelden ...». Her vil det være passende å stille spørsmålsteget med både verdien og effekten av framovermeldinger som kommer både sjelden og lenge etter aktiviteten.*

På spørsmålet om i hvilken grad eleven fikk framovermeldinger i kroppsøving, svarte Therese «Nei, ikke mye nei. Men det synes jeg vi kunne fått litt mer av. Det er veldig greit å vite hva man skal jobbe med». Dette antydte at de ønsket framovermeldinger oftere enn de to – tre gangene i året de fikk halvårsvurdering og eller karakteroppgjør. Noe som også Tale med lav fysisk form ga uttrykk for når hun uttalte at «Ja jeg synes nok kanskje hvis vi hadde hatt det fire ganger da, to ganger i halvåret. Så det tror jeg nok hadde vært veldig greit å hatt det så hyppig da, at vi har mulighet til å endre det før vi er ferdig på skolen». Det virket spesielt som om mange av elevene med høy fysisk form opplevde at dette var viktig for å kunne forbedre seg i faget. Noen av elevene med lav fysisk form ga også uttrykk for det samme ønsket.

En interessant opplysning var at noen få elever ga uttrykk for at de opplevde at elevene selv hadde et ansvar for sin faglige utvikling. Dette gjennom at de oppsøkte faglærer for å innhente framovermeldinger. Marita uttalte at «Nei, jeg tror vi er nødt til å etterspørre litt og vise at du er interessert i det selv også» hun fortalte videre at «tror at alle som er interessert må komme fram og spørre om det, hva kan jeg gjøre bedre?». Sveinung ga uttrykk for noe av det samme da han uttalte at «... eller så har det vært jeg som har spurt læreren». Elevenes ansvar på dette området var imidlertid ikke tema og blir ikke behandlet videre i studien.

### **3.6 Hvilken betydning har det å få framovermeldinger for at elevene skal lære og utvikle seg i kroppsøving**

Samtlige elever som hadde mottatt framovermeldinger, ga uttrykk for at framovermeldinger hadde betydning for at de kunne utvikle seg og lære i kroppsøvingsfaget. Betydningen

elevene trakk fram kan i hovedsak deles i to kategorier. For det første hadde framovermeldinger betydning for at eleven skulle lære og utvikle seg i faget og for det andre var det å få framovermeldinger motiverende.

### **3.6.1 Framovermeldingens betydning for faglig utvikling i kroppsøving**

På spørsmålet om framovermelding hadde betydning for at eleven kunne utvikle seg eller lære i kroppsøvingfaget kom uttalelser som «*Det gjør at du jobber mer mot det du kanskje trenger å jobbe mer med, det du ikke er like flink på*» og «*Ja det føler jeg....det betyr ganske mye for hvordan resultatet blir*» fra henholdsvis Ane og Tale som begge hadde lav fysisk form. Siw var den eleven med lav fysisk form som tydeligst fremhevet viktigheten av framovermeldinger for en faglig utvikling. Hun forklarte at «*Det har jo litt betydning, for du blir jo ikke bedre hvis du ikke vet hva du skal forbedre deg i. Eller på hvilken måte du må forbedre deg*».

Elevene med høy fysisk form var enige i disse at framovermeldinger hadde betydning for deres faglige utvikling. Øystein sa det på følgende måte «*Jeg synes det er en veldig viktig del av kroppsøving fordi det er på den måten man lærer. Når man får slike framovermeldinger vet man hva man skal trene på for å bli bedre ...*». Marlene uttrykte at «*Ja, for da vet jeg litt ... hva jeg har gjort som har vært dårlig. Så jeg vet litt hva jeg må gjøre for å forbedre meg og sånt ... så føler det hjelper for at jeg skal utvikle meg i faget ja*». Sveinung med høy fysisk form plasserte betydningen av framovermeldingen i forhold til målsetting og karakteroppnåelse, da han sa at «*Ja det gjør at jeg har et mål å arbeide framover mot. Hvis jeg har en femmer og vet hva jeg må gjøre for å få sekser, vet jeg hva jeg bør jobbe med og det er veldig greit*». Pål med lav fysisk form uttrykte noe av de samme erfaringene og sa at «*Ja egentlig....litt mål å jobbe mot egentlig....sånn at det gir litt grunn til innsats*».

Ingvild som i liten grad mottok framovermeldinger uttalte dette på spørsmålet om betydningen av å motta framovermeldinger for å lære mer i kroppsøvingfaget, «*Jeg tror at den ville ha gjort det, hvis jeg har fått det. For da kunne jeg ha prestert på det jeg ikke kan og prøvd litt hardere kanskje og jobbet med det. For da er du klar over hva det er han leter etter ...*». Hun viste med dette at hun forstår viktigheten av å motta framovermeldinger, slik som også Tone med lav fysisk form gjorde da hun uttalte at «*Selvfølgelig er det jo viktig, men jeg er ikke så interessert i det å bli mye bedre ...*». Utsagnet til Tone avdekket at hun var enig i at

framovermeldinger har betydning for en faglig utvikling, men at hun i liten grad ønsket å benytte seg av denne muligheten. Det er med andre ord ikke alle elevene som ønsket å lære mer i kroppsøvningsfaget.

Betydningen som framheves av elevene er altså et ønske om informasjon, som sier noe om hva eleven konkret må gjøre for å utvikle seg i faget. Analysen viser altså at samtlige elever med både lav og høy fysisk form gir uttrykk for at framovermeldinger har betydning for at de skal lære og utvikle seg i kroppsøvningsfaget.

### **3.6.2 Framovermeldingens betydning for elevens motivasjon i kroppsøving**

De aller fleste elevene opplevde at det å få framovermeldinger hadde betydning for motivasjonen i kroppsøvningsfaget. Det var 12 av 13 elever med høy fysisk form som ga uttrykk for dette, mens omtrent tre av fire elever med lav fysisk form gjorde det samme.

Lise med lav fysisk form sa at *«det å høre hva du kan forbedre deg på, gir motivasjon til å vise gymlæreren at du tar det seriøst ...»*, mens Therese med høy fysisk form uttalte *«Så det er noe jeg tar til meg og noe jeg gjør for å motivere meg til å komme helt opp»*. Dette er sitater som er representative for hva de aller fleste elevene ga uttrykk for, nemlig at det å få framovermeldinger hadde en positiv betydning for elevenes motivasjon i kroppsøving. En av disse elevene var Helene som i følgende uttalelse reflekterte over betydningen framovermeldinger hadde for hennes motivasjon:

*«Hvis han ikke har sagt noe vet du ikke hvor du har ligget heller. Da vet du ikke hva du skal jobbe med og hva du skal gjøre bedre og sånn. Men det at han sier fra og sier hva du skal gjøre bedre, motiverer meg veldig til å gjøre det, for jeg vil gjerne bli bedre ...»*

Det var ingen av elevene med lav fysisk form som ga uttrykk for at det å få framovermeldinger ikke var motiverende, men tre av elevene i denne gruppen uttrykte i sine intervju ikke noe tydelig standpunkt om dette. Øystein med høy fysisk form var den eneste eleven som ikke syntes at framovermeldinger påvirket hans motivasjon så mye, men at det ga han kunnskap om *«hva jeg skal trene på»*. Han viste dermed at han ser viktigheten av framovermeldinger for at han skal utvikle seg i kroppsøvningsfaget.

### **3.7 Framovermeldingens betydning for elevens motivasjon for fysisk aktivitet på fritiden**

Det var bare litt under halvparten av elevene, fire elever med lav fysisk form og syv elever med høy fysisk form, som kom med uttalelser om at det å få framovermeldinger motiverte til fysisk aktivitet på fritiden.

Tale med lav fysisk form sa at «*Ja det synes jeg, for at det jeg får beskjed om å øve mer på ... det har jeg enda bedre tid til å øve på fritiden*», noe som støttes av Per. Litt over halvparten av elevene med høy fysisk form var enige i dette. Dette kan illustreres med følgende utsagn fra Irene «*Ja, hvis det er noe man må rette opp, så blir man jo bevist på det utenfor skolen også*» og Marlene «*Ja, jeg får jo litt mer lyst til å være aktiv på fritiden når han sier sånn*». Samlet vil det si at omtrent halvparten av elevene både med lav og høy fysisk form opplevde at det å få framovermeldinger motiverte dem til å være fysisk aktiv også utenom kroppsøvingstimene.

Pål og Tine med lav fysisk form opplevde at slike framovermeldinger ikke hadde noen betydning for motivasjonen til fysisk aktivitet på fritiden. Noe som støttes av de resterende av elevene med høy fysisk form. Tydeligst illustreres dette med Markus som sa «*nei*», mens Therese uttalte at «*Det har ikke så veldig mye å si når jeg er så aktiv selv*». Therese påpeker kanskje årsaken til at de resterende elevene med høy fysisk form ikke opplevde økt motivasjon for fysisk aktivitet på fritiden, da de i stor grad allerede er fysisk aktive på fritiden.

### **3.8 Innholdet i framovermeldingene**

#### **3.8.1 Opplevde elevene framovermeldingene som faglig relevante**

Omtrent halvparten av elevene både med lav og høy fysisk form opplevde at den framovermeldingen som ble gitt, selv om den sjelden kom, var faglig relevant. For eksempel uttalte Per treffende at «*... Ja ellers har det ikke vært noen vits med dem ...*». Når det gjelder de elevene med lav fysisk form som ikke opplevde framovermeldingene som faglig relevant, så ga likevel nesten alle elevene indirekte uttrykk for at de opplevde framovermeldingene som relevant. Dette kommer frem gjennom deres uttalelser om framovermeldinger. Mens de elevene med høy fysisk form som ikke opplevde framovermeldingene som relevant, virket mer forsiktig i sine uttalelser. De begrunnet dette med at framovermeldingene kom sjelden og ofte ble gitt i plenum med fokus på innsats eller motivasjon. Dette kan illustreres med Markus som uttalte at



*«Hvis vi først får ei framovermelding da, så tar man jo og retter seg etter den ofte da. Så det har jo noe å si, men vi får det jo så sjeldent at det er jo ikke så mye egentlig. Det er bare i plenum uansett, det blir liksom ikke spesifikt hva jeg kan gjøre personlig for å bli bedre».*

Uttalelsene til disse elevene tydet på at de forventet både hyppigere, mer individuelle og et mer faglig innhold i framovermeldingene. Først da vil de oppleve framovermeldingene som faglig relevante.

### **3.8.2 Opplevde eleven framovermeldinger i forhold til arbeidsinnsats**

Resultatene viste at det å få framovermeldinger også påvirket innsatsen som elevene la ned i kroppsøving. Denne effekten opplever nesten alle elevene med lav fysisk form, mens omtrent halvparten av elevene med høy fysisk form hadde samme erfaring.

Ingvild med høy fysisk form sa at gjennom å få framovermeldinger ville hun nok ha *«prøvd litt hardere og jobbet med det»*, mens Øystein uttalte at *«Hvis det er det hun vil at jeg skal gjøre for å få en sekser så klart prøver jeg å gjøre det»*. Begge sitatene er eksempler på uttalelser som antyder at elevenes respons på framovermeldinger gir økt innsats i faget.

Omtrent halvparten av elevene med høy fysisk form opplevde denne virkningen av framovermeldinger. Det var en høyere andel av elevene med lav fysisk form som opplevde at framovermeldinger ga økt arbeidsinnsats. Sitater fra henholdsvis Pål og Tale viser dette: *«... det er litt mål å jobbe mot egentlig ... sånn at det gir litt grunn til innsats»* og *«så får jeg jo vite hvis jeg kan gjøre noe bedre, så må jeg jo gjøre det»*. Totalt opplevde nesten alle elevene med lav fysisk form at framovermeldinger førte til en forbedret arbeidsinnsats i faget.

Markus og Oleander med høy fysisk form viste med uttalelser som, *«Hvis vi først får en framovermelding så er det bare at vi må ha mer innsats»* og *«Han sa jeg burde yte mer og at jeg hadde et enda større potensiale»* at kroppsøvlingslæreren ønsket at de skulle øke arbeidsinnsatsen i faget. Også Jens med lav fysisk form hadde slike opplevelser, der det var gitt framovermeldinger om at eleven måtte øke arbeidsinnsats i kroppsøvlingsfaget.

### **3.8.3 Opplevde elevene framovermeldinger om kvaliteten på gjennomføring av praktiske ferdigheter i undervisningen**

Dette er framovermeldinger som retter seg mot utviklingen av elevens ferdigheter i øvelser og aktiviteter. De fleste av elevene med lav fysisk form hadde opplevd at de fikk slike

framovermeldinger, mens omtrent halvparten av elevene med høy fysisk form hadde samme erfaring. Resultatene viste også at de fleste av elevene med lav fysisk form opplevde å få denne framovermeldingen både i kroppsøvingstimene og halvårsvurderingen, men at hovedvekten av slike framovermeldinger ble gitt i halvårsvurderingen etter første termin. Når det gjaldt elevene med høy fysisk form så opplevde flertallet at slike framovermeldinger ble gitt i kroppsøvingstimene.

Når det gjelder resultatene for elevene med lav fysisk form så illustrerer følgende utsagn fra henholdsvis Tine og Tale at de opplevde å få framovermeldinger i undervisningen, «... *når vi holder på med aktiviteter og sånn, så kan han jo komme til deg å si at du kan gjøre heller slik for å få det til*» og «... *i timene så kan det bli etter at man har gjort en ting så kan man jo få en kommentar på at neste gang så kan du prøve å gjøre det da*». Samtidig underbygger sitatene fra Tale «*Ja kanskje mest i fagsamtalene, men jeg får jo et par tips noen ganger i timene og*» og Pål «... *kanskje ikke så mye i timene, det er ikke slik at han har tid til å gi noe til 30 stykker, for det er jo ikke mulig*» at tyngden av slike framovermeldinger kom i halvårsvurderingen.

På spørsmål om kroppsøvingslæreren ga kommentarer i forhold til hvordan elevene gjennomførte praktiske ferdigheter uttalte Helene med høy fysisk form at «*Ja, det kan han gjøre ... at vi for eksempel senter pasninger eller holder på med sanne ting så kan han komme å si sanne ting*». Øystein forklarte at «*når man får slike framovermeldinger vet man hva man skal trene på for å bli bedre og for å mestre en del i gym*». Disse to uttalelsene er illustrerende for erfaringen som omtrent halvparten av elevene med høy fysisk form hadde i forhold til framovermeldinger med intensjon om å forbedre elevenes praktiske ferdigheter.

Totalt viste resultatene indikasjon på at nesten halvparten av elevene med høy fysisk form ikke hadde erfart å få framovermeldinger i forhold til å skulle utvikle egne ferdigheter, mens bare to elever med lav fysisk form hadde denne erfaringen.

#### **3.8.4 Opplevde elevene framovermeldingene som konkrete nok til faglig utvikling**

Elevene ble spurt om de etter å ha fått framovermelding konkret visste hva de måtte gjøre for at de fortsatt skulle lære mer og utvikle seg i kroppsøvingsfaget. På dette spørsmålet svarte omtrent halvparten av elevene ja, men disse elevene fordelte seg litt ulikt i forhold til elevgruppene. Over halvparten av elevene med lav fysisk form opplevde at

framovermeldingene var konkret nok til å gi faglig utvikling. For elevene med høy fysisk form hadde bare en tredjedel denne erfaringen.

I elevgruppen med lav fysisk form var det fire elever som svarte et konkret ja på ovenfor nevnte spørsmål, mens noen flere elever ga uttrykk for at de var enige i dette. Fra elevene med høy fysisk form ga noen uttalelser som «*Ja, jeg har forståelse for hva læreren mener når hun gir framovermeldinger og jeg forstår hva jeg bør gjøre for å forbedre*» og «*Han sier hva jeg må gjøre for å bli bedre og hva jeg bør fortsette med og sånne ting. Så ja jeg føler det hjelper på slik at jeg kan bli bedre*» fra henholdsvis Øystein og Marlene. Dette bekrefter at også noen elever med høy fysisk form opplevde konkrete framovermeldinger.

Over halvparten av elevene med høy fysisk form ga uttrykk for at framovermeldingene ikke var konkrete nok til faglig utvikling. Ingvild sa «*Nei*» og forklarte videre at «*... den [framovermeldingen] kommer ikke som konkret nok hva som faktisk bør ... så en går å tenker litt etterpå hva mente han egentlig med den der, hva er det egentlig jeg må gjøre. Og så blir den bare glemt til slutt ...*», mens Markus sa at «*det er aldri spesifikt hva man må gjøre mye bedre*». Elevene Eivind, Harald og Thomas med høy fysisk form var ikke like tydelige i sine uttalelser, men antydte alle at framovermeldingene ble for generelle. Det var bare to elever med lav fysisk form som hadde samme opplevelse, her illustrert med Ane, som sa at «*det [framovermeldingen] er ganske generelle, så det er ikke så lett å jobbe med det når det ikke er så spesifikk*». Også hun påpekte at framovermeldingen ble for generell til at hun forstod hva hun måtte forbedre for å lære mer i faget.

### **3.8.5 Opplevde elevene framovermeldinger i forhold til kompetansemålene i faget**

I forhold til om elevene opplevde å få framovermeldinger om hva de måtte gjøre for å forbedre sin grad av måloppnåelse eller karakter i kroppsøving, svarte alle elevene med lav fysisk form og litt over halvparten av elevene med høy fysisk form bekreftende på dette.

Det var som nevnt ovenfor litt over halvparten av elevene med høy fysisk form som hadde erfart at de fikk framovermeldinger om hva de måtte gjøre for å forbedre sin grad av måloppnåelse i faget. Marlene uttalte at «*Ja det synes jeg. Han sier jo at no ligger jeg på den karakteren, men jeg har mulighet til å få den hvis jeg fortsetter med det og det....*» og Øystein «*Ja, det bruker hun å gjøre i hver halvårsvurdering*». Øystein viser tydelig med sin uttalelse det som også mange andre av elevene hadde erfart, nemlig at denne framovermeldingen ble gitt i halvårsvurderingen når de i samtale med kroppsøvingslæreren fikk sin terminkarakter.

Ingvild sa «*Nei*» og Marita uttalte at «*Det blir aldri nevnt spesielle kompetansemål, ikke som jeg kan komme på*» på samme spørsmål og belyste med det at den resterende delen av eleven med høy fysisk form ikke opplevde å få slike framovermeldinger.

Når det gjelder elevene med lav fysisk form var det bare fire elever som hadde uttalt seg i forhold til dette spørsmålet. Per sa «*Ja, får vite hva en skal gjøre for å få bedre karakter*», mens Tale uttalte at «*Ja det blir no på den underveivurderingen etter tilbakemeldingen ... for å komme enda høyere opp så kan du gjøre det og det*». Både Per og Tale belyser med sine uttalelser det som resultatene viste, nemlig at alle elevene som har gitt uttrykk for dette, hadde mottatt framovermeldinger om hva de måtte gjøre for å forbedre sin karakter eller grad av måloppnåelse i kroppsøvfingsfaget.

### **3.9 Lærereens betydning for elevens erfaringer med tilbakemeldinger og framovermeldinger**

Resultatene i denne studien tyder på at kroppsøvfingslæreren har relativt stor betydning for elevenes opplevelser av undervisningen i kroppsøving. En god illustrasjon på dette er Tor og hans opplevelse med to ulike kroppsøvfingslærere på videregående skole. Tor opplevde at hans første kroppsøvfingslærer tydelig så han og gjennom bruk av både tilbakemeldinger og framovermeldinger ga læreren Tor en mulighet til faglig utvikling. Noe som ifølge Tor gjorde at han trivdes, ønsket å yte innsats og følte seg motivert i faget. Den kroppsøvfingslæreren Tor fikk i sitt andre år på videregående var lite tilstede i undervisningen og ga i liten eller ingen grad tilbakemeldinger eller framovermeldinger. Tor uttalte i forhold til grad av tilbakemeldinger at «*Egentlig ingen. Det er bare tilbakemelding helt på slutten i forhold til karakteren*» og om framovermeldinger sa han at «*vi får ikke framovermelding om hva vi kan gjøre bedre*». Noe som resulterte i en demotivert elev, som la ned lite innsats, mistrivdes i faget og hadde ingen faglig utvikling. Tor oppsummerer egentlig selv godt hvordan han har erfart lærereens betydning;

*«Det er viktig fordi det hjelper jo på motivasjonen min. Det hjelper fordi det er det målet du skal nå. Nå ligger du på en firer og for å få fem må du gjøre det og det. Det hjelper meg mye for det vet jeg at jeg må gjøre det og da må jeg gjøre litt mer. Så det hjelper meg ganske mye. Så første halvåret hadde jeg suverene karakterer, men så kom den andre læreren og motivasjonen falt. Det ble ikke noe tilbakemeldinger, fordi han gav tilbakemeldinger etter gymtimen og var gjennom hele gymtimen og fulgte med*

*hva vi gjorde. Han sa at nå har du gjort det og det bra og nå kan du gjøre det og det bedre. Men så kom den nye læreren og så ble alt ødelagt»*

Tidligere har vi sett elever trekke fram lærerens betydning for egen motivasjon for deltakelse i kroppsøving. Lise og Jens har uttalt «*Jeg tror at gymlæreren har hatt mye å si for at jeg har møtt opp til de timene jeg har møtt opp i*» og «*Han inspirerer meg til å bli med i gymmen og være aktiv. Han gjør en god jobb der, synes jeg*» og viste med dette at kroppsøvingslærerens oppfølging gjennom blant annet bruk av tilbakemeldinger og framovermeldinger motiverer elever til aktiv deltakelse i undervisningen. Lise fremhevet videre den viktige innflytelsen en kroppsøvingslærer kan ha på elever, da hun fortalte at «*når du får et positivt syn på aktivitet, så har det med læreren å gjøre. Da har du lyst til å være aktiv mer enn to timer i uka*». Hun opplevde med andre ord at handlingene til kroppsøvingslæreren gjorde at hun ble motivert til å være fysisk aktiv også på fritiden.

## 4.0 DRØFTING

Under drøftingsdelen rettes først søkelyset mot hvordan elever opplevde og beskrev bruk av tilbakemelding og framovermelding. Til å begynne med drøftes de sentrale funnene i resultatkapitlet, før det avslutningsvis kommer noen generelle betraktninger. Resultatene vil bli drøftet i lys av Hatties teori om synlig læring spesielt og tidligere forskning generelt. Til slutt vil jeg komme med noen betraktninger omkring hva framtidig forskning bør vektlegge med utgangspunkt i disse funnene, samt hva kroppsøvingslærere kan lære av resultatene.

### 4.1 *Manglende tilbakemeldinger og framovermeldinger*

Resultatene viste at det var store variasjoner i forhold til i hvor stor grad elevene opplevde at de fikk tilbakemeldinger og framovermeldinger. Dette underbygges av tidligere forskning der Eide (2011) viste at elever i varierende grad får tilbakemelding. I resultatkapitlet kom det fram at halvparten av de 26 elevene opplevde at de ofte eller i stor grad fikk tilbakemeldinger i kroppsøving. *«Nei det er sjeldent ja. Det er ikke noe ofte vi får tilbakemeldinger sånn på hva vi gjør og hva vi skal gjøre og burde gjøre det for å klare å gjøre det litt bedre»* uttalte Eivind og belyste med sin uttalelse det som den resterende halvparten av elevene ga uttrykk for, nemlig at de i liten eller i noen grad fikk tilbakemeldinger. Når det gjelder framovermeldinger viste resultatene at nesten alle elevene ga uttrykk for at de i liten grad mottok framovermeldinger. Dette støttes av Leirhaug og Annerstedt (2015) som viste at over 60 % av elevene bare en gang eller ikke i det hele tatt fikk framovermeldinger fra kroppsøvingslæreren. Totalt viste resultatene at elevene i større grad fikk tilbakemeldinger enn framovermeldinger. Dette støttes av Eide (2011) som uttrykket at elevene mottok framovermeldinger i mindre grad enn de fikk tilbakemeldinger.

I følge Hattie (2013) er tilbakemeldinger fra læreren spesielt betydningsfullt for læring. I Hatties (2013) metaanalyse er tilbakemeldinger den tiende mest effektfulle variabelen. Olga Dysthe (2008, s. 22) sier at *«eit av dei best dokumenterte funna i internasjonal pedagogisk forskning er at tilbakemelding (feedback) er svært viktig for læring og fremjar elevane sitt prestasjonsnivå»*. Som tidligere nevnt må det poengteres at begrepet tilbakemelding eller feedback, slik begrepet brukes i henvisningene ovenfor, også inneholder en del informasjon om hvor eleven skal bevege seg videre mot målet, altså en framovermelding. Hattie (2013) trekker frem begrepet fremragende undervisningen og knytter her mengde og kvaliteten på tilbakemeldingene som avgjørende for læringsprosessen, hvor det bør være mange og riktige

tilbakemeldinger. I lys av Hattie kan en da særlig argumentere for at det i alt for liten grad gis tilbakemeldinger og framovermeldinger. I så måte kan man videre argumentere for at resultatene i denne undersøkelsen viste at under halvparten av elevene i kroppsøving i liten eller mindre grad opplevde fremragende undervisning og læring, slik Hattie beskrev det. Det virker imidlertid som det var relativt store variasjoner mellom elevene i forhold til hvilken grad av tilbakemelding som de var fornøyd med, samt hvor stor grad av tilbakemelding som av elevene ble definert som ofte. Dette kan belyses gjennom at det i resultatkapitlet kom fram at litt over halvparten av elevene med lav fysisk form var fornøyd med graden av tilbakemeldinger, selv om omtrent halvparten av disse igjen ga uttrykk for at de i liten grad fikk tilbakemeldinger. Her vil det kanskje være betimelig å stille spørsmål om elevenes tidligere erfaringer med tilbakemeldinger i kroppsøving påvirker deres forventninger til mengden av tilbakemeldinger.

I forhold til framovermeldinger viste resultatene, som tidligere nevnt, at elevene var mer entydige i at de i liten grad opplevde å motta dette. Dette underbygges av Engh (2011) som sier at mange elever i elevundersøkelsene gir uttrykk for at kroppsøvingslæreren sjelden forteller dem hva de skal gjøre for å bli bedre i faget. Også Eide (2011) samt Leirhaug og Annerstedt (2015) støtter dette resultatet og stadfester at mange av elevene ikke får den framovermeldingen de trenger for å kunne forbedre seg. «*En kan ikke forbedre seg hvis en ikke vet hva forbedringspotensialet er*» uttalte Lise treffende og illustrerte det som resultatene tyder på, nemlig at mange elever ønsket en faglig utvikling i kroppsøving og at de kjente behovet for tydeligere og hyppigere framovermeldinger. Det at noen elever var relativt fornøyd med graden av tilbakemeldinger kan også indikere at de ikke er like bevisst betydningen tilbakemeldinger og framovermeldinger har i forhold til en faglig utvikling i kroppsøvingsfaget.

Hattie (2013, s 58) sier at «*det er avgjørende at undervisning og læring er synlig*». Videre påpeker Hattie (2013) at synlig læring oppstår blant annet når tilbakemeldinger og framovermeldinger blir gitt og etterspurt. Det er gjennom disse tilbakemeldingene læreren har mulighet til å gi elevene informasjon om hvorvidt de lykkes, samt hjelpe elevene videre med progresjon mot målet. Resultatene viste imidlertid at det bare var halvparten av elevene som i stor grad fikk tilbakemeldinger, mens alle elevene relativt sjelden mottok framovermeldinger. Det kan derfor virke som om relativt få elever opplevde, slik som Hattie beskrev, en synlig undervisning og læring i kroppsøvingsfaget.

I følge Hattie (2013) er målet nettopp å gjøre elevene aktive i læringsprosessen gjennom lærernes og andres handlinger, inntil elevene når et stadium hvor de blir sine egne lærere i form av selvovervåking, selvevaluering og selvlæring. For å komme dit må eleven få trening i å ta en mer selvstendig rolle i eget læringsarbeid og gjennom det utvikle en forståelse for egen læringsprosess. Undervisningen må sette elevens læring i sentrum og legge til rette for aktiv deltakelse fra eleven. En aktiv deltakelse i egen læring forutsetter ifølge Hattie (2014) at også eleven kjenner og forstår det tydelige og utfordrende læringsmålet med leksjonen, samt ser sammenhengen mellom læringsmål og aktivitetene. På den måten kan eleven fastslå hva han vet og kan gjøre, samt gjøre det enklere å erfare gapet, noe som kan gi eleven motivasjon til å være aktiv i egen læringsprosess med å tette gapet eller nå læringsmålet. Hattie (2014) sier at det å gjøre feil er en nødvendighet for at læring skal skje, det er derfor viktig at elevene opplever det som trygt å prøve seg fram og gjøre feil. Elevene lærer av feilene de gjør og av de tilbakemeldingene som frembringes når man går i feil retning. I denne prosessen påpeker Hattie at elevene er avhengige av tilbakemeldinger som gis «akkurat i tide» for å forsikre at elevene beveger seg effektivt i retning av å nå læringsmålene. I kontrast til dette viste resultatene at halvparten av elevene i relativt liten grad opplevde å få tilbakemeldinger og framovermeldinger, slik at de dermed fra kroppsøvlingslærerens side ble gitt relativt dårlige forutsetninger for å kunne utvikle seg til å bli sin egen lærer. Det virker også passende å stille spørsmål om hvordan en del elever kan bli aktiv i egen læring med så manglende grad av tilbakemeldinger og framovermeldinger?

I formålet med kroppsøvlingsfaget står det at kroppsøving skal inspirere til livslang bevegelsesglede. I resultatkapitlet kom det som tidligere nevnt fram, at deler av elevgruppen i relativt liten grad opplevde å få tilbakemeldinger og framovermeldinger. En mulig konsekvens av dette kan være at elevene ikke får bekreftelser på hva de lykkes med og dermed begrenset mulighet til å bli aktiv og søkende i egen læringsprosess. Da er det kanskje på sin plass å stille spørsmålstegn med i hvor stor grad denne delen av formålet med kroppsøvlingsfaget oppfylles?

Som nevnt i innledningen sier Hattie og Timperley (2007, s. 87) at effektiv tilbakemelding må besvare tre hovedspørsmål. Den tilbakemeldingen og framovermeldingen eleven mottar fra kroppsøvlingslæreren skal bidra til å besvare to av disse hovedspørsmålene, nemlig «Hvilken framgang skjer mot målet?» og «Hva må eleven gjøre for å fortsette framgangen mot målet?». I kontrast til dette viste resultatene at over halvparten av elevene i liten grad fikk informasjon (tilbakemelding) om hvilken framgang de hadde mot målet, samt at nesten alle elevene



sjelden fikk informasjon (framovermelding) om hva de kunne gjøre får å fortsette sin utvikling mot målet med undervisningen. Dette gjør at over halvparten av elevene i kroppsøvningsundervisningen ikke opplevde effektive tilbakemeldinger. Når det gjelder i hvor stor grad elevene opplevde undervisningen i kroppsøving som målrelatert og fikk besvart det siste tilbakemeldingsspørsmålet, så drøftes det i kapittel 4.2. Lise med lav fysisk form sa at «*Fortell meg hva jeg er god på, men også hva jeg kan bli god på*» og viste med dette hvordan hun ideelt sett ønsket at tilbakemeldinger og framovermeldinger skulle være i kroppsøvningsfaget.

I tråd med Hattie (2013) er det som tidligere nevnt en viktig sammenheng mellom utfordring og tilbakemelding, der begge anses som viktige ingredienser i læring. I dette ligger det også et ønske fra eleven om å lære mer, et ansvar mot å søke ytterligere utfordringer, slik at eleven får progresjon i sin faglige utvikling og læring. I kontrast til dette viste resultatene at de fleste elevene i liten grad opplevde å få framovermeldinger. Framovermeldinger som nettopp skal bidra til å gi dem utfordring og retning for videre læring. Det kan med andre ord virke som om mange av elevene ikke opplevde å få nok tilpassede utfordringer i kroppsøvnings – undervisningen. Tilpassede utfordringer som nettopp skal legge grunnlaget for en faglig utvikling. Dette gjaldt kanskje spesielt elevene med høy fysisk form, som ifølge resultatene opplevde mye tilbakemeldinger i form av bekreftelser på at det de gjorde var bra, men lite framovermeldinger som skulle ta de videre i sin utvikling. Når det i resultatkapitlet kom fram at elevene i tillegg opplevde lite målrettet undervisning, forsvinner muligens læringstrykket og fokuset beveges mot blant annet viktigheten av en god innsats og et godt samarbeid med medelever. En studie av Bjerke, Lyngstad og Lagestad (2016) viser at det som gjør at elever med høy fysisk form trives i kroppsøving er at de ser på undervisningen mer som en treningsøkt, mens elevene med lav fysisk form opplever kroppsøving mer som et praktisk avbrekk i skolehverdagen. Et betimelig spørsmål vil jo da være om elevenes tidligere erfaringer med kroppsøvningsfaget gjør at de ser på kroppsøving som et fag der de skal lære eller om de i større grad ser på faget som en treningsøkt eller et avbrekk fra en hektisk skolehverdag?

Som tidligere nevnt og sett i forhold til graden av tilbakemeldinger så opplevde omtrent halvparten av elevene at de fra kroppsøvningslærerens side ble gitt relativt dårlige forutsetninger for å kunne utvikle seg til å bli sin egen lærer. Dette gjaldt spesielt elevene med lav fysisk form. I forhold til elevene med høy fysisk form så vil manglende framovermeldinger gjøre at også disse kan oppleve relativt dårlige forutsetninger for å bli

selvstyrt i egen læringsprosess. For begge elevgruppene vil det å skulle øke sin bevissthet rundt egen læring og bli «sin egen lærer» også forutsette at elevene får tilbakemeldinger på prosess – og selvreguleringsnivået sett i forhold til Hatties (2013) tilbakemeldingsmodell. Resultatene indikerer imidlertid at dette i liten grad fant sted, gjennom at elevenes svar på spørsmål om innholdet i tilbakemeldingene i liten grad trakk fram andre elementer enn «ros» og kommentarer i forhold til hvorvidt en oppgave eller prestasjon var forstått eller løst på en respektabel måte. Det var bare to elever med høy fysisk form som hadde erfart at de fikk tilbakemeldinger i forhold til hvordan de skulle arbeide for å komme videre i sin faglige utvikling, altså på nivå to i Hattie sin tilbakemeldingsmodell. Samtidig opplevde omtrent halvparten av elevene at tilbakemeldingene og framovermeldingen var konkrete nok til faglig utvikling. Dette var tilbakemeldinger og framovermeldinger som fokuserte på det Hattie (2013) kaller korrigerende tilbakemeldinger eller tilbakemeldinger om resultat, som dermed er på nivå en i tilbakemeldingsmodellen.

#### **4.2 Ikke i tråd med kompetansemålene**

I resultatkapitlet kom det fram at elevene opplevde i liten grad tilbakemeldinger og framovermeldinger i forhold til kompetansemålene i kroppsøvingfaget. Ifølge opplæringslovens forskrift (§3) skal elevene i skolen få tilbakemeldinger om hva de må mestre for å bli bedre i faget og få hjelp til å vurdere egen kompetanse, arbeid og faglig utvikling. I St.meld.nr.11 (2008-2009) *Læreren. Rollen og utdanningen*, står det at:

Elevene lærer bedre når de forstår hva de skal lære og hva som forventes av dem. Det er derfor viktig at læreren utvikler og kommuniserer tydelige mål for opplæringen og kjennetegn på måloppnåelse, legger til rette for elevenes egenvurdering og gir tilbakemeldinger som elevene kan lære av.

(KD 2008-2009:13)

Slemmen (2011) sier at vi har en målrelatert vurdering i den norske skole og at all vurdering skal knyttes til mål som er forankret i læreplanen. Hattie (2013) sier at læringsmål skal beskrive hva vi ønsker at elevene skal lære i form av ferdigheter, kunnskap, holdninger og verdier. Hattie (2013, s. 246) framhever videre at «*Læringsmålene bør være tydelige og veilede læreren i hva han eller hun skal undervise i, hjelpe eleven til å bli bevisste på hva de skal lære fra hver undervisningstime, og danne grunnlag for å vurdere hva elevene har lært og hva læreren har lært bort på en god måte*». De aktivitetene læreren planlegger for

undervisningen må sette søkelyset på disse målene. Slemmen (2011) sier at når du skal formidle læringsmålene til elevene må det gjøres slik at elevene forstår hva de skal gjøre og skjønner den læringen som er knyttet til de aktivitetene de skal gjennomføre. «*Det er eit godt prinsipp at ein må vite kvar ein skal for å kome seg dit*» sier Dysthe (2008, s. 18) og er tydelig på viktigheten av at eleven må vite målet med undervisningsaktiviteten. Hattie og Timperley (2007) fremhever at feedback ikke kan redusere gapet mellom nåværende prestasjon og målet, fordi hvis læringsmålet er dårlig definert vil ikke uoverensstemmelsen mellom nåværende prestasjon og målet være tydelig nok til at elevene ser behovet for å redusere det. Samtidig peker Hattie (2013) på at de viktigste påvirkningene på elevenes prestasjoner går utover læreplanens grenser og at nøkkelen er å være oppmerksom på læringsmålene, samt å vite når en elev lykkes med å oppnå dem. Hattie (2013) fremhever videre at synlig læring oppstår når både lærer og elev søker å forvise seg om at målet er nådd. Black and William (1998), ARG (2002), Hattie (2013) og Slemmen (2011) vektlegger at tydelige læringsmål, som er forståelig for elevene, har en positiv effekt på elevens læring. Black and William (1998), Hattie (2013), Slemmen (2011) og Hartberg, Dobson og Gran (2013) poengterer videre at læreren må planlegger for læring og ikke for aktivitet, samt sørger for at elevene vet hva som er målet. I kontrast til dette viste resultatene, som tidligere nevnt, at halvparten av elevene ikke fikk tilbakemeldinger på hvor de står i forhold til kompetansemålene i kroppsøvfingsfaget. Samtidig kan en argumentere for at en del elever i kroppsøving muligens ikke får en undervisning som følger opplæringslovens forskrift §3. At mange elever ikke fikk slike tilbakemeldinger er i tråd med andre studier. Vinje (2008) gjennomførte en undersøkelse blant kroppsøvfingslærere i Oslo om vurdering i kroppsøving og her kom det fram at tre av fire kroppsøvfingslærere i videregående skole ikke ga elevene veiledning eller tilbakemelding om status i forhold til kompetansemålene i faget. Også Leirhaug og Annerstedt (2015) viste at halvparten av elevene opplevde at kroppsøvfingslæreren ikke informerte dem om kompetansemålene i faget. Disse to nevnte studiene er begge foretatt i Osloområdet, at resultatene i denne studien også viste at elever opplevde manglende tilbakemeldinger i forhold til kompetansemålene i kroppsøving, viser at dette kan være et nasjonalt fenomen. Hattie (2013) fremhever at når elevene er bevisst målet, samt at målene er utfordrende og spesifikke så hjelper det på elevenes oppmerksomhet og innsats. De vil være mer oppmerksom og aktiv etter både å lytte til og søke etter tilbakemeldinger som er relatert til å oppnå disse målene. Tilbakemeldingene vil med andre ord være mer kraftfulle. Resultatene viste at litt under halvparten av elevene med høy fysisk form fikk tilbakemeldinger på hvor de

sto i forhold til kompetansemålene i kroppsøving, mens bare to elever med lav fysisk form hadde samme erfaring. Når mengden tilbakemeldinger i forhold til kompetansemålene var så begrenset, kan dette særlig slå negativt ut for elevene med lav fysisk form. I følge Hattie (2013) er det en viktig sammenheng mellom utfordring og læring, der sannsynligheten for at eleven trenger tilbakemeldinger øker med utfordringens størrelse. Han fremhever samtidig viktigheten av at læreren kan gi disse tilbakemeldingene, slik at eleven møter utfordringene på rett måte og utvikler seg mot målet. Det er kanskje spesielt elever med lav fysisk form som trenger den ekstra innsatsen tilpassete utfordringer og spesifikke mål kan gi, og som i tråd med Hattie (2013) forhåpentligvis vil oppleve en forpliktelse og et engasjement for å nå målet.

I resultatkapitlet kom det fram at alle elevene med lav fysisk form og litt over halvparten av elevene med høy fysisk form opplevde at de fikk framovermeldinger i forhold til hva de måtte gjøre for å forbedre sin grad av måloppnåelse eller karakter i kroppsøvingsfaget. Dette støttes av Leirhaug og Annerstedt (2015), som i sin studie også fant at omtrent en fjerdedel av elevene hadde erfart at de ikke visste hva de måtte gjøre for å forbedre sin grad av måloppnåelse eller karakter i kroppsøvingsfaget. Elevene ble i intervjuet spurt om de opplevde å få framovermeldinger i forhold til hva de måtte gjøre for å forbedre sin måloppnåelse eller karakter i faget. Her må det påpekes at karakteren skal være utledet fra i hvor stor grad elevene oppnår kompetansemålene i faget. I hvor stor grad karakterskalaen faktisk gjenspeiler kompetansemålene må man nok intervju kroppsøvingslærerne om og ikke elevene. Men uttalelsen fra Marita «*Det har aldri blitt nevnt spesielle kompetansemål, ikke som jeg kan komme på*», kan vel indikere at noen elever i liten grad var informert om sammenhengene. At relativt så mange elever ga uttrykk for at de fikk framovermeldinger i forhold til hva de måtte gjøre for å forbedre sin karakter eller grad av måloppnåelse i faget er litt motstridende sett i forhold til hva kroppsøvingslærere uttaler i to andre undersøkelser. I Vinje (2008) ga kroppsøvingslærerne uttrykk for at de ikke klarte å veilede den enkelte elev i forhold til kompetansemålene. Dette støttes av Leirhaug og Annerstedt (2015) som fant ut at mange lærere ga uttrykk for at kompetansemålene i kroppsøvingsfaget var for vage til å kunne anvendes som grunnlag for tilbakemeldinger og framovermeldinger. Dette kan indikere at den framovermeldingen som var gitt til elevene ikke nødvendigvis var gitt i forhold til kompetansemålene, men andre forhold som hadde betydning for elevens karakter i faget. Forhold som for eksempel innsats, holdning og evne til samarbeid

For å gjøre læringen synlig, vil det ifølge Slemmen (2011, s.104) ikke alltid være nok å formidle et læringsmål. Hun skriver at: «*Elevene må også vite hva som kjennetegner måloppnåelse, og hva de skal gjøre for å nå målet. Det å utvikle tydelige kriterier er en måte for å bevisstgjøre elevene om de kravene som blir stilt til arbeidet, og er utgangspunktet for vurderingen*». Hattie (2013) påpeker at læreren må vite hva som er læringsmålene og mestringskriteriene for undervisningen sin. Han må vite hvor godt hver enkelt elev oppnår disse kriteriene og hvor de skal gå videre i forhold til avstanden mellom elevenes nåværende kunnskap, forståelse og mestringskriterier. Resultatene viste at av elevene med høy fysisk form som fikk slike tilbakemeldinger oppga nesten alle at læreren anvendte vurderingskriterier i forhold til denne samtalen. Av de to elevene med lav fysisk form som fikk slike tilbakemeldinger var det bare en som forklarte at det ble benyttet vurderingskriterier. Resultatene indikerer derfor en sammenheng mellom bruk av vurderingskriterier og om elevene får tilbakemeldinger og framovermeldinger angående hvor de står i forhold til kompetansemålene i kroppsøving. Resultatene for disse elevene er i så måte i tråd med Hattie (2013).

Som tidligere nevnt er det ifølge Hattie og Timperley (2007) tre tilbakemeldingsspørsmål som bør besvares for at en tilbakemelding skal gi ønsket effekt. Det først av disse spørsmålene angår læringsmålet og er «*Where Am I going?*» (Hattie og Timperley 2007. s.88) altså «*Hva er målet?*». Resultatene viste at elevene sjelden opplevde at de fikk tilbakemeldinger i forhold til kompetansemålene i undervisningen og dermed kunne besvare ovenfor nevnte tilbakemeldingsspørsmål. Dette i tillegg til mange elevers manglende evne til å besvare de andre tilbakemeldingsspørsmålene (jfr. Kapittel 4.1 «Manglende tilbakemeldinger og framovermeldinger») gjør at de ikke opplevde synlig læring, slik Hattie beskriver det.

#### ***4.3 Forskjeller mellom elevgruppene i forhold til graden av tilbakemeldinger og framovermeldinger***

Som nevnt i teoridelen så stadfester pygmalioneffekten (Rosenthal og Jacobson, 1968), at læreren har større forventninger til noen elever og gir mer oppmerksomhet til disse. Resultatene underbygger dette gjennom at elevene med høy fysisk form i større grad enn elever med lav fysisk form opplevde at de fikk tilbakemeldinger. Når det gjelder framovermeldinger var det små forskjeller og de fleste fikk i liten grad framovermeldinger. Det at læreren tar med seg oppfatninger av elevene inn i klasserommet støttes også av Hattie

(2013). Hattie sier videre at det er viktig å ha forståelse for disse oppfatningene, da de er sterke moderatorer i forhold til hvor godt lærerne lykkes. Lærerne har ulike forventninger til hver enkelt elev i klassen. Det å ha lave forventninger til om eleven lykkes, er en selvoppfyllende profeti poengterer Hattie. Resultatene indikerer på mange måter en slik selvoppfølgende profeti. De elevene som hadde best fysisk form og som sannsynligvis var ferdighetsmessig dyktigst, opplevde at de fikk mest individuelle tilbakemeldinger på bakgrunn av at de naturlig nok oftest gjorde handlinger som i kroppsøvlingslærerens øyne var bra. I resultatkapitlet kom det også fram at mange elever opplevde at slike tilbakemeldinger nettopp økte deres motivasjon for og innsats i kroppsøvlingsfaget.

Hattie og Timperley (2007) sier at målet med feedback er å redusere uoverensstemmelsen eller gapet mellom nåværende forståelse eller prestasjon og et ønsket mål. I følge Hattie (2013) ligger det en viktig sammenheng mellom utfordring og tilbakemelding, som han hevder er to av de essensielle ingrediensene i læring. Jo større utfordringen er, desto større er sannsynligheten for at man trenger tilbakemeldinger. Samtidig påpeker Hattie og Timperley (2007) at elever som har liten oversikt over hva de bør gjøre for å lære bedre, trenger mer tilbakemeldinger enn andre i læringsprosessen. Det er derfor viktig at det finnes en lærer som kan gi disse tilbakemeldingene og som kan sørge for at den som lærer er på rett vei for å møte disse utfordringene på en rett måte. Resultatene tydet på at det var elevene med lav fysisk form som ikke ble prioritert når det handlet om tilbakemeldinger. For å forsterke viktigheten av faglig relevante tilbakemeldinger for denne elevgruppen poengterer Hattie og Timperley (2007) at hvis elever ikke får tilbakemeldinger som reduserer gapet vil elevene selv mest sannsynlig redusere innsatsen og engasjementet. Den motsatte effekten poengteres av Hartberg, Dobson og Gran (2013) som sier at hvis en elev oppdager et slikt gap mellom det han mestrer og det han bør mestre i nærmeste framtid, vil det kunne føre til læring ved at eleven øker innsatsen og søker bedre læringsstrategier for å tette gapet. En effekt som det er ønskelig at alle elevene skal få oppleve.

Hattie (2013) fremhever at lærerne må ha forventninger til at alle elevene kan gjøre fremskritt og at alle har mulighet til å endre prestasjonene. Throndsen mfl. (2009) i Hartberg, Dobson og Gran (2013) sier at elever som blir forespeilet tydelige forventninger, bekrefter at det er mye lettere å lære når de vet hva de blir vurdert ut ifra og hva som forventes av dem. Resultatene tydet imidlertid på at elevene med lav fysisk form i mindre grad opplevde slike forventninger. Videre var det overvekt av elever som i liten eller noen grad opplevde at de fikk tilbakemeldinger i denne elevgruppen. I kontrast til dette var det overvekt av elever som i stor

grad opplevde at de fikk tilbakemeldinger blant elevene med høy fysisk form. Samtidig opplevde de fleste elevene både med lav og høy fysisk form at de i liten grad fikk framovermeldinger. I lys av dette og i tråd med Hattie (2013) kan en derfor argumentere for at det blant elever med lav fysisk form spiller en større rolle hvilken kroppsøvlingslærer en får, enn blant elever med høy fysisk form. Samtidig viste kompleksiteten seg i form av at noen få elever med lav fysisk form ga uttrykk for at de i stor grad fikk både tilbakemeldinger og framovermeldinger. Et passende spørsmål her vil være om det er tilfeldig at det var flest gutter blant disse elevene? Og uten å trekke forklaringer ut fra relativt få elever, så viser en studie av Strandmyr (2013) at en av årsakene til jenters frafall i kroppsøving var manglende tilbakemeldinger og framovermeldinger.

Som tidligere nevnt så sier Hattie og Timperley (2007) at et ideelt miljø for læring oppstår når både elev og lærer søker svar på hvert av de tre tilbakemeldingsspørsmålene. Resultatene tydet på at elever med høy fysisk form i større grad enn elever med lav fysisk form gjennom tilbakemeldinger opplevde å få svar på tilbakemeldingsspørsmålet, «*Hvordan kommer jeg dit?*» (Hattie 2013, s 265). At alle elevene i relativt liten grad opplevde å få framovermeldinger og gjennom det mulighet til å besvare «*Hvor går jeg videre?*» (Hattie 2013, s. 265) virket ikke formidlende i forhold til forskjellen mellom elevgruppene. Når det gjaldt elevenes erfaringer med det første tilbakemeldingsspørsmålet, så viste resultatene også her at det var elevene med lav fysisk form som i mindre grad enn elevene med høy fysisk form opplevde å få tilbakemeldinger i forhold til målet med opplæringen. Resultatene tyder derfor på at elevene med høy fysisk form i større grad enn elevene med lav fysisk form opplevde å være i et miljø for læring, slik Hattie beskriver det.

#### ***4.4 Tilbakemeldinger og framovermeldinger blir først og fremst gitt i halvårsvurderingen***

Over halvparten av elevene, både med lav og høy fysisk form, ga uttrykk for at de mottok det meste av tilbakemeldinger og framovermeldinger i halvårsvurderingen. Det var også noen elever som opplevde at de bare fikk tilbakemeldinger og framovermeldinger i halvårsvurderingen, samt at nesten halvparten av elevene med lav fysisk form erfarte at de i noen eller ingen grad fikk tilbakemeldinger utenom halvårsvurderingen. Som tidligere nevnt opplevde elevene at de i liten grad fikk framovermeldinger, samt at elevene med lav fysisk

form i mindre grad enn elever med høy fysisk form fikk tilbakemeldinger. I den videre drøftingen i denne påstanden vil begrepet tilbakemeldinger også innbefatte framovermelding.

Hattie og Timperley (2007) påpeker at det er de daglige tilbakemeldingene som gis i klasserommet når elevene jobber med en oppgave, som har størst effekt på læring. Videre framhever Hattie (2013) at mengde og kvaliteten på tilbakemeldingene er avgjørende for læringsprosessen, hvor det bør være mange og riktige tilbakemeldinger. Dette for at eleven skal oppleve fremragende undervisningen. Hartberg, Dobson og Gran (2013) sier elevene må få tilbakemeldinger mens stoffet er friskt i minne, samt mens de fortsatt er motivert til å lære og videreutvikle det de jobber med. Samt at *«feedback fra læreren virker helt klart best om den kommer mens elevene er i treningsfasen»* (Hartberg, Dobson og Gran, 2013, s. 36), slik at eleven har tid til å øve og trene. I kontrast til dette uttalte Irene *«Det er veldig sjeldent. Det er kun de to gangene i året. Der får vi høre hva vi kunne gjort bedre»* og beskriver med sin uttalelse noe som halvparten av elevene opplevde, nemlig at alt eller det meste av tilbakemeldingene ble gitt til elevene de få gangene i året de hadde halvårsvurdering. Dette støttes av Leirhaug og Annerstedt (2015) som sier at de fleste elevene ikke får tilbakemelding så ofte at det i et læringsperspektiv blir meningsfullt.

I følge opplæringslovens § 3-11 skal elevene, som en del av undervisvurderingen, minst en gang i halvåret ha en samtale. Dette er en såkalt halvårsvurdering, som eleven skal ha med faglæreren om utviklingen sett i forhold til kompetansemålene i faget. I denne samtalen skal eleven også få rettleiding om hvordan han kan utvikle sin kompetanse i faget. Resultatene i denne undersøkelsen tyder på at de fleste elevene fikk det som opplæringsloven sier er et minimum. Men for mange elever kom hovedtyngden av tilbakemeldinger så sjelden at de opplevde en mangelfull oppfølgingen og undervisvurdering. Oleander og Marlene illustrerte det som mange elever følte når de henholdsvis uttalte at:

*«Det kunne vært hyppigere enn to ganger i året i forhold til at dette kan du bli bedre på. Om du får beskjed tidlig om at du ikke yter nok, kan du jo tidligere gjøre noe med det. Så om det er noe, er det at det kunne vært hyppigere enn to ganger i året i forhold til at dette kan du bli bedre på»*

*«Når vi har hatt sånn samtale rett før sommeren no, så er det jo ikke så mye tid på å forbedre det på så da har vi ikke noe tid på å forbedre da, bortsett fra neste år da. Men når vi får tilbakemeldinger til jul så har vi jo hele våren til å forbedre oss og sånne ting»*



At elever opplevde dette som mangelfullt støttes i forskningen til Hattie og Timperley (2007) og Hattie (2013). En nyansse som er viktig å nevne er at noen elever opplevde at de i tillegg hadde en samtale med kroppsøvingslærer midt i hver termin, samt at noen elever ga uttrykk for det som elev Lise uttalte i forhold til vurdering, *«men vi har også fått beskjed om at hvis det er noe, så må vi bare snakke med læreren»*. Uttalelsen viser at noe av ansvaret for å innhente tilbakemeldinger flyttes til eleven. Et passende spørsmål er om dette er en gunstig ordning for de svakeste elevene?

Hattie og Timperley (2007) fremhever videre at dårlige tilbakemeldinger kan være ødeleggende for læringsprosessen. Tilbakemeldinger må være reelle og nær det eleven opplever at han/hun holder på med. Blir avstanden for stor, kan godt tilbakemeldingene ha negativ effekt. Hartberg, Dobson og Gran (2013) sier videre at feedback må foregå mens den lærende er i prosess og ikke når det er for sent å forbedre seg. Hattie (2014) uttaler at det er tre forhold som må ligge til rette for at tilbakemeldinger skal være effektive og nyttige. Eleven må trenge tilbakemeldingen og være villig til å bruke den, men samtidig må eleven motta tilbakemelding på et tidspunkt der han eller hun har tid til å nyttiggjøre seg av den. I resultatkapitlet kom det fram at over halvparten av elevene ga uttrykk for at de mottar det meste og for noen alt av tilbakemeldinger distansert fra selve aktiviteten, nemlig i halvårsvurderingen. Harald uttalte følgende om dette forholdet *«Det kunne vært mer tilbakemeldinger ... en tilbakemelding i løpet av et helt år er veldig lite»*. I så måte vil det, som en følge av avstanden mellom handling og tilbakemelding, være betimelig å undres over tilbakemeldingenes effekt på elevers læring og utvikling i kroppsøving. Som tidligere nevnt står disse resultatene i sterkt kontrast til Hattie (2013) der det ideelle er at det bør være mye og riktige tilbakemeldinger, gjerne i hver undervisningssituasjon.

I resultatkapitlet kom det fram at mange elever opplevde at det å få tilbakemeldinger hadde betydning for en faglig utvikling i kroppsøving. Samtidig ga uttalelser fra mange elever, slik som for eksempel fra Ingvild *«Den [framovermeldingen] kommer litt for sent, så du klarer ikke forbedre deg. Og da har det ikke noe betydning at den kommer heller»* en indikasjon på at siden tilbakemeldinger og framovermeldinger ble gitt så sjelden og for mange ofte distansert fra aktiviteten, så hadde den relativt liten betydning. Resultatene indikerer med andre ord at mange elever opplevde at de ikke fikk den læringseffekten eller faglige utviklingen de ønsket i kroppsøvingsfaget. Avslutningsvis er det kanskje reelt å stille spørsmålstegn om en del elever ville fått tilbakemeldinger, hvis de ikke hadde hatt krav på en halvårsvurdering i hver termin.

#### **4.5 Tilbakemeldinger og framovermeldinger er ikke konkrete nok**

«Den kommer ikke som konkret nok hva som faktisk bør ... så en går og tenker litt etterpå hva mente han egentlig med den der, hva er det egentlig jeg må gjøre. Og så blir den bare glemt til slutt ...». Sitatet er hentet fra Ingvild med høy fysisk form og illustrerer det som omtrent halvparten av elevene erfarte. Tilbakemeldingen som ble gitt var ikke konkret nok til at de forstod hva de måtte gjøre for at læringsutbytte i faget skulle bli bedre. Uttalelsen fra Ingvild illustrerte også mange elevers resignasjon over manglende tydelighet fra kroppsøvingslærerens side. Samtidig var det individuelle forskjeller, mens noen elever mente at en bekreftelse på at en handling var bra var konkret nok, opplevde andre elever at slike bekreftelser ble for generelle.

Hattie (2013) sa at når læringen er synlig må læreren gi retning og omdirigere slik at elevene forstår og får mest mulig ut av innholdet i tilbakemeldingene. Som tidligere nevnt peker Hattie (2013) på at målet er å gjøre elevene aktive i læringsprosessen, slik at de skal bli sin egen lærer i form av selvovervåkning, selvevaluering og selvlæring. Dette står i kontrast til resultatene der omtrent halvparten av elevene ikke fikk konkrete nok tilbakemeldinger, slik at de forsto og kunne nyttiggjøre seg informasjonen til sin egen faglige utvikling. Også her vil det være passende å stille spørsmålsteget ved om mange elever opplever det som Hattie kaller synlig undervisning og læring.

I følge Hattie (2014) er de fleste tilbakemeldingene læreren gir til hele klassen og slike tilbakemeldinger blir i liten grad mottatt fordi ingen elever tror det gjelder han eller henne. I forhold til gruppen av elever som ikke opplevde å få konkrete nok tilbakemeldinger, var det indikasjon på forskjeller mellom elevene med lav og høy fysisk form. Flertallet av elevene med høy fysisk form opplevde at tilbakemeldingene var for generelle, mens elevene med lav fysisk form erfarte et fravær av konkrete læringsfremmende tilbakemeldinger.

#### **4.6 Motivasjon for fysisk aktivitet på fritiden**

I resultatkapitlet kom det fram at omtrent halvparten av elevene med lav fysisk form opplevde at både det å få tilbakemeldinger og framovermeldinger ga motivasjon til å være fysisk aktiv på fritiden. Dette kan illustrert med et sitat fra Siw som uttalte at «Ja det synes jeg for da har du lyst til å bli ekstra god form på egen hånd». Blant elevene med høy fysisk form opplevde omtrent halvparten av elevene at framovermeldinger ga denne effekten, mens bare to elever

hadde erfart økt motivasjon for fysisk aktivitet på fritiden som en konsekvens av tilbakemeldinger.

I formålet med kroppsøvfingsfaget står det at «*kroppsøving er et allmenndannende fag som skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede*». Dobson og Engh (2011) understreker dette ved å si at faget har som mål å inspirerer elevene til fysisk aktivitet utover skoletiden. Resultatene tydet på at det å få tilbakemeldinger fra kroppsøvfingslæreren hadde en positiv effekt på elevenes motivasjon for fysisk aktivitet på fritiden. Spesielt gjaldt dette for elever med lav fysisk form, der omtrent halvparten av elevene ga uttrykk for økt motivasjon til å drive fysisk aktivitet på fritiden som en følge av tilbakemeldinger fra kroppsøvfingslæreren. I forhold til at kroppsøvfingsfaget skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og i et helseperspektiv er dette positive konsekvenser. I så måte er det uheldig at resultatene i denne studien viste at elevene med lav fysisk form opplevde å få relativt lite tilbakemeldinger. Når det gjaldt elevene med høy fysisk form indikerte følgende sitat fra Therese «*Det har ikke så veldig mye å si når jeg er så aktiv selv*», kanskje essensen i denne elevgruppens resultat i forhold til tilbakemeldinger. Nemlig at disse elevene allerede i stor grad er fysisk aktiv på fritiden og ikke opplever samme behovet for mer aktivitet. Samtidig viste resultatene at også elevene med høy fysisk form opplevde at framovermeldinger ga en motiverende effekt i forhold til fysisk aktivitet på fritiden.

#### **4.7 Lærers betydning**

Som tidligere nevnt viste Hattie (2013) i sin metastudie at variablene med størst effekt for læring er tilknyttet læreren. Læreren må ifølge Hattie (2013) være engasjert, lidenskapelig, aktiv og involvert i læringsprosessen for at synlig læring skal oppstå. Videre sier Hattie (2013) at det blant annet kreves en pedagogisk og faglig dyktig lærer for å gi elevene umiddelbare konstruktive tilbakemeldingene, samt påse at tilbakemeldingene blir forstått og at eleven har tid til å anvende informasjonen tilbakemeldingen gir. Resultatene tydet imidlertid på at graden av tilbakemeldinger varierer mellom lærerne. Mens det virket som om enkelte lærere oppfylte en del av momentene for at undervisningen, i tråd med Hattie skal være synlig og fremragende, opplevde nok en del elever fravær av et slikt læringsmiljø. Et godt eksempel på denne variasjonen er historien om Tor, som opplevde to kroppsøvfingslærere med veldig ulik anvendelse av tilbakemeldinger. I lys av sine erfaringer ga Tor tydelig uttrykk for at tilbakemeldinger hadde en viktig funksjon i forhold til at undervisningen skal oppleves

som fremragende. Dette underbygges av Hattie (2014) som sier at hvis vi sammenligner lærere som har høy og lav effekt på elevenes læring, vil en elev i et klasserom hos en lærer med høy påvirkning ha nesten et års forsprang på medelever som er i klasserom til en lærer med lav effekt. Denne forskjellen kommer ifølge Hattie (2014) primært av de holdninger og forventninger lærerne har når de avgjør hva som er de viktige spørsmålene for undervisningen. Lærere som har stor respekt for elevene og er lidenskapelig opptatt av at alle elever virkelig kan lykkes, vil ifølge Hattie (2014) søke og gi tilbakemeldinger som er rettet mot elevens nåværende ståsted. I tråd med Hattie og resultatene kan en da argumentere for at kroppsøvingslæreren har stor betydning for elevens erfaringer med tilbakemeldinger, samt betydningen dette videre har for elevens faglige utvikling. Resultatene tyder imidlertid på at bare en del av elevene opplever slike engasjerte lidenskapelige lærere.

#### **4.8 Kritiske betraktninger**

Resultatene av denne studien er sett gjennom elevens øyne. Det er med andre ord elevenes opplevelser og erfaringer som blir presentert. I så måte er det viktig å være kritisk i forhold til resultatene, fordi kroppsøvingslæreren kanskje har gitt mer tilbakemeldinger enn det elevene erfarte de hadde mottatt. Dette understøttes av studien til Leirhaug og Annerstedt (2015) der kroppsøvingslærerne ga uttrykk for at de hele tiden i kroppsøvingsundervisningen ga elevene tilbakemeldinger. Også Hattie (2013) støtter dette synspunktet og henviser til en studie av Carless (2006) der 70 % av lærerne hevdet de ga detaljerte tilbakemeldinger, mens bare 45 % av elevene var enig i lærerens påstander. Hattie (2014, s.178) sier videre at *«lærere anser egne tilbakemeldinger å være langt mer verdifull enn elevene gjøre, fordi elevene svært ofte ser på lærerens tilbakemeldinger som forvirrende, ubegrunnede og uforståelige»*. Hattie (2013) forklarer videre at mange lærere påstår de gir tilbakemeldinger, men spørsmålet er hvorvidt eleven mottar og tolker tilbakemeldingene. Kroppsøvingslæreren bør derfor i større grad prate med elevene om dette og mer aktivt søke bekræftelser på at tilbakemeldingene tas imot og anvendes. Dette støttes av Leirhaug og Annerstedt (2015) som sier at det ser ut som om hovedutfordringen ikke er å sørge for meningsfulle tilbakemeldinger, men hvordan gjøre den allerede eksisterende tilbakemeldingen synlig for elevene. Som tidligere nevnt viste resultatene i denne studien at elevene i relativt liten grad opplevde at de mottok tilbakemeldinger fra kroppsøvingslæreren. En upublisert studie av Lagestad, Bjerke & Lyngstad (2016) viste at en av faktorene som gjør at eleven følte seg sett av kroppsøvingslæreren var at de mottok tilbakemeldinger. Studien konkluderte videre med at

elever som ikke ble sett fikk et veldig negativt forhold til kroppsøvningsfaget. Når det i resultatkapitlet kom fram at det var elevene med lav fysisk form som opplevde å få minst tilbakemeldinger, kan manglende tilbakemeldinger være med på å bygge opp et negativt forhold til kroppsøvningsfaget i denne elevgruppen.

I intervjusituasjonen ble begrepene tilbakemelding og framovermelding forklart i forkant av hver spørsmålssekvens som omhandlet henholdsvis tilbakemelding og framovermelding. På tross av dette var det tydelig at noen elever, samt av og til intervjueren, ikke var nok bevisst begrepsbruken og blandet sammen hva som var tilbakemelding og hva som var framovermelding. I resultatene er det derfor skilt mellom tilbakemelding og framovermelding. Et skille som tar utgangspunkt i definisjonen av begrepene og hva elevene faktisk uttalte og ikke spørsmålsformuleringen.

Elevene med lav fysisk form svarte til tider mindre reflektert og med kortere svar enn elevene med høy fysisk form, datamaterialet var derfor i litt mindre grad tydelig og utfyllende om denne elevgruppen sett i forhold til elevene med høy fysisk form. Enkelte av elevene med lav fysisk form kunne nok i enda større grad vært fulgt opp med utfyllende og tydeliggjørende oppfølgingsspørsmål i intervjusituasjonen. Spesielt siden elevene i ettertid ikke fikk lest gjennom og godkjent sine svar.

Innenfor enkelte spørsmålsområder var det relativt få elever som hadde gitt informasjon om sine opplevelser og erfaringer. Dette berørte spesielt framovermeldingens betydning for motivasjon til fysisk aktivitet på fritiden, der det bare var 13 av 26 elever som hadde uttalt seg. Her valgte jeg da å la de 13 elevene som hadde besvart være det totale antall elever og resultatene ble utledet ut fra denne forutsetningen.

## 5.0 KONKLUSJON

Resultatene tyder på at elevene opplevde relativt lite tilbakemeldinger og framovermeldinger i faget kroppsøving. Resultatene viste også at elever med høy fysisk form erfarte mer tilbakemeldinger enn elever med lav fysisk form. Dette antyder at elevens fysiske form påvirker i hvilken grad eleven opplevde å få tilbakemeldinger. Samtidig var det elever med lav fysisk form som erfarte at de i stor grad fikk tilbakemeldinger, noe som tyder på at kroppsøvingslæreren kan ha vært avgjørende for hvorvidt elevene opplevde at de fikk tilbakemeldinger. Når det gjelder framovermeldinger viste resultatene at omtrent alle elevene erfarte at dette er noe de i liten grad får. Resultatene viste også at elevene opplevde lite tilbakemeldinger og framovermeldinger i forhold til kompetansemålene i kroppsøving. Samlet kan dette indikere at mange elever, uavhengig av fysisk form, ikke får en best mulig faglig utvikling i kroppsøvingsfaget. Dette forsterkes av at omtrent halvparten av elevene i denne studien opplevde at tilbakemeldingene og framovermeldingene ikke var konkrete nok til at de kunne anvendes for videre læring. Det var imidlertid elever både med lav og høy fysisk form som ga uttrykk for at de både lærte og utviklet seg i faget, noe som igjen poengterer lærerens viktige betydning for elevens faglige utvikling.

Resultatene tyder videre på at det meste av tilbakemeldinger og framovermeldinger ble gitt i halvårsvurderingen. Elever ga i denne sammenhengen uttrykk for at de ønsket hyppigere, bedre tilpassede og mer konstruktive tilbakemeldinger og framovermeldinger fra kroppsøvingslæreren. Dette tyder på at de ser viktigheten av en slik oppfølging i faget.

Studien får fram ny kunnskap om likheter og forskjeller i hvordan elever med lav og høy fysisk form opplever både tilbakemeldinger og framovermeldinger i kroppsøvingsfaget. Resultatene indikerte at undervisvurdering og tilbakemeldinger gir motivasjon til fysisk aktivitet på fritiden, spesielt gjaldt dette for elever med lav fysisk form.

Studien kan bidra til at nåværende og framtidige kroppsøvingslærere blir mer bevisst viktigheten av at alle elevene får tilbakemeldinger og framovermeldinger. Dette i forhold til nåværende ståsted og sin faglige utvikling sett i forhold til kompetansemålene i faget. Videre forskning kan blant annet være intervensjonsstudier hvor en studerer effekten av økt anvendelse av tilbakemeldinger og framovermeldinger, samt hva dette har å si for elever i forhold til faglig utvikling i kroppsøving. I tillegg kan intervensjonsstudiet også se på effekten anvendelse av tydelige mål og mestringskriterier har for elevenes faglige utvikling i kroppsøving. Det kan videre være behov for å se på betydningen tilbakemeldinger og

framovermeldinger kan ha i forhold til elevens motivasjon for fysisk aktivitet på fritiden. Enkelte elever ga i denne studien uttrykk for at de ikke var kjent med hvilke kriterier de blir vurdert etter i kroppsøving- I lys av dette kan det være behov for en grundigere studie av fenomenet.

## Litteraturliste

Assessment Reform Group. (2002). Assessment for learning: 10 principles. Lokalisert på <http://www.aiaa.org.uk/content/uploads/2010/06/Assessment-for-Learning-10-principles.pdf>

Bjerke, Lyngstad & Lagestad, (2016). *Opplevelsen av å bli sett eller ikke sett*. Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk. Vol 2, No 2.

Black, P & Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box – Raising Standards Through Classroom Assessment*. London: School of Education, King`s college.

Dysthe O. (2008) *Klasseromsvurdering og læring*. Bedre skole. Tidsskrift for lærere og skoleledere (4), 16-23

Eide, L.H. (2011). *Vurdering for læring i kroppsøving. Hvordan oppfatter elever og lærere vurderingspraksisen i kroppsøving ved fire ungdomsskoler, relatert til offentlige føringer med særlig vekt på vurdering for læring*. Master i idrettsvitenskap. Seksjon for kroppsøving og pedagogikk. Norges idrettshøgskole.

Engh, K.D. (2007). *Elevmedvirkning i vurderingsarbeidet*. Norsk Pedagogisk Tidsskrift, 1(91), 107-119

Hattie, J (2013) *Synlig læring*. Cappelen Damm AS

Hattie, J (2014). *Synlig læring – for lærere*. (1.utgave, 3 opplag) Cappelen Damm AS

Hattie, J & H. Timperley (2007). «*The power of feedback*». Review of Educational Research March 2007, Vol. 77, No. 1, pp. 81 - 112

Hartberg, Dobson og Gran (2013) *Feedback i skolen*. (1. Utgave, 3. opplag). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Hopfenbeck, T.N., Throndsen, I., Lie, S. & Dale, E.L. (2009). *En bedre vurderingspraksis*. Bedre skole. Tidsskrift for lærere og skoleledere(4), 8-13.

Johannessen, A., Tufte, P.A., & Kristoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 3.ugave. Oslo: Abstrakt forlag.

Klemp, T. (2012). Kvalitativ analyse og bruk av programvare. I V. Nilsen (red.). *Analyse i kvalitative studier*. Den skrivende forskeren (s.119-136). Oslo: Universitetsforlaget.



- Kunnskapsdepartementet. Forskrift til opplæringsloven (2010). Lokalisert 8.juni 2013 på <http://lovdata.no/for/sf/kd/xd-20060623-0724.html#3-11>
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal AS
- Leirhaug, P.E. (2012). *Uvitenhet om gymkarakteren*. Lokalisert 11.september 2012 fra <http://www.forskning.no/artikler/2012/juni/325786/print>
- Leirhaug, P.E. (2013) *Ferdigheter, Innsats og kroppsøvingens nye klær*. Kroppsøving nr. 1 2013.
- Leirhaug og Annerstedt (2015) *Assessing with new eyes? Assessment for learning in Norwegian physical education*. *Physical Education and Sport Pedagogy*, Vol okt. s 1-16
- Nes, B.M., Østhus, I.B.Ø., Welde, B., Aspenes, S.T. and Wisløf, U. (2013). Peak Oxygen Uptake and Physical Activity in 13- to 18-year-Olds: The Young HUNT study. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, Vol 45 (2), s 304-313.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Rindal, K. (2006). *Enhet og mangfold*. Bergen, Fagbokforlaget
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the Classroom*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Sadler, D.R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science* 18:119-144
- Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet* (2 utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Smith, K. (2007). *Vurdering som et motivasjonsfremmende redskap for læring*. Norsk Pedagogisk tidsskrift(1).
- St.meld.nr.11 (2008-2009) *Læreren. Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- St.meld. nr. 16 (2006 – 2007). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet. *Læreplan i kroppsøving* (2006). Lokalisert på <http://www.udir.no/kl06/kro1-01/Hele/>

Utdanningsdirektoratet. Rundskriv – 1 – 2010 Individuell vurdering. Lokalisert på <http://www.udir.no/Regelverk/Finn-regelverk-for-opplaring/Finn-regelverk-etter-tema/Vurdering/Udir-1-2010-Individuell-vurdering/II-Undervegsvurdering/>

Utdanningsdirektoratet. Nasjonal satsing på vurdering for læring. Lokalisert 22.4.2016 på <http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/Nasjonal-satsing1/Nasjonal-satsing-pa-Vurdering-for-laring/>

Vinje, E. (2008). *Osloundersøkelsen om vurdering i kroppsøving*. Nøtterøy: Ped-media AS

Åstrand, P.O., Rodahl, K. & Strømme, S.B. 2003. *Textbook of Work Physiology- Physiological Bases of Exercise*, 4th Edition. Human-Kinetic, Canada.

## Vedlegg 1

### Intervjuguide

(starte med å vise til informasjonsskriv)

#### Generelt i forhold til fysisk aktivitet

Kan du beskrive ditt forhold til fysisk aktivitet på fritiden?

Hva motiverer deg for fysisk aktivitet på fritiden?

Kan du beskrive dine venners forhold til fysisk aktivitet?

Kan du beskrive din families forhold til fysisk aktivitet? (far, mor, søsken)

I hvilken grad oppfordrer venner og familie deg til å være fysisk aktiv?

#### Forholdet til kroppsøving

Kan du beskrive ditt forhold til kroppsøving?

Kan du si noe om hvor godt du trives i kroppsøving, og hva du trives med?

Er det noe ved kroppsøvfaget du opplever som problematisk, og som fører til mistriivsel?

I hvilken grad opplever du glede og mestring i kroppsøving?

Kan du si noe spesielt om aktivitetene dere driver med i kroppsøving? (hvis det ikke er belyst i tidligere spørsmål)

Hvordan mener du at kroppsøvingen burde foregått? (aktiviteter, fellesaktivitet/individuell etc.)

**Faktorer vedrørende læreren** (disse fire spørsmålene er åpne spørsmål om emnet som det er spesielt viktig å følge opp!)

I hvilken grad opplever du at du har medbestemmelse i kroppsøving? (aktiviteter, fellesaktivitet/individuell etc.)

Føler da at du bli «sett» av læreren? På hvilken måte?

Opplever du at du blir fulgt opp i kroppsøvfaget? På hvilken måte?

Opplever du at kroppsøvlæreren differensierer undervisningen i kroppsøvfaget? På hvilken måte?

Opplever du at det blir satt krav til deg i kroppsøvfaget? På hvilken måte?

Hvordan vil du beskrive den «perfekte» kroppsøvlærer?

## **Sosiale forhold i klassen og garderobesituasjonen**

På hvilken måte opplever du forholdet til dine medelever i kroppsøvingen?

Kan du si noe spesielt om hvordan klassemiljøet er i garderoben (før og etter timene)?

På hvilken måte påvirker andre elever og klassemiljøet din motivasjon for kroppsøving og til å delta i timene? (komme inn på dette med dusjeproblematikk om eleven selv ikke gjør det)

Hva er bra for et godt klassemiljø i kroppsøvingstimene?

## **Tilbakemelding**

*(Informasjon som gis eleven etter utført arbeid og som sier noe om kvaliteten på elevens arbeid eller den læringen som har funnet sted til nå, altså vurdering av læring. (går på hva du har gjort i timen))*

I hvilken grad opplever du at du i kroppsøving får tilbakemeldinger, det vil si vurdering som kroppsøvingslærer gir deg i eller etter timen som går på det du har gjort og den læringen du har hatt?

Opplever du at du får tilbakemeldinger fra din kroppsøvingslærer om hvor du står i forhold til målene i faget? («hvor du er i din læringsprosess»?)

- Bruker læreren kriterier til denne tilbakemeldingen?

Vurdering som kroppsøvingslærer gir deg i eller etter timen som går på det du har gjort og den læringen du har hatt - Hvordan får du slike tilbakemeldinger? (skriftlig/ muntlig, hyppighet?)

Etter at du har fått tilbakemeldingen, opplever du at du konkret vet hva du bør gjøre for at ditt læringsutbytte i faget skal blir bedre?

Tilbakemeldinger på det du har gjort i kroppsøvingstimen – hvilken betydning har dette for deg? (Hvordan har det betydning?)

Opplever du at tilbakemeldinger har noen betydning for at du skal lære/utvikle deg/prestere bedre i kroppsøvingfaget? (Er tilbakemeldingene faglig relevante? Realistiske?, Peker de på det du mestrer?)

I hvilken grad påvirker tilbakemeldinger fra kroppsøvingslæreren din motivasjon for kroppsøving?

I hvilken grad påvirker det at du får tilbakemeldinger i kroppsøvingundervisningen din motivasjon til å være fysisk aktiv utenom skolen?

## **Framovermelding**

*Informasjon som eleven får som sier noe om hva eleven må gjøre for å bli bedre (få en faglig utvikling) i kroppsøving – gir råd (tips, eksempler) og veiledning om hvordan eleven kan forbedre seg i faget. (Går på hva du bør gjøre framover i kroppsøvingstimene)*

Hvordan opplever du at du i kroppsøving får framovermeldinger, det vil si vurdering som kroppsøvingslærer gir deg i eller etter timen på hva du må gjøre for å forbedre deg i kroppsøving? (I hvilken grad får du slike framovermeldinger?)

Opplever du at du får tilbakemeldinger fra din kroppsøvingslærer om hvor du står i forhold til målene i faget? («hva som er neste skritt i din læringsprosess»?) (Er disse tilbakemeldingene knyttet til vurderingskriterier?)

Vurdering som kroppsøvingslærer gir deg underveis i eller etter timen på hva du må gjøre for å forbedre deg i kroppsøving - hvordan får du slike framovermeldinger? (skriftlig/muntlig, hyppighet)

Etter at du har fått vite hva du må gjøre for å forbedre deg i kroppsøving, opplever du at du konkret vet hva du bør gjøre for at du skal lære mer i faget? (prestere bedre i faget)

Informasjon om hva du må gjøre for å forbedre deg i kroppsøving, har det noe å si for hvordan du opplever faget kroppsøving? (Hvilken betydning har slike framovermeldinger for deg?)

Opplever du at framovermeldinger har noe å si (betydning) for at du skal lære i kroppsøvingsfaget?

Hvordan påvirker slike framovermeldinger fra kroppsøvingslæreren ditt forhold (din motivasjon for) til kroppsøving?

Hvordan påvirker slike framovermeldinger i kroppsøvingsundervisningen din motivasjon (forhold til det å være) til å være fysisk aktiv utenom skolen?

Hvordan bør tilbakemeldinger og framovermeldinger i faget være for at de skal være best for deg og din læring/utvikling?

**TAKKE FOR DELTAKELSEN!**