

MASTEROPPGAVE

«Det er ingen vits å bare gi en karakter viss eleven ikke skjønner tilbakemeldingen»

Om faglige tilbakemeldinger i kroppsøving i
videregående skole

Feedback in physical education in upper secondary
school

Andreas Helle

Master i Læring og undervisning

Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett/Institutt for
pedagogikk, religion og samfunnsfag/Læring og undervisning

Veiledere Ann Karin Sandal og Petter Erik Leirhaug

15. mai 2019

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle
kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Tittel og sammendrag: «Det er ingen vits å bare gi en karakter viss eleven ikke skjønner tilbakemeldingen»
Om faglige tilbakemeldinger i kroppsøving i videregående skole

Målet med denne oppgaven er å få et dypere innblikk i hvordan tre lærere på videregående skole arbeider og reflekterer rundt faglige tilbakemeldinger i kroppsøving for å fremme elevenes læring. Tidligere forskning har vist at det er en svak vurderingskultur og vurderingspraksis i kroppsøving. Systematisk vurdering brukes (har vært brukt) i liten grad som utgangspunkt for elevenes læring. Leirhaugs doktorgradsavhandling konkluderer med at vurdering for læring ikke er tilstrekkelig implementert i Norge og innen kroppsøving må lærerne jobbe mer med formativ vurdering.

Opgavens teoretiske ramme bygger på de teoretiske konseptene: vurdering for læring, faglige tilbakemeldinger i kroppsøving og motivasjon. Tre kroppsøvingslærere i videregående skole ble rekruttert som informanter. Datainnsamling bestod av kvalitativt semistrukturert dybdeintervju og ikke-deltakende observasjon av lærerne. Data fra intervju og observasjon ble triangulert i analysen. Datamaterialet ble analysert ved hjelp av en stegvis-deduktiv induktiv (SDI) metode. Programmet Nvivo ble brukt som digitalt verktøy. Hovedfunnene viser at lærerne benytter seg av mange og varierte former for å gi (og fasilitere) faglige tilbakemeldinger integrert i deres undervisning. Informantene er svært opptatt av å se eleven. I dette legger de relasjonsbygging, individuelt tilpassede tilbakemeldinger (ikke nødvendigvis fremoverrettet) og skape et godt læringsklima. Informantene forteller at elevene er svært opptatt av den skriftlige karakteren og ser at elevene blir motivert av å få karakter på skriftlige prosjekt i faget. Informantene er reflektert rundt hvordan elevene forstår og om de nyttiggjør seg av tilbakemeldingene de mottar.

Title and Abstract: Feedback in physical education in upper secondary school

The purpose of this thesis is to gain a deeper insight into the work and reflections of three teachers in upper secondary schools relating to feedback in physical education (PE). Their aim is to promote pupils' learning. Previous research show weak assessment cultures and assessment practices in Norwegian schools. Systematic assessment has only been used to a small extent as a starting point for the pupils' learning. Leirhaug's PhD thesis concludes that assessment for learning is not sufficiently implemented in Norwegian schools, and within the PE subject more work must be carried out among teachers regarding formative assessment.

The theoretical framework for this project builds on the theoretical concepts: assessment for learning, feedback, feedback in PE and motivation. Three PE teachers in high school were recruited as informants. Data were collected by qualitative in-depth interviews and non-participant observation of PE teachers. Data from interviews and observations were triangulated in the analysis. To analyse the data material, a stepwise -deductive inductive (SDI) method were used, including Nvivo as a digital tool. The findings reveal that the teachers use many and varied forms of assessment to provide and facilitate professional feedback integrated in their teaching. The informants express the importance of directing their attention towards all the individual pupils and being aware of pupils' learning processes. In addition, they emphasize building relationship and learning climate between the pupils, and individually tailored feedback (not necessarily forwarded). The informants report that the pupils are very concerned about their grade, and notice that the pupils are motivated by the grade of written projects in the subjects. The informants are reflected on how the pupils understand and whether they make use of the feedback they receive.

Forord

Når jeg nå sitter på jobb og skriver dette forordet, er datoen 13.mai. To lærerike og interessante år på masterstudiet i læring og undervisning har resultert i denne masteroppgaven. Jeg har fått mulighet til å studere et felt som har interessert meg gjennom studietiden. Selv om prosessen har vært tidkrevende og til stunder frustrerende har jeg hele veien sett på det som et privilegium at man blir "tvunget" til å reflektere. Faglige dialoger med veiledere eller medstudenter, gjerne ispedd litt humor og en dose godt humør, kan være svært berikende i en ellers travel hverdag.

Aller først jeg vil rette en stor takk til veilederne mine Ann Karin Sandal og Petter Erik Leirhaug for konstruktiv og konkret veiledning, raske svar på e-post og mange gode diskusjoner. Takk til mor og far for oppmuntring og fine helgebekker i en travel periode. Det har vært godt å kunne bytte ut Grandiosaen med en bedre middag i helgene. Takk til informantene for sitt genuine engasjement og for at Dere satt av tid til meg i en travel hverdag. Til slutt vil jeg takke kjæresten min Katrin som kom inn i livet mitt som et fyrverkeri midt i denne hektiske perioden. Du har vært en trofast påminner om at livet handler om mer enn bare faglige tilbakemeldinger i kroppsøving. Til tider tror jeg du har sett mer frem til innlevering enn hva jeg selv har gjort. Vi går en fin vår i møte. God lesing!

Sogndal, 13. mai 2019

Andreas Helle

Innhold

Forord.....	iv
1.0 Introduksjon	3
1.1 Valg av hovedtema og problemstilling.....	3
1.2 Tilnærming til problemstilling	3
1.3 Problemstilling.....	4
2.0 Teoretisk forankring	6
2.1 Feedback sett i historisk perspektiv	6
2.2 Tidligere forskning på tilbakemeldinger	7
2.3 The power of feedback og Black & Wiliam - to modeller for tilbakemeldinger.....	10
2.4 Interesse og måloppnåelse i kroppsøvfingsfaget.....	12
2.5 Mestringsforventning og selvregulering – begrepsavklaring knytt opp mot tilbakemeldinger..	14
3.0 Metodisk tilnærming	16
3.1 Kvalitativ forskning	16
3.2 Informantene.....	18
3.3 Ikke deltagende observasjon.....	19
3.4 Semistrukturert dybdeintervju.....	20
3.5 Utforming av intervjuguide	21
3.6 Pilotering	22
3.7 Datainnsamling.....	23
3.8 Intervjusituasjonen.....	23
3.9 Transkripsjon	24
3.10 Validitet og reliabilitet.....	24
3.11 Forskningsetiske vurderinger og refleksjoner	25
3.12 Analyse av kvalitativ data	26
4.0 Funn masteroppgave 2019.....	29
4.1 Motivasjon og mestring.....	29
4.2 «God relasjon og de seg imellom begynner å bli trygg på hverandre og da kan du få til alt til slutt».....	30
4.3 Muntlige tilbakemeldinger	32
4.3.1 Muntlige tilbakemeldinger med utgangspunkt i kompetansemålene.....	32
4.3.2 Kommunikasjon og fremovermelding	33
4.4 Fagsamtaler med elevene – «Det er noe med den kontakten og dialogen du får med eleven»	35
4.5 Skriftlig tilbakemelding og tallkarakter i kroppsøving – et stridstema?.....	37
4.6 Feedback i ulike tidsspenn	38

4.7 Oppsummering av funn	39
5.0 Drøfting.....	40
5.1 Innledning.....	41
5.2 Innhold i tilbakemeldingene.....	41
5.3 Feedback i tre ulike tidsspenn	44
5.4 Skriftlige tilbakemeldinger	49
5.5 Refleksjon rundt metodevalg, datainnsamling og analyse.....	50
6.0 Avslutning og veien videre	51
Bibliografi	53
Vedlegg 1	57
Vedlegg 2	59
Vedlegg 3	61
Vedlegg 4	62

1.0 Introduksjon

1.1 Valg av hovedtema og problemstilling

«Jeg kobler elevene på det at tilbakemeldinger er en del av faget. Når du kommer med en tilbakemelding ikke alle er like glad i å ta imot det. Noen tar der som kritikk og det er det nå ikke. Jeg prøver å si at dersom de ikke vil ha tilbakemelding så rop og spør: 'Jeg skjønnte ikke' for eksempel. Få de aktive og ta tak i ting selv.»

Temaet for denne masteroppgaven er faglige tilbakemeldinger i kroppsøvningsfaget. Sitatet ovenfor er uttalt fra en lærer som ble rekruttert til prosjektet. Jeg har kalt informanten for Synne. Den tålmodige leser vil bli godt kjent med Synne og hennes to kollega og forhåpentligvis få et godt innblikk i deres måte å arbeide med tilbakemeldinger i kroppsøvningsfaget. Jeg har valgt å la et lærerutsagn innlede for å understreke prosjektets empiriske fundament og fordi dette sitatet er egnet til å illustrere et gjennomgående trekk ved resultatene i oppgaven. Synne er 38 år. Hun har undervist i kroppsøving de siste ti årene og deltok i intervju og observasjon sammen med to andre lærere som underviste i kroppsøving ved samme skole. Synne refererer til faglige tilbakemeldinger for å beskrive at det er en viktig del av kroppsøvingstimene, og hun forteller samtidig at uavhengig om elevene tolker tilbakemeldingene den ene eller andre veien så bruker hun feedback for å få elevene aktive og ta tak i egen læring. Synne fremstår som det vi i utdanningen omtalte som «neste generasjons kroppsøvningslærer» når vi flittig diskuterte forskjellene på idretts- og prestasjonsfokus opp mot å tilrettelegge for mer mestring og fysisk bevegelsesglede i faget. Denne informanten stod for noe annet enn «idrettslæreren». Ved å bli kjent med Synne og måten hun arbeidet på kan jeg allerede nå forsiktig røpe at vurdering for læring kjennetegner hennes tankesett og måten hun underviser på. Hvor utbredt er en slik måte å arbeide på blant informantene, hva kjennetegner tilbakemeldinger innenfor faget og hvordan jobber informantene med dem, er noe av det denne oppgaven søker å gi svar på.

1.2 Tilnærming til problemstilling

Mitt temaområde handler om *formativ vurdering* med særskilt fokus på faglige tilbakemeldinger i kroppsøvningsfaget. Utover 90-tallet ble tilbakemelding en viktig del av formativ vurdering som igjen ble supplert med begrepet *vurdering for læring* (Wiliam, 2011). Leirhaug (2016) diskuterer disse begrepene opp mot hverandre i sin doktorgradsavhandling, hvor han skiller begrepet vurdering for læring fra formativ vurdering. Leirhaug (2016) skriver at det ligger i selve formuleringen vurdering for

læring at det i vid forstand menes all vurdering som har til hensikt å støtte og øke elevenes læring. Dette skiller begrepet fra formativ vurdering fordi også summative vurderinger kan benyttes og iverksettes for å fremme læring (Leirhaug, 2016). William (2011) viser til den store forskjellen i studier som viser effekten av tilbakemelding på elevenes læring. En av årsakene til dette viste seg å være at begrepet formativ vurdering ikke hadde en tydelig definisjon, men ulike tolkninger fra forsker til forsker. William konkluderte med at forskjellen mellom vurdering for læring og vurdering av læring ikke direkte samsvarer med forskjellen på formativ vurdering og summativ vurdering. Formativ og summativ vurdering er to vurderingsformer med ulike formål mens vurdering *for* og *av* læring tjener to ulike funksjoner (William, 2011). Tidligere Assessment Reform Group som bestod av vurderingsforskere som argumenterte for å bruke VfL heller enn formativ vurdering rundt århundreskiftet er ofte sitert i forståelsen av VfL:

“The process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there.”
(Assessment Reform Group, 2002, s. 2).

Forstått på denne måten handler vurdering for læring om vurdering som foregår i alle læresituasjoner på skolen som en del av det daglige og kontinuerlige samspillet mellom lærer og elev. Dette daglige arbeidet kan gjenkjennes i Sadlers (1989) betingelser for tilbakemeldinger; eleven forstår læringsmålene, er kjent med kriterier for vurdering og får tilbakemeldinger som fører i retning læringsmålene. Eleven må også engasjeres i å vurdere eget arbeid og undervisningen justeres individuelt slik at den tar hensyn til mulig utbytte av vurdering for læring (Leirhaug, 2016).

Masterstudiet og kanskje spesielt en praksisperiode våren 2017 gjorde meg ekstra nysgjerrig og interessert i fagfeltet. Praksisveilederen min hadde stort fokus og engasjement rundt vurdering for læring og var spesielt opptatt av å gi elevene faglige tilbakemeldinger som var med på å løfte elevene. Forelesninger på masterstudiet og praksisnære opplevelser med innsikt i evidensbaserte metoder og undervisningskunnskap har hele veien inspirert meg til å velge vurdering som hovedtema for masteroppgaven min.

1.3 Problemstilling

Ut fra interessen for vurdering for læring i kroppsøvningsfaget ble følgende problemstilling presisert for å lede prosjektet:

Hvordan arbeider tre kroppsøvningslærere i videregående skole med faglige tilbakemeldinger for å fremme læring hos elevene?

Hvorfor er dette interessant å søke mer kunnskap om? Flere utredninger slår fast at det er en svak vurderingskultur og vurderingspraksis i norsk skole (Thronsen, 2011; Leirhaug, 2016). Systematisk vurdering brukes (har vært brukt) i liten grad som utgangspunkt for elevenes læring. Leirhaug (2016) sin doktorgradsavhandling er en vitenskapelig publikasjon på området i Norge. Avhandlingen konkluderer med at vurdering for læring ikke er tilstrekkelig implementert i Norge og innen kroppsøvingfaget må lærerne jobbe mer med formativ vurdering. Videre skriver han om hvordan elevene opplever formativ vurdering, og hvordan dette direkte fremmer læring er kunnskapsområder som er mangelfulle og krever økt forskning på (Leirhaug, 2016).

I Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) står det også at i norsk skole har manglende vurderingskultur ført til utilstrekkelig oppfølging av elevene og redusert deres faglige utviklingsmuligheter (Kunnskapsdepartementet, 2007). Ikke så overraskende kom det fram i Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) at tilbakemeldinger som fremmer læring og mestring generelt ser ut til å ha vært en mangelvare i grunnopplæring (Kunnskapsdepartementet, 2008). Dette til tross for at vurdering er et helt sentralt verktøy for å fremme læring og utvikling hos elevene. Det siste tiåret har det vært et stort fokus og satsningsområde på ulike strategier innenfor vurdering i den norske skolen. Etter den nye utdanningsreformen Kunnskapsløftet kom i 2006 (Utdanningsdirektoratet, 2016) og den nasjonale satsningen «Vurdering for læring» kom i 2010 har tilfanget på temaet økt kraftig.. Alle fylkeskommunene i Norge, samt 300 kommuner har deltatt på satsningen (Utdanningsdirektoratet, 2015). Prosjektet skulle vare til 2014 men Kunnskapsdirektoratet uttrykte et ønske om å videreformidle den nasjonale satsningen på vurdering for læring som ledd i kompetanseutviklingen for lærere, og igjen finnes i innstillingen om framtidens skole, hvor Ludvigsen-utvalget understreker at underveisvurdering «er en integrert del av en læringsfremmende undervisningspraksis i fagene, og bør prioriteres av kompetanseutviklingen» (NOU 2015: 8, 2015). Den nasjonale satsningen tar utgangspunkt i begrepet underveisvurdering fra opplæringsloven (Forskrift til opplæringsloven, §3-11), samt sammenhengen mellom underveis- og sluttvurdering. Arbeidet skal være forankret lokalt i skolene for å sikre utvikling av god vurderingspraksis og bidra til en kompetanseutvikling blant lærere og personalet (Utdanningsdirektoratet, 2015). Gjennom satsningen har tilbakemeldingsbegrepet fått mye oppmerksomhet. Det er viktig å påpeke at tilbakemeldinger ikke er noe nytt, skolen har gitt tilbakemeldinger i form av karakterer, røde streker, muntlige tilbakemeldinger og skriftlige merknader. Negative korrigeringer er også tilbakemeldinger, da knyttet til adferd (Bærenholdt & Christensen, 2018). Et annet poeng som er viktig for skildring av temaområdet er at tilbakemeldinger er ingen pedagogisk trend som kommer og går. Tilbakemeldinger er et grunnleggende begrep innen didaktikk og klasseledelse. Noe av motivasjonen for valg av temaområde er at det kan tenkes at

innsikt i nyere forskning sammen med praksis kan sette meg i stand til å gi enda mer presise tilbakemeldinger i læreprosesser og undervisning (Bærenholdt & Christensen, 2018).

2.0 Teoretisk forankring

«Feedback is one of the most powerful influences on learning and achievement, but this impact can be either positive or negative»

(Hattie & Timperley, 2007, s.81).

Slik Hattie og Timperley beskriver tilbakemeldinger kan man hevde at det er en viktig faktor for læring og måloppnåelse (Hattie & Timperley, 2007). Internasjonal forskning innen vurdering er et stort fagfelt. Fokuset de siste ti årene innen forskningen har dreid seg spesielt innenfor vurdering for læring (Black & William, 1998; Hattie & Timperley, 2007). Innenfor formativ vurdering er det spesielt faglige tilbakemeldinger fra lærer til elev som Hattie og Timperley (2007) så på som de viktigste faktorene for læring. Hattie og Timperley (2007) så hvordan ulike former for tilbakemeldinger fremmet elevenes læring. Dette inspirerte dem til å utvikle en modell innenfor vurdering for læring. Artikkelen «The power of feedback» fikk fort annerkjennelse i pedagogiske miljø og har hatt stor innflytelse på forskning innenfor feltet (Bærenholdt & Christensen, 2018). Artikkelen forklarer formålet med tilbakemeldinger som er å gjøre gapet mellom det eleven forstår og målet med hva de skal forstå mindre (Hattie & Timperley, 2007). For å lykkes med dette må tilbakemeldingen ta utgangspunkt i hva eleven kan nå, hva er målet og hvordan når eleven målet (Hattie & Timperley, 2007). Shute (2008) viser også til effekten av tilbakemeldinger og trekker spesielt frem tidspunktet de blir gitt på som avgjørende. Det å forstå hvordan elevene tolker tilbakemeldingene vil også påvirke effekten av læring. Black og Wiliam (1998) har gjennomgått 250 artikler som omhandler vurdering. En av konklusjonene deres er at dersom elevene skal ha best mulig læringsutbytte bør lærerne gi elevene gode tilbakemeldinger som peker fremover som en del av undervisningen (Black & Wiliam, 1998).

2.1 Feedback sett i historisk perspektiv

«Almost half a century ago, David Ausubel suggested that the most important factor influencing learning is what the learner already knows, that teacher should ascertain this, and teach accordingly»

(Ausubel, 1969).

Som Ausubel er inne på bør tilbakemeldinger ta utgangspunkt i hva eleven allerede kan (Ausubel, 1969). Slik har det ikke alltid vært, la oss ta et historisk tilbakeblikk for å finne hvordan definisjonen av begrepet har utviklet seg. Wiliam (2011) beskriver det amerikanske skolemiljøet tidlig på 1900-tallet hvor det var en enighet om at så lenge undervisningen var av en viss kvalitet var det ikke nødvendig å tilpasse undervisningen til elevene. Dersom en elev ikke fikk til det som var forventet var de sett på som ikke gode nok. Da begrepet «feedback» (tilbakemelding) kom inn i det amerikanske skolemiljøet tidlig på 1900-tallet hadde det svært ulike definisjoner (Wiliam, 2011). Tilbakemeldinger forbundet med læring er ikke en nyere metode, men på denne tiden handlet det om å identifisere elevenes feil og misoppfatninger, gjerne i en tidlig fase av læringen. Man skilte mellom tilbakemeldinger om feil (feedback) og gi konkret hjelp til å rette feilene (correctives). En tilbakemelding skulle påvirke framtidige prestasjoner hvor ordet «back» i «feedback» skulle vise hvilken retning informasjonen gikk. På den måten skulle informasjon om tidligere prestasjoner kvalifisere som en form for tilbakemelding men ikke gi eleven hjelp til hva som konkret måtte gjøres for å forbedre seg (Wiliam, 2011).

I 1983 kom Ramaprasad med uttrykket «closing the gap», som ble forklart som informasjon som brukes til å korte inn avstanden mellom et faktisk nivå og et ønsket nivå. Systemet (lærer og elev) er både avsender og mottaker av tilbakemeldingen, og kan ideelt sett selv korte ned avstanden og komme nærmere en ønsket måloppnåelse (Ramaprasad, 1983). Sadler (1989) mente sammen med Ramaprasad at en ikke kunne bruke begrepet tilbakemelding med mindre det var en tydelig påvirkning på fremtidige prestasjoner. Tilbakemeldingen skulle spesifikt inneholde informasjon innenfor et system med bestemte formål (Sadler, 1989). For at den lærende skal kunne «close the gap» mente Sadler (1989) at visse betingelser må være innfridd:

- Eleven må kjenne målet
- Eleven må kunne vurdere sitt nåværende nivå i forhold til målet
- Eleven må ha både vilje og evne til å velge den handlingen som bringer han/hun nærmere målet (Sadler, 1989).

2.2 Tidligere forskning på tilbakemeldinger

Selv om vurdering for læring har hatt et økt fokus innenfor den norske skolen er det ikke dermed sagt at all VfL og formativ vurdering gir læring (Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008). Relasjonen mellom lærer og elev og tidspunktet tilbakemeldinger kommer på vil være avgjørende faktorer for læring. Ulike elever vil også tolke tilbakemeldinger på ulike måter (Shute, 2008). Shute poengterer

videre viktigheten av tidspunktet tilbakemeldingen blir gitt. På konkrete feil og missoppfatninger bør responsen komme raskt mens respons som skal fremme refleksjon og selvregulering godt kan komme litt senere (Shute, 2008). Tilbakemeldingen som blir gitt bør være konkretisert og rammet inn på en slik måte at eleven blir engasjert og tar del i egen læring (Havnes, Smith, Dysthe, & Ludvigsen, 2012).

Hattie og Timperley (2007) understreker at dersom ikke eleven ikke har kjennskap til innholdet i tilbakemeldingen vil den ikke ha særlig stor effekt, da elevene ikke har noe å relatere informasjonen til. I kroppsøving tar undervisningen ofte utgangspunkt i prinsippet om progresjon (Engebretsen & Brattenborg, 2013). En utfordring det kan tenkes at kroppsøvingslæreren møter på er å bedømme og følge opp aktiviteten etter at tilbakemeldingen er gitt. For at tilbakemeldingen skal kunne «close the gap» mellom nåværende nivå og ønsket nivå må man følge opp og overvåke aktiviteten i etterkant av en dialog eller justering (Ramaprasad, 1983; Black & Wiliam, 1998). Dersom aktiviteten eller oppgaven er for vanskelig for eleven eller elvegruppen vil det være mer hensiktsmessig å justere progresjonen istedenfor å gi tilbakemeldinger som eleven ikke responderer på (Black & Wiliam, 1998). Dette er også et eksempel på en tilbakemelding isolert sett ikke er årsak til læring men den må settes inn i en kontekst for å ha noen effekt (Hattie & Timperley, 2007).

I følge Shute (2008) er tilbakemeldinger avhengig av tre faktorer:

- *Motiv*, at eleven selv ser behovet.
- *Mulighet*, at det er tid og rom for å benytte seg av tilbakemeldingen.
- *Middel*, at eleven selv er i stand til og ønsker å nytte tilbakemeldingen til læring.

Det er mange variabler som spiller inn. Selv en god tilbakemelding gitt på riktig tidspunkt til en motivert elev, som har gode verktøy for å benytte tilbakemeldingen, er det likevel ingen garanti for optimal læring (Shute, 2008). Det finnes flere måter å redusere avstanden mellom nåværende forståelse og ønsket forståelse av læringsaktiviteten med tanke på tilbakemelding. Et tegn på at tilbakemeldingen sannsynligvis er effektiv for eleven er at man ser økt innsats inn i læringsaktiviteten. Også Boud (2000) peker på liten effekt av tilbakemeldinger dersom ikke elevene kan bruke tilbakemeldingene for å forbedre seg ved for eksempel å repetere en aktivitet eller oppgave de fikk tilbakemelding på. Kluger og DeNisi (1996) og Hattie & Timperley (2007) understreker at innsatsen vil øke dersom eleven er forpliktet til oppgaven og viktigst av alt har selvtillit på egen innsats. Videre er det viktig at eleven opplever en informasjonsflyt i form av tilbakemeldinger etterfulgt av framovermeldinger (feedback og feed forward) for å fremme læring (Juwah, et al., 2004; Chan, Hay & Tinning, 2011). Elevens subjektive tanker om egne evner sammen med tilbakemeldinger fra kroppsøvingslæreren kan være med på å justere forventningene. Høye

forventinger kan oppstå som et resultat av tilbakemelding og eleven sin tolkning av læringsmål, dette kan skape nye referansepunkt for suksess hos eleven (Ursin & Eriksen, 2010). Med utgangspunkt knyttet til teori rundt CATS-modellen (Cognitive Activation Theory of Stress) er det avgjørende at eleven *tror* på at den tilbakemeldingen som gis vil bidra eller har tidligere bidratt til suksess (Eriksen, Murison, Pensgaard, & Ursin, 2005). CATS-modellen skiller mellom tre ulike mentale aktiveringer som vil oppstå i en situasjon hvor man føler ulik grad av utfordring:

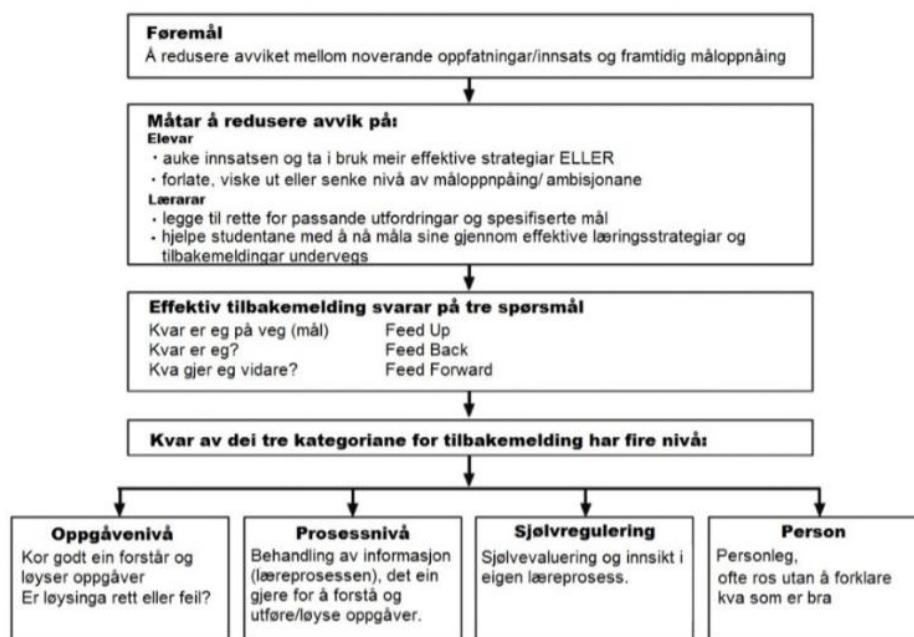
- Mestring, ved å gjøre de riktige valgene kan jeg håndtere situasjonen, jeg har positive forventninger om at jeg kommer til å løse det.
- Hjelpeløshet, jeg vet ikke hva jeg kan gjøre med situasjonen, jeg er usikker på hvordan dette kommer til å gå til slutt.
- Håpløshet, jeg er sikker på at ingenting nytter, mine handlinger vil gjøre alt verre (Eriksen et al., 2005)

Når eleven mottar en tilbakemelding kan denne bygge opp en forventning, et håp om at dette kan jeg klare. Dersom ikke disse nye forventningene blir møtt kan det oppstå en form for «alarm» hos eleven. Dette skjer på grunn av den forventede responsen ikke skjer ved stimuli. CATS-modellen viser at stress-/alarmreaksjoner skjer når forventet respons ikke blir imøtekommet (Ursin & Eriksen, 2010). Dette kan knyttes til om eleven tror på den tilbakemeldingen læreren gir og om den bidrar til- eller har tidligere bidratt til mestring og suksess hos eleven (Ursin & Eriksen, 2010). Bandura (1997) hevder at mestringsforventning kan bidra til økt motivasjon hos elevene. Elever med tiltro til egen mestring vil ofte velge mer utfordrende oppgaver som de kan lære av, de investerer den innsatsen som er nødvendig for å oppnå ønsket resultat, de vet at utholdenhet og hensiktsmessige læringsstrategier er det som skal til for å lykkes. Kommer man inn i en slik positiv spiral vil opplevelse av suksess føre til at tiltroen på egen mestring forsterkes (Thronsdén, 2011). På den andre siden kan følelsen av hjelpeløshet og håpløshet gang på gang føre til at eleven havner i en negativ runddans (Ursin & Eriksen, 2010). I slike tilfeller kan bruk av tilbakemeldinger rette fokuset mot det eleven kan og får til slik at tilbakemeldingen oppfattes som oppmuntring til videre innsats. Dette er særlig viktig for elever som i skolesammenheng har opplevd gjentatte nederlag, og som av den grunn kan ha mistet tro på at man kan lykkes i læringsaktiviteten. I en slik sammenheng må man kjenne elevene godt som lærer. En god relasjon øker også tiltroen elevene har til læreren sin. Ifølge Bandura (1997) representerer verbale oppmuntringer fra andre signifikante (som ofte er læreren) en faktor som i positiv grad kan øke elevens tro på videre læring, noe som også gjelder elever med svake skolefaglige prestasjoner (Bandura, 1997). Et karakteristisk trekk ved elever med svake faglige prestasjoner er at de lett kan gi opp, og i slike tilfeller kan en god tilbakemelding som kommer på rett tidspunkt få eleven til å tro mer på egen innsats (Thronsdén, 2011). For elever som opplever vedvarende gode

skolefaglige resultat vil et enkeltstående nederlag kunne oppleves som en overkommelig utfordring. Dette er naturlig da de ofte opplever at de lykkes (Throndsen, 2011).

2.3 The power of feedback og Black & Wiliam - to modeller for tilbakemeldinger

Hattie og Timperley publiserte i 2007 den anerkjente artikkelen *The power of feedback*. I artikkelen er det utviklet en modell som beskriver hvordan tilbakemeldinger støtter opp om elevens læring.



Figur 1.0 The power of feedback modellen (Hattie & Timperley, 2007). Oversatt av Sperle (2017).

Arbeidet og utviklingen av modellen er interessant blant annet fordi det er utarbeidet på grunnlag av deres syntese av metaanalyser, det vil si en samlet undersøkelse av annen forskning. Det store datamaterialet ligger til grunn da modellen ble utarbeidet. Undersøkelsene som inngår i grunnlaget er kvantitative og av en slik art at de er målbare og kan tallfestes. Eksempler på dette er lesehastighet, stavfeil og prosentandel riktige svar. Styrken ved denne typen forskning er at den kan gjennomføres i store grupper hvor generelle mønstre kan utledes av resultatene (Bærenholdt & Christensen, 2018). En annen styrke er at slike modeller kan betraktes som eksempel på hva som er gjeldende på tvers av den store mengden forskning på emnet. Black og William forsker på formativ vurdering, hvor tilbakemeldinger er en nøkkelfaktor. I 2009 utarbeidet de en modell som beskriver fem sentrale aspekter for undervisningspraksis for formativ vurdering (Figur 2.0). Disse to modellene utfyller hverandre på et vis og blir ofte nevnt i sammenheng. En av grunnene til dette er at de ser på tilbakemeldinger fra to ulike perspektiv, læring og undervisning, som er skolens to kjerneaktiviteter.

Forskningsarbeidet er også forskjellig, hvor Power of feedback-modellen bygger på «big-data» og kvantitative undersøkelser, bygger modellen til Black & William på kvalitativ forskning som gir dem en innsikt i ulike prosesser i skolens og lærernes praksis (Bærenholdt & Christensen, 2018).

	Hvor skal eleven?	Hvor er eleven nå?	Hvordan nå læringsmålet?
Lærer	Å klargjøre, dele og forstå læringshensikter og kriterier for oppnåelse	Å iscenesette effektive klasseroms diskusjoner, Aktiviteter og læringsoppgaver som elevene kjenner seg igjen i og avspeiler læringen.	Å gi tilbakemeldinger som fører læringen videre
Medelev	Å forstå og dele læringshensikter og oppnåelse	Å aktivere de lærende som undervisningsressurser for hverandre	
Elev	Å forstå og dele læringshensikter og oppnåelse	Å aktivere de lærende som undervisningsressurser for hverandre	

Figur 2.0 Black og Williams modell for undervisning som støtter formativ vurdering (William, 2011). Egen oversetting.

Slik som modellen viser må gode tilbakemeldinger ifølge Hattie og Timperley (2007) besvare tre spørsmål. Hvor er eleven på vei (mål), hvor befinner eleven seg (status) og hva skal eleven gjøre for å komme seg videre (plan). Jobber man ut ifra disse tre spørsmålene skal det hjelpe eleven å tette gapet mellom nåværende nivå og ønskelig framtidig nivå. Dette er i tråd med både Sadler (1989) og Ramaprasad (1983) sine meninger om hva som bør vektlegges i formativ vurdering. Ved korrekt bruk kan tilbakemeldinger være et kraftfullt verktøy for å oppnå læring, men utfallet kan bli negativt dersom «verktøyet» ikke blir brukt på rett måte. Modellen konkretiserer dette ved å dele tilbakemeldinger inn i fire nivå (oppgave, prosess, selvregulering og person) basert på de tre spørsmålene i modellen. Hvilket nivå tilbakemeldingen blir gitt på vil i stor grad være med på å bestemme effekten. På oppgavenivå vil tilbakemeldingen omhandle konkrete oppgaver. Rettet mot kroppøving kan dette sees på som en deduktiv måte å gi tilbakemelding på, gjør eleven rett eller galt? Har eleven skjont oppgaven? Bruker eleven feil teknikk og hva er eventuelt bra eller dårlig med måten eleven løser oppgaven på? Prosessnivået generaliserer tilbakemeldingen til å gjelde prosessen om hvordan løse en oppgave, hvilke tiltak må settes i verk og hvordan vil læreprosessen se ut? Selvregulering er et nivå som omhandler eleven sin evne til egenvurdering, elevens motivasjon, mestringstro og vilje. Siste nivået er personnivå og omhandler generelle tilbakemeldinger. I sin enkleste forstand; det er rett (oppgave) du er flink (person). Det kan være ros, oppmuntring eller

kritikk, «flott, fint, godt jobbet» er eksempel på ros uten adresse. Hattie og Timperley (2007) mener man bør veksle mellom de tre første nivåene. Dobson et al. (2012) trekker fram at tilbakemeldinger på det siste nivået (person) kan resultere i en konsekvens hvor elevene får mer fokus på å fremstå som vellykket, framfor å ha fokus på læring og forståelse. På den andre siden kan en tilbakemelding uten personlig trekk virke demotiverende. Et eksempel på dette kan være følelsen av å høre sitt eget navn eller at man vet at man blir sett og lagt merke til, i enkelte situasjoner kan da eleven få en ekstra motivasjon. Læreren bør derfor være klar over hvilket nivå tilbakemeldingen blir gitt på, samtidig som læreren kjenner til eleven sine behov og gir eleven tid og rom til å jobbe med det som blir sagt (Dobson, et al., 2012).

Som det fremgår øverst i modellen, forholder lærer og elever seg til de tre spørsmålene som også er sentrale i Hattie og Timperleys tilbakemeldingsmodell (figur 1.0). Disse tre spørsmålene er med på å aktivere ulike prinsipper og aktiviteter direkte inn i undervisningen. En slik formativ måte å undervise på forutsetter ifølge Black og Wiliam (2009) at læreren fremskaffer seg kunnskap om elevens prestasjon som videre forstås og brukes av både læreren, eleven selv og medelevene med tanke på hva som skal danne neste skritt i undervisningen. Det kan tenkes at det ofte vil være læreren som tar denne avgjørelsen om undervisningens videre forløp. Slik modellen forteller oss bør denne avgjørelsen være forankret i kunnskap om elevens prestasjon, men det vil likevel ikke være sikkert at avgjørelsen gir mer læring for alle alltid. Til det er den pedagogiske situasjonen altfor kompleks. Modellen til Black og Wiliam (2009) bruker begrepene *å klargjøre, forstå og dele suksesskriterier* og viser at dette er noe både lærere og elever må jobbe med. Begrepene *læringshensikter og suksesskriterier* inngår istedenfor begrepet *mål*. I likhet med Hattie og Timperley (2007) refererer Wiliam (2015) til undersøkelser som viser en positiv sammenheng mellom læring og kjennskap til mål (Wiliam, 2015). Forskjellen ligger i at Hattie forstår målenes betydning i et individuelt og kognitivt perspektiv, mens Wiliam forstår dem i et sosiokulturelt og felleskapsorientert perspektiv. Wiliam forklarer dette ved å henvise til blant annet målets karakter og god kjennskap til måten man jobber med målformulering ovenfor elevene (Bærenholdt & Christensen, 2018). Et eksempel på dette kan være problemorientert undervisning hvor man ikke vil avdekke hvilket faglig innhold elevene trenger (Black & Wiliam, 2009).

2.4 Interesse og måloppnåelse i kroppsøvfingsfaget.

Elevenes egen kjennskap og forståelse av hva som ligger i målene for opplæring og hvordan man jobber mot disse målene kan sees på som en viktig side ved elevens motivasjon for læring (Pintrich, 2000). Pintrich (2000) mener at hos elever som har en vilje for å nå oppsatte mål, vil målene fungere som en indre drivkraft som vil opprettholde motivasjonen for videre læring. Et resultat av dette vil

også være at eleven engasjerer seg i aktiviteter som vil føre dem framover i læreprosessen (Pintrich, 2000).

Som tidligere nevnt understrekes det at elevene forstår hva som ligger i læringsmålene for at de skal kunne arbeide mot dem (William, 2015; Hattie & Timperley, 2007). Ulike elevers forståelse av måloppnåelse vil selvsagt variere fra elev til elev og kan sees i sammenheng med alder og modenhet. En viktig oppgave blir da å tilpasse tilbakemeldinger gjennom å konkretisere kortsiktige og langsiktige mål som er personlig relevante for eleven. Ved å rette fokuset på hva som gjenstår for å nå oppsatte mål vil det kunne ha en veiledende og klargjørende funksjon som hjelper eleven å holde seg på «rett spor». Dersom forståelsen av læringsmålene er svak vil det føre til en redusert effekt av de faglige tilbakemeldingene. Et misforhold mellom elev og lærers oppfatning av læringsmål vil også vanskeliggjøre kriteriene som vurderingen skal foretas i forhold til (Thronsen, 2011).

Kroppsøving er tett knyttet opp til fysisk aktivitet og mestring. Ved at læreren fokuserer på mestring i de faglige tilbakemeldingene, kan det også ha en positiv effekt på elevenes interesse for faget. Interesse er et viktig aspekt ved motivasjon og kan sees i sammenheng med gleden en har av å utøve en bestemt aktivitet. Dersom interessen er tilstede vil man utøve aktiviteten for aktivitetens egen skyld og engasjere seg fordi den oppleves som lystbetont (Thronsen, 2011).

Wigfield og Eccles (1992) skriver om ulike positive effekter av interesse for en eller flere skoleaktiviteter. Effektene er først og fremst i og under selve læringsaktiviteten i form av større engasjement og innsats. Denne mestringen vil variere på svært ulike nivå, det vil derfor være en utfordring for læreren å formidle at selv elever med svak kompetanse har mulighet til å mestre på sitt nivå (Wigfield & Eccles, 1992).

Det har vist seg at interessen for skolefaglige aktiviteter har en tendens til å synke i overgangen fra barneskole til ungdomsskole (Wigfield & Eccles, 1992). Årsaken til dette er trolig kompleks og sammensatt.

Schunk, Pintrich, & Meece (2008) skriver at en av forklaringene kan være at på ungdomstrinnet blir den enkelte elevs prestasjoner i større grad vurdert i forhold til medelevers prestasjoner og ikke ut ifra hva eleven faktisk mestrer. Endrede vurderingsformer kan sees på som en viktig årsak for elevens synkende interesse (Schunk et al., 2008). Black og William (1998) mener at et av de mest virkningsfulle tiltakene ved bruk av karakterer er å ledsage karakteren med en beskrivende tilbakemelding med fokus på hva eleven mestrer og hva eleven bør jobbe med videre framover. Black og William (2011) mener også at denne formen for skriftlig tilbakemelding fungerer best når den ikke gis sammen med en skriftlig karakter. Dette begrunnes med at den skriftlige karakteren tar oppmerksomhet bort fra den faglige kommentaren. De hevder at lærerne i større grad bør benytte

beskrivende underveisvurdering hvor karakteren blir gitt etter at eleven har lest og forstått den beskrivende tilbakemeldingen (Black & Wiliam, 1998). En slik faglig tilbakemelding som beskriver hva eleven bør jobbe med framover er særlig effektiv med tanke på å veilede eleven i bruk av læringsstrategier, planlegging av tidsbruk og elevens motivasjon for læring (Black & Wiliam, 1998).

2.5 Mestringsforventning og selvregulering – begrepsavklaring knytt opp mot tilbakemeldinger

Problemstillingen tar for seg et lærerperspektiv på faglige tilbakemeldinger. For å innhente kunnskap om hvordan lærerne tilrettelegger for tilbakemeldinger for ulike elever så jeg det nødvendig å skrive om mestringsforventning og selvregulering. Skal elevene ha nytte av gode faglige tilbakemeldinger kreves det også egenaktivitet fra eleven som skaper mestringsforventning og selvregulering. Dette kapittelet tar for seg begrepsavklaringer og forklarer hvordan begrepene hører tett sammen med tilbakemeldinger.

Hartberg, Dobson og Gran (2012) skriver om hvordan ulike elever har behov for ulike tilbakemeldinger. De oppsummerer med at yngre elever trolig har mest behov for å bli rost for innsats mens eldre elever har større behov for å få ros på faglig mestring. Bandura (1997) er opptatt av mestring som det viktigste grunnlaget for selvregulering, motivasjon og læring. Videre beskriver han begrepet *mestringstro* som er elevens tro på egen kompetanse og ferdigheter (Bandura, 1997). Høy mestringstro fører til høyere forventninger og større engasjement over tid hos eleven. På den andre siden vil elever med lav mestringstro ta fatt på en oppgave med lav forventning (Bandura, 1997). Mestring kobles også opp mot selvregulering i den forstand at elevene må være i stand til å utnytte tilbakemeldingene de får, og ta aktivt del i sin egen læreprosess (Dobson, et al., 2012).

Som nevnt tar elevene med seg ulike forventninger inn mot en arbeidsoppgave eller læringsmål. Knyttet opp mot klare og gjennomføre en oppgave. En elev med høy mestringsforventning innenfor et område vil ta med seg motivasjonen videre dersom han/hun støtter på en utfordring innenfor samme området. Innenfor idrett er dette en lett gjenkjennelig metafor. To utøvere kan ha samme talent og samme treningsmengde. Den ene lykkes likevel bedre i viktige konkurranser fordi vedkommende har høyere forventninger om å mestre de delferdighetene eller oppgavene som inngår i idretten. Vinneren kan i tillegg være flink til å styre tankene sine vekk fra suksess eller nederlag men konsentrere seg om å utføre detaljene i prosessen best mulig. Således vil forventningene variere fra situasjon til situasjon, og har slik sett ikke noe med om eleven tror han er flink i et fag eller ikke. Mestringsforventning går mer på konkrete hendelser (Manger, Lillejord, Nordahl, & Helland, 2013).

Så hvordan kan man bygge opp forventningene om mestring hos elever på ulikt nivå? Bandura (1997) trekker fram fire faktorer som kan bygge opp forventning hos elevene. Den første kilden er *autentiske mestringsopplevelser*. Eleven må oppleve mestring i den situasjonen og på det området eleven skal bygge opp mestringsforventning til. Innenfor kroppsøving kan dette knyttes til en bestemt aktivitet. Til dømes en elev som liker seg i bassenget og mestrer godt en spesifikk svømmeteknikk vil ta med seg en høy forventning dersom eleven skal lære en ny teknikk. Dersom eleven ikke føler mestring vil han/hun redusere forventningene om framtidig mestring. Mestring i ulike situasjoner vil bygge opp mestringsforventningene og ruste eleven bedre i situasjoner hvor han møter motgang. Elevene bør også lære seg at motgang, problemløsning og tilbakegang ofte er en viktig del av læreprosessen (Manger et al., 2013).

Den andre kilden som kanskje er spesielt synlig innenfor kroppsøvingfaget er *rollemodeller*, eller *vikarierende erfaringer*, det vil si å se at andre mestrer noe og lære av deres erfaringer. Både medelever, lærere og folk utenfra kan fungere som rollemodeller. Dersom elevene klarer å identifisere seg med rollemodellen er sjansen stor for at eleven lærer av observasjonen. Tredje kilden er *verbal overtaling* og kommer gjerne fra lærer, medelev, foreldre eller venner. Relasjon spiller en viktig rolle her. Jo bedre læreren kjenner eleven og nivået til eleven jo større sjanse er det for at eleven vil strekke seg for å klare oppgaven. På andre siden vil negativ overtaling redusere mestringsforventningene til eleven (Manger et al., 2013).

faglige tilbakemeldinger beskriver Bandura (1997) begrepet *mestringsforventning* («self-efficacy»). Dette handler om forventningen eleven selv har til å

Den siste faktoren Bandura (1997) skriver om er heller ikke vanskelig å relatere til kroppsøvingfaget; *fysiologiske reaksjoner*. Med dette menes reaksjoner som svette, skjelving, trøtthet, muskelspenninger og smerte. Den samlede effekten av de fire omtalte kildene er valg av oppgaver og aktiviteter, gjennomføringsevne, «stå i situasjonen», beslutningstaking og reaksjoner på stress, angst og nederlag (Manger et al., 2013). Mestringsforventning er også koblet til korttidsmål og delmål, og jo mer konkretisert målene er jo større sjanse er det for måloppnåelse. Dersom målene er for vage eller omfattende vil det være vanskelig for eleven å vite om målet er nådd (Manger et al., 2013). Tidligere nevnt teori (Hattie & Timperley, 2007; Black & Wiliam, 1998; Sadler, 1989) sier at tilbakemeldinger skal identifisere hvilket mål eleven har, og med utgangspunkt i dette tette gapet mellom kunnskapsnivå og ønsket nivå. Manger et. al konkluderer med at mestringsforventningene til eleven vil påvirke hvordan eleven tolker og gjør seg nytta av tilbakemeldingene de mottar. Oppsumert kan vi da si at mestringsforventning og tilbakemelding er tett knyttet sammen i forskningen.

Selvregulering er beskrevet av Zimmermann (2000) som tre faser som eleven selv kontrollerer i en læreprosess. Første fase er planlegging, sette seg mål og vurdere egen kompetanse. Andre fase er i selve gjennomføringen av oppgaven og går ut på å regulere sin egen strategi og eventuelt gjøre justeringer. Siste fase er refleksjon over hva man har gjort og eventuelt hva man kunne gjort annerledes. God selvregulering vil gi oversikt over læreprosessen og påvirke hvordan eleven ser på sin egen læring. Det vil oppstå et forhold mellom selvregulering og hva eleven oppnår. Dette forholdet skriver Zimmermann (2000) er nyttig for eleven både i lærings situasjonen og i et lengre perspektiv. Elever med høy grad av selvregulering vil være mer optimistiske til framtidige muligheter enn elever med lav grad av selvregulering. Koblet opp mot tilbakemeldinger kan selvregulering bli påvirket av lærernes tilbakemeldinger i den forstand at læreren ofte sitter læringsmålene som eleven blir vurdert opp mot. Dersom tilbakemeldingene fra læreren ikke verdsetter elevenes evner opp mot læringen kan det oppstå et skille mellom elevenes egne mål og lærerens mål. Det er viktig for læreren å få fram potensialet i eleven men dersom læringsmålene ikke samsvarer kan det oppstå stress og ubehag for eleven (Smith, Måseidvåg Gamlem, Sandal, & Engelsen, 2016).

3.0 Metodisk tilnærming

Dette kapitlet vil beskrive mine metodiske valg, framgangsmåter og tankesett som ligger til grunn for dette prosjektet. Problemstillingen vil belyse ulike sider med tilbakemeldinger innenfor kroppsøving faget gjennom læreren sin stemme og handlinger. Forskningsdesignet har kvalitativ tilnærming med tre semistrukturerte intervju etterfulgt av ikke-deltakende observasjon som metoderedskap for å svare på problemstillingen.

Videre vil jeg begrunne valg av metode i en metodologi som hører under et hermeneutisk-fenomenologisk vitenskapssyn. Styrker og svakheter ved kvalitativt intervju og observasjon blir gjort greie for samt veien videre med utvalg og rekruttering av informanter og gjennomføring av datainnsamling og transkripsjon. De siste avsnittene tar for seg validiteten og reliabiliteten samt etiske refleksjoner som ligger til grunn for studien.

3.1 Kvalitativ forskning

Generelt kan man si at kvalitativ forskning innebærer å forstå deltakernes perspektiv. En kvalitativ forsker som rekker blikket mot handlinger i deres naturlige kontekst vil alltid til en viss grad være farget av forskerens teoretiske ståsted. Samarbeidsforholdet mellom meg som forsker og informant i

denne prosessen viser at studien representerer et epistemologisk ståsted som innebærer at kunnskap og forståelse blir skapt i sosial interaksjon (Postholm, 2010).

Teori på ulike nivå vil gi retning på forskningsarbeidet, samtidig som mine egne opplevelser og erfaringer vil påvirke forskningsfokuset (Postholm, 2010). Hvilke metoder man velger å bruke i forskningsarbeidet, er avhengig av hvilke samfunnsforhold man ønsker å utvikle kunnskap om, samt hvilke teorier og paradigmer som danner grunnlaget for forskningsarbeidet. En metode er mye mer enn et sett med teknikker man bruker for å samle inn data og analysere de i etterkant. Rammeverket som danner grunnlaget for metoderedskapene man bruker er som regel basert på ulike tankesett og paradigmer som representerer en spesiell måte å tenke om kunnskap og ontologi på (Postholm, 2010).

Innenfor kvalitativ forskning finnes det en rekke ulike retninger og inndelinger, likevel er det klare nøkkelprikk man må kjenne til. Grunnleggende innenfor kvalitativ forskning er en forståelse av forskeren selv som den sentrale redskapen i forskerprosessen, både for valg av forskningsområde, innhenting av data og analyse. Som et resultat av dette er det viktig at forskeren gjør greie for sine perspektiv og meninger, slik at leseren kan se hvordan dette påvirker forskningsarbeidet (Postholm, 2010). Dette vil også kunne forsterke troverdigheten til studien. En viktig målsetting med kvalitativ tilnærming er at vi oppnår en forståelse av sosiale fenomen. På bakgrunn av tiden man tilbringer i felten på et geografisk begrenset område kan man utvikle en forståelse av sosiale fenomen, meninger, verdier, følelser og motivasjon. Intervjusamtaler bidrar også til at man kan utvikle en forståelse av hvordan personer opplever og reflekterer over sin situasjon (Thagaard, 2018). Videre vil jeg begrunne valg av metode i en metodologi som hører under et hermeneutisk-fenomenologisk vitenskapssyn.

Hermeneutikk og fenomenologi er betegnelser som brukes hver for seg, men også sammen. Hermeneutikk betyr fortolkningslære mens fenomenologi betyr læren om fenomenene. Et fenomen er framtoning, det man legger merke til, kommer til syne og oppfattes av sansene (Dalland, 2017). Hermeneutikken fremhever potensialet ved å fortolke en menneskelig handling gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart kan virke selvsagt. En hermeneutisk tilnærming vektlegger at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at ulike fenomen kan tolkes på flere nivåer. Meningen med en handling må forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av. Vi forstår delene i lys av helheten (Thagaard, 2018). Med dette synet kan vi som forskere lære å analysere intervjuene våre som tekster for å se utover her og nå i intervju situasjonen, samt vie oppmerksomhet på at den kontekstuelle fortolkningshorisonten er betinget av både historie og tradisjon (Kvale & Brinkmann, 2015). På bakgrunn av dette har jeg valgt en hermeneutisk-

fenomenologisk vitenskapsteoretisk retning, nettopp fordi jeg ønsker en dypere innsikt i kroppsøvlingslærerne sine tanker og meninger, samt hvilke refleksjoner og handlinger som ligger til grunn for deres tilbakemeldingspraksis. Disse to vitenskapelige retningene er også ment å kunne utfylle hverandre (Kvale & Brinkmann, 2015). Et mål i denne metodiske tilnærmingen er også å trekke frem deltakerperspektivet. Samarbeidsforholdet mellom forsker og deltaker i sin naturlige kontekst viser at kvalitativ forskning representerer et epistemologisk ståsted som bygger på at kunnskap og forståelse blir skapt i en sosial interaksjon. Som en konsekvens av dette kan man si at kvalitativ forskning på praksis er et arbeid innenfor et konstruktivistisk paradigme. Et slikt teoretisk ståsted vil også få betydning for hvilke analyseenheter studien setter fokus på videre i arbeidet (Postholm, 2010).

3.2 Informantene

Kvalitativ forskning åpner opp for flere måter for utvalg av informanter. Hovedregelen er likevel at utvalget i kvalitative intervjustudier skal velges på bakgrunn av egenskaper eller kvalifikasjoner som kan gi reflekterte uttalelser om det aktuelle temaet (Tjora, 2012). I og med at jeg ønsket mest mulig gyldig informasjon rundt hvordan lærerne jobber med tilbakemeldinger og deres tanker og forståelser rundt emnet utarbeidet jeg noen utvalgskriterier. Ved å rette meg mot lærer med minst 5 års erfaring og minst 60 studiepoeng innenfor kroppsøving eller pedagogikk mente jeg å ha gode forutsetninger for å sikre at informantene hadde bestemte kunnskaper, arbeidsmåter og erfaringer som gir forskningsspørsmålet gyldig data (Dalland, 2017). Informantene ble også valgt ut fra videregående trinn 1-3 studiespesialiserende da lærerne vil ha relativt like læreplanmål å jobbe ut ifra, lik karaktersetende vurdering samt at elevene er over 15 år og trenger ikke samtykkeerklæring fra foreldrene. Dersom det hadde vært store forskjeller i det formelle rammeverket kan det tenkes at informantene hadde jobbet svært ulikt med tilbakemeldinger til elevene, noe som hadde gjort datamaterialet vanskelig å analysere. Når lærerne jobber ut ifra et relativt likt formelt rammeverk vil potensielle ulikheter og refleksjoner lærerne imellom lettere kunne identifiseres og skape interessante nyanser i datamaterialet. Neste steg i utvalgsprosessen var å lage et informasjonsskriv hvor jeg presenterte kort studien, problemstillingen, samtykkeerklæringen, hvordan datainnsamling vil foregå og utvalgskriteriene for informantene. I løpet av begynnelsen av januar hadde jeg tre informanter som gikk under mine betingelser klare til intervju og observasjon. Under følger en kort presentasjon av informantene og deres bakgrunn:

Kjønn/alder	Utdanning	År som kroppsøvlingslærer	Antall klasser i kroppsøving
«Synne» 38 år	Bachelor idrett/fysisk aktivitet og helse. Mastergrad idrettsvitenskap. Videreutdanning innenfor spesialpedagogikk, 30 studiepoeng innenfor rettleiing og mentorutdanning. Kurs og sertifisering innenfor ski, klatring og personlig trener.	10 år	7 klasser, hvorav 4 studiespes.
«Maria» 36 år	Faglærer kroppsøving 180 studiepoeng. 60 studiepoeng innen fysisk aktivitet og funksjonshemming. 60 studiepoeng matte og naturfag.	10 år	3 studiespes. klasser
«Kelly» over 55 år	Faglærer i kroppsøving 180 studiepoeng.	32 år	8 klasser hvorav 4 studiespes.

3.3 Ikke deltagende observasjon

Datainnsamlingen vil være basert på observasjon av tre lærere og deres klasser (studiespesialisering Vg1-3) på videregående trinn. I forkant av observasjonen vil jeg også gjennomføre et intervju for å få et fylldig innblikk i lærerens tilbakemeldingspraksis i kroppsøving. Observasjon brukt i kombinasjon med andre metoder er en metodetriangulering. Å kombinere observasjon med et kvalitativt intervju gir grunnlag for å benytte seg av ulike typer data. Observasjon åpner opp for handlingsdata mens et kvalitativt intervju i etterkant åpner opp for diskursive data (Fangen, 2010).

Under observasjonen var jeg ikke-deltakende. En slik passiv observatørrolle er vanlig når man skal observere situasjoner som har en relativ formell og fastlagt struktur, som undervisning i en kroppsøvingstime. I en slik situasjon vil nok jeg som avsondret observatør oppleves mindre ubehagelig og man kan lettere plukke opp sosial samhandling som foregår på en spontan og uformell måte. Det er viktig å påpeke at det finnes grader av ikke-deltagelse, jeg satt ikke i «buskene» med observasjonsskjema. For å skape en legitimitet gav jeg en kort introduksjon av meg selv og prosjektet før timenes oppstart (Fangen, 2010). Under timene satt jeg på en tribune og observerte. Dette var nært nok til at jeg fikk med meg detaljene samtidig som ikke var i veien for undervisningen.

Å være bevisst på hvordan man skriver gode feltnotater under observasjonen vil få stor betydning for det videre arbeidet og analysen av datamaterialet (vedlegg nr.1). Etter Schatzman og Strauss (1973,

gjengitt etter Fangen, 2010, s. 108) strukturerte jeg observasjonsnotatene inn i tre ulike kategorier: observasjonsnotater (ON), teoretiske notater (TN) og metodologiske notater (MN). Under ON noterte jeg konkrete hendelser og sitat uten noen form for fortolkning. TN inneholdt egen refleksjon hvor hensikten var å utlede en mening fra notatene. Dette gjorde jeg ved å fortolke, trekke slutninger og sette opp korte hypoteser eller antagelser. Det kunne nok se litt rotete ut men ved hjelp av piler og små tegninger knyttet jeg observasjonen til ulike begrep eller relaterte dem til hverandre. MN var påminnelser til meg selv om validiteten, kritisk refleksjon og hvordan jeg opplevde situasjonen på et mer følelsesmessig plan (Fangen, 2010).

At kroppsøvlingslæreren gir tilbakemeldinger på ulike nivå kan tenkes at er godt innarbeidet i de ulike klassene. Når læreren gir en tilbakemelding vil bestemte diskurser virke og elevene må selv tolke og bearbeide tilbakemeldingen for å få et læringsutbytte (Börjesson, 2003). Under datainnsamlingen er det da opp til meg som forsker å fange opp tilbakemeldinger på ulike nivå. For å unngå at egne forforståelser kommer til uttrykk kan modeller og teoretiske perspektiv brukes på en slik måte at man skaper en distanse til den forståelsen elever og lærere gjerne tar for gitt (Jørgensen & Phillips, 2002).

3.4 Semistrukturert dybdeintervju

Kvale og Brinkmann (2015) definerer et semistrukturert intervju som «en planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av mening med de fenomener som blir beskrevet». Dybdeintervjuet har ofte åpne spørsmål som gir mulighet for å gå i dybden der informanten har mye å fortelle. Med andre ord anser man informanten som en aktiv deltaker og kilde til kunnskap (Foley, 2012). Denne tilnærmingen gir informanten større kontroll over intervjusituasjonen og konversasjonen går mer i retning en samtale hvor det er rom for begge parter å legitimt ta opp spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). Ifølge Tjora (2012) kan det ikke blir understreket nok at en i slike intervju utelukkende kan fokusere på forholdene som er knyttet til informanten sin subjektivitet. Kroppsøvlingslærere vil kunne formidle en spesifikk kunnskap om den faglige tilbakemeldingspraksisen som de er en del av i faget. Kvaliteten i intervjuet hviler på opparbeidet tillit mellom forsker og informant, noe som er spesielt viktig når en forsker på sensitive tema (Tjora, 2012). I denne studien vil jeg ikke karakterisere intervjuet for spesielt sensitivt, men intervjuet vil få frem en subjektiv livsverden der det er opp til intervjupersonen å vurdere om det er sensitivt eller ikke.

3.5 Utforming av intervjuguide

Utforming av intervjuguide (vedlegg nr.2) ble basert på problemstilling, teori, erfaringer fra pilotintervju og egen erfaring fra emnet. Dette er i tråd med anbefalingene til Kvale og Brinkmann (2012). Innholdet i intervjuguiden speilet problemstillingen og teorigrunnet i studien. Spørsmålene ble nøye utarbeidet for å reflektere teorien slik at svarene kunne drøftes opp mot relevant teori. Intervjuguiden fungerte som et manus som strukturerte intervjuforløpet. Det å forholde seg til en struktur kan være med på å sikre at tema ikke blir glemt samt at man unngår å hente inn for mye overflødig data (Ryen, 2002). For denne studien kan det semistrukturerte intervjuet knyttes til det Roulston (2010) kaller en ny positivistisk tro om at intervjuet er opptatt av å bruke dialogen til å avdekke essensen i intervjupersonens opplevelser, og for å gi forskeren valide, pålitelige data (Roulston, 2010). Jeg valgte å ta i bruk en delvis strukturert intervjuguide noe som vil si at man utarbeider ulike tema med tilhørende spørsmål med utgangspunkt i problemstilling, teori og tolv nøkkelstrategier (figur 3.0) for et semistrukturert intervju. Intervjuguiden ble utformet i forkant av intervjuene med utgangspunkt i de tolv fenomenologiske aspektene som skildrer det semistrukturerte intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 46-50). Guiden inneholdt to kolonner, tema og spørsmålsrammer. Dette ble gjort for å få en ryddig oversikt samt å sikre at alle relevante tema/forskningsspørsmål ble dekket i intervjuguiden. Tema for guiden var:

- Demografiske spørsmål
- Kontekstuelle forutsetninger
- Generelle tilbakemeldinger
- Muntlige tilbakemeldinger
- Skriftlige tilbakemeldinger



Figur 3.0 Tolv nøkkelord ved semistrukturert intervju. Laget selv, prinsipp hentet fra Kvale og Brinkmann, (2015).

3.6 Pilotering

Jeg gjennomførte et pilotintervju med en kroppsøvlingslærer fra en videregående skole (ikke samme som informantene) etter at jeg hadde utarbeidet intervjuguiden. Før pilotintervjuet hadde jeg fått tilbakemelding fra veileder om justeringer på intervjuguiden. Disse erfaringene var nyttige da jeg fikk en bekreftelse på om spørsmålene var forståelige og ikke minst om de dekket de ulike emnene godt nok. I den endelige intervjuguiden ble noen spørsmål formulert slik at de ble enda mer åpne samt en del generelle begrep ble rettet mer inn mot kroppsøvlingsfaget. Videre fikk jeg prøvd ut båndopptakeren som jeg lånte ved biblioteket. I tillegg til den eksterne båndopptakeren benyttet jeg opptakeren som er integrert i telefonen Samsung S7. Dette gjorde jeg fordi jeg tidligere ikke hadde så mye erfaring med opptak og ville sikre meg backup dersom jeg fikk tekniske problem. Etter gjennomført pilotering og gjennomgang av intervjuguide med veileder sendte jeg meldeskjema til

norsk senter for forskningsdata (NSD) (vedlegg nr.3). Da meldeskjemaet var ferdig vurdert 13. januar gikk jeg i gang med intervju og observasjon av informantene.

3.7 Datainnsamling

Selv om et semistrukturert dybdeintervju inneholder åpne spørsmål og at en har omtanke for gjensidig forståelse og det personlige intervjusamspillet er det viktig å poengtere at denne typen intervju ikke er helt åpen og heller ikke en fri dialog mellom to likestilte parter. Ifølge Kvåle og Brinkmann (2015) finnes det et tydelig asymmetrisk maktforhold mellom intervjuer og intervjuobjekt, som er preget av en spesifikk profesjonell samtale. Forskeren har vitenskapelig kompetanse, definerer intervjusituasjonen, har valgt tema og bestemmer hvilke spørsmål han bestemmer å følge opp. På forhånd definerte jeg intervjusituasjonen ved at jeg leste opp et forord for det spesifikke temaet til intervjuet (vedlegg nr.4). Intervjuet er en «enveidialog» i den forstand at intervjuer stiller spørsmål mens den som blir intervjuet svarer (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre beskriver Kvåle og Brinkmann (2015) at intervjuet er en «instrumentell dialog» som vil si at man ikke er ute etter å ha en «god samtale». Forsker bør få fram skildringer og fortellinger som kan tolkes og reflekteres i samsvar med sin forskningsinteresse (Kvale & Brinkmann, 2015). Måten jeg gjorde det på var å kategorisere de ulike intervju spørsmålene slik at jeg sikret meg at de ulike områdene ble dekket, samtidig som det var rom for å følge opp svar med nye spørsmål.

En svakhet med kvalitativt forskningsintervju med et lite utvalg er at det ikke er generaliserbart. Å generalisere er heller ikke målet med denne metoden eller studien. Heller et ønske om en dypere innsikt og løfte frem hvordan tilbakemeldinger med fokus på vurdering for læring jobbes med i praksis.

3.8 Intervjusituasjonen

De tre intervjuene ble gjort på informantene sin skole, i et møterom hvor vi ikke ble forstyrret. To av intervjuene varte omtrent 35 minutt mens et varte omtrent 45 minutt. Slik som under pilotering brukte jeg både båndopptaker samt en intern båndopptaker på mobilen for å sikre backup. Hvert intervju startet med at vi hilste på hverandre og jeg fortalte at jeg var takknemlig for at de stilte opp. Jeg prøvde å skape en litt uformell og avslappet atmosfære og tok meg alltid tid til litt småpratning både før og etter intervjuet.

Da vi kom i gang tok jeg utgangspunkt i meldeskjemaet og informerte om informantens rettigheter samt at jeg kom til å transkribere på bokmål for å forsterke anonymiteten. Samtykkeskjema var levert ut og underskrevet i forkant av intervjuet (vedlegg nr.4)

Gjennomgående for alle tre intervjuene var at det ble en fin flyt mellom hovedtemaene i intervjuguiden. Lærerne hadde mye på hjertet og var svært engasjert. Jeg lyttet så godt jeg kunne og prøvde ikke å avbryte selv om jeg noen ganger måtte pendle informantene litt tilbake på temaet ved å stille mer konkrete spørsmål dersom de pratet seg litt vekk. Jeg avsluttet også hvert intervju med at de fikk muligheten til å si noe de følte de ikke hadde fått frem. Dette fungerte bra da informantene ofte kom med en liten historie eller fortelling som omhandlet tilbakemeldinger innenfor kroppssøving.

3.9 Transkripsjon

Transkripsjonen ble gjennomført i kort tid etter intervjuet og jeg brukte litt under en arbeidsdag per intervju. Jeg overførte lydfilen til Nvivo men valgte å skrive hvert intervju inn i tre word-dokument. Dialektene på de tre informantene varierte i stor grad, for å sikre anonymitet ble all transkribering gjort på bokmål. Denne oversettelsen gikk greit men jeg var bevisst på at det ikke skulle føre til begrensninger i meningsinnholdet. Et par ganger ble engelske ord og uttrykk brukt og da skrev jeg ordrett ned hva informanten sa. For å få med meningsbærende element utover ordene, så ble pauser, små avbrytelser og nøling markert. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er dette en god måte for å sikre presis overføring fra tale til skriftspråk (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.10 Validitet og reliabilitet

Hammersley (1987) sin definisjon av validitet blir ofte nyttet i kvalitativ forskning og lyder slik:

«An account is valid or true if it represents accurately those features of the phenomena, that it is intended to describe, explain or theorise» (Hammersley, 1987, s. 69).

Som Hammersley (1987) skriver handler validitet innenfor kvalitativ forskning om man har undersøkt det fenomenet man hadde til hensikt å undersøke. Hvordan tolker man data, og hvor gyldige er tolkningene forskeren kommer fram til (Thagaard, 2018). Man skiller mellom intern og ekstern validitet, hvor intern validitet handler om hvordan sammenhenger blir støttet og underbygd innenfor en studie. Den eksterne validiteten handler om hvordan forståelsen som oppstår innenfor en studie også kan gjøre seg gjeldende i andre sammenhenger (Thagaard, 2018). Et tiltak som ble gjort for å sikre validiteten i studien var at jeg kategoriserte intervjuguiden for å sikre at alle relevante tema ble dekket. Samtidig gir dette også en mulighet for å se om noen av kategoriene var under- eller overprioriterte som gir en pekepinn på hva som kan sees på som hovedfunn og sekundærfunn. Et annet grep er at studien støtter seg på transparens gjennom måten forskningsprosessen er gjort greie for. Dette vil si at jeg har forklart hvordan tolkninger i analyseprosessen har gitt grunnlag for de konklusjonene jeg har kommet fram til (Thagaard, 2018).

Reliabilitet knytter seg til nøyaktigheten og påliteligheten til undersøkelsen sine data (Christoffersen & Johannessen, 2012). Ved bruk av et kvalitativt intervju kan selve kommunikasjonsprosessen være opphav til en feilkilde. Det kan være mangelfull kvalitet på spørsmålene, misforståelser underveis i intervjuet, kvaliteten på båndopptaket, videoopptaket eller nyanser i transkripsjonen og analyseprosessen. Dårlig kvalitet i disse kategoriene kan føre til redusert reliabilitet i studien. I tråd med Thagaard (2018) blir reliabiliteten i denne studien forklart gjennom beskrivelser av hvordan datamaterialet er hentet inn og utviklet (Thagaard, 2018).

3.11 Forskningsetiske vurderinger og refleksjoner

Gjennom en forskningsprosess må man som forsker være bevisst på sitt vitenskapelige ansvar. Kvale & Brinkmann (2015) hevder at balansen mellom å ivareta informantene og funn noen ganger kan oppleves som utfordrende (Kvale & Brinkmann, 2015). For å bevisstgjøre mitt vitenskapelige ansvar vil jeg trekke fram noen av de generelle forskningsetiske retningslinjene utarbeidet av de nasjonale forskningsetiske komiteene. Jeg vil belyse de som jeg mener er mest relevante for mitt prosjekt.

Gjennom hele forskningsprosessen er det viktig at forskerne har etiske refleksjoner og vurderinger. Forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet (Etikkom, 2016). Funn skal presenteres på en slik måte at det gir så riktig bilde av informanten som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015). Informantene har krav på tilstrekkelig med informasjon om forskningsfeltet, forskningens formål og hvem som får tilgang til informasjonen (Etikkom, 2016).

Selv om informantene blir anonymisert i oppgaven vil jeg hente inn personopplysninger under datainnsamling i form av kjønn, alder og hvor lenge de har arbeidet ved skolen. I en slik prosess må man innhente samtykke fra dem som deltar. Krav om samtykke (vedlegg nr.4) er forankret i personopplysningsloven, og all behandling av personopplysninger i forskning må meldes til et personvernombud (vedlegg nr.3). Kravet om samtykke skal forebygge krenkelser av personlig integritet og verne informantenes frihet og selvbestemmelse. Samtykket er fritt, dette innebærer at det er avgitt uten ytre press eller press for handlefrihet. Informanten kan selv bestemme å trekke seg uten at det skal medføre noen ulemper. Denne informasjonen er det forskeren sitt ansvar å informere forskningsdeltakerne om. (Etikkom, 2016). Alle informantene gav sitt samtykke muntlig, i tillegg til skriftlig i forkant av intervjuet. På den måten ivaretok jeg informantens autonomi, integritet, frihet og bestemmelsesrett, samt ivaretok de forskningsetiske retningslinjene (Etikkom, 2016).

Jeg har valgt å samle inn data fra videregående skole hvor jeg kan innhente samtykke av elever som er over 15 år (Datatilsynet, 2018). Informantene ble informert om at opplysningene var

konfidensielle og dette innbar at informasjonen ikke skal formidles videre på måter som gjør at informantene kan identifiseres. Informasjonen jeg innhentet har også et begrenset gjenbruk. Et dybdeintervju for et bestemt forskningsformål kan ikke uten videre benyttes til annen forskning. Gjenbruk av informasjonen forutsetter nytt samtykke fra forskningsdeltakeren. Filene på båndopptakeren ble slettet etter at jeg hadde transkribert dem. Informasjonen rundt dette kommuniserte jeg til informantene allerede før datainnsamlingen begynte (Etikkom, 2016).

Tidlig i prosessen etter at foreløpig problemstilling og intervjuguide var bestemt meldte jeg prosjektet inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD) Siden jeg skulle ta opptak av intervju, observere elever og innhente signatur i informasjonsskrivet var prosjektet meldepliktig. Jeg fylte ut meldeskjema samt sendte ved informasjonsskriv og intervjuguide. Prosjektet ble godkjent av NSD 13. januar.

Krav om anonymitet er tilfredsstillt i dette prosjektet ved at informantene er gitt fiktive navn og skolen de jobber på er ikke navngitt. På denne måten skal informantene være sikre på at jeg som forsker holder alt de sier anonymt og at identifisering av informantene ikke er mulig (Christoffersen & Johannessen, 2012). Ved transkripsjon ble informantene anonymisert ved koden I for intervjuer og K1, K2 og K3 for informantene. Transkripsjoner ble slettet ved prosjektets slutt i mai 2019.

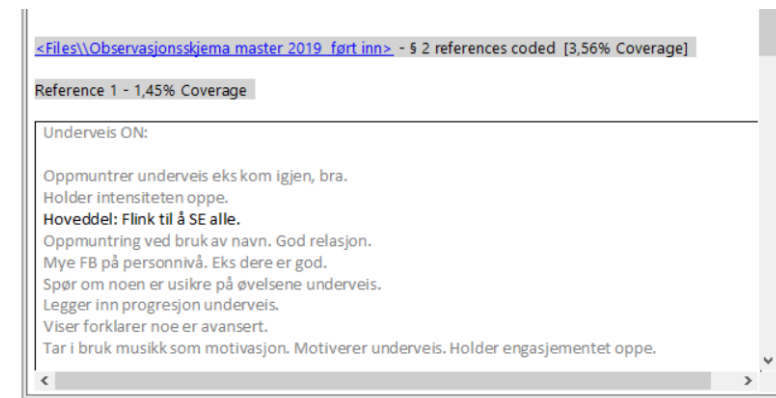
3.12 Analyse av kvalitativ data

Målet med kvalitativ analyse er å komme fram til en helhetlig forståelse for spesielle forhold (Grønmo, 2016). I min undersøkelse vil det si å kunne anvende data for å kunne beskrive og forstå hvordan lærerne jobber med tilbakemeldinger innenfor kroppsøvfingsfaget, si noe om deres personlige opplevelse og arbeidsmåte og den konteksten der disse opplevelsene finner sted. Jeg avgrenser min analyse til å gjelde kroppsøvfingslæreren og hans/hennes opplevelser, arbeidsmåter og beskrivelser. Dette er en viktig avgrensing fordi lærernes måte å jobbe med vurdering for læring og tilbakemeldinger i de ulike fagene er en del av en større helhet som utgjør skolesamfunnet.

For å kunne svare best mulig på problemstillingen var det nødvendig med en presis og godt oversiktlig analyseprosess. Verktøyet jeg brukte under analyseprosessen var programvaren Nvivo. Det er et computer-assisted qualitative data analysis software (QuaQdas) program som brukes for å arbeide med kvalitativ data (Tjora, 2012). I Nvivo importerte jeg både de transkriberte intervjuene og de ferdig utfylte observasjonsskjemaene. Ved å bruke en stegvis-deduktiv induktiv (SDI) metode for å kode dataen utviklet jeg 97 koder. Ved hjelp av SDI-modellen jobbet jeg ved en ren tredelt induktiv strategi: (1) tok ut essensen i det empiriske materialet, (2) reduserte materialets volum, og sist men ikke minst tilrettela for idègenerering som tok utgangspunkt i detaljer i empirien (Tjora, 2012). Måten

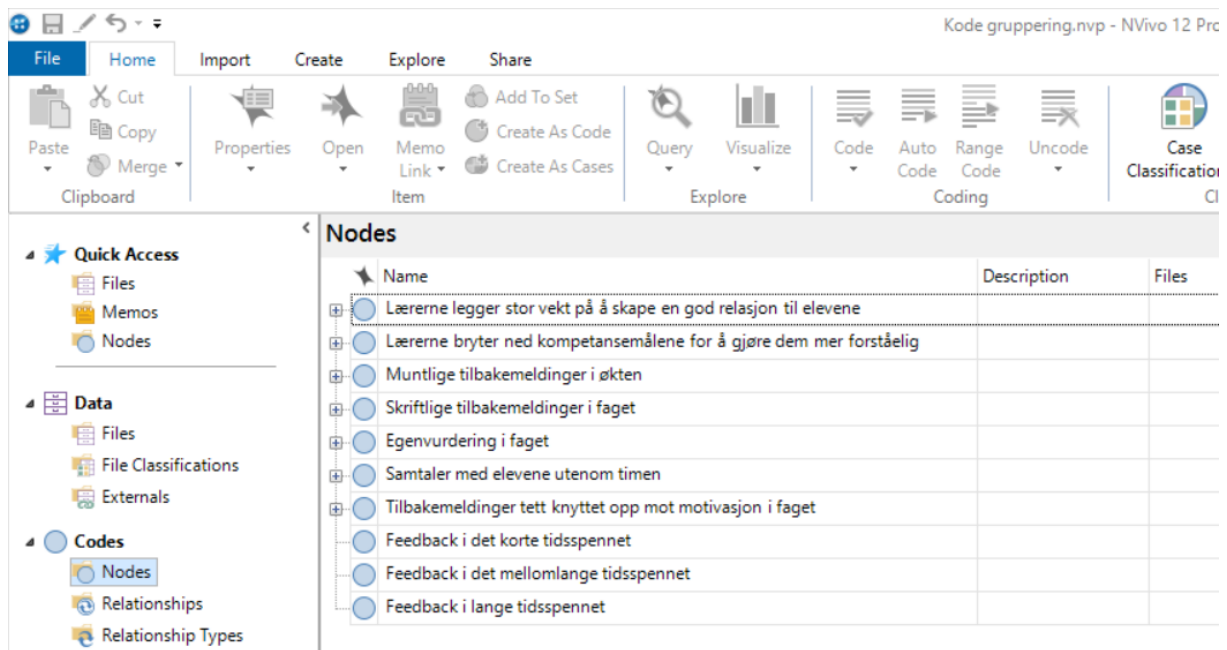
jeg kombinerte data fra intervju og observasjon var at kodet notatene fra observasjonene sammen med kodene fra intervjuene.

Utklipp (figur 4.0) fra kodegruppering «Lærerne legger stor vekt på å skape en god relasjon til elevene». Som utklippet viser (med blå skrift) ser man om koden kommer fra en informant eller egen observasjon. Dette gav meg et oversiktlig bilde på om kodene kom fra lærernes egne uttalelser eller observasjoner.



Figur 4.0 Nvivo utklipp. Kode fra observasjonsskjema.

En slik induktiv empiri nær koding vil være med på å redusere personlig påvirkning av ulike forventninger inn i analysen. Det vil likevel alltid være en nyanse, en rendyrket induksjon med «tomt hode» er ikke praktisk mulig, men ved å velge et kodingsarbeid basert på detaljer i empirien vil det bidra til en så induktiv førstefase i analysen som mulig (Tjora, 2012). De 97 kodene ble gruppert tematisk inn i 10 kodegrupperinger. Disse 10 kodegrupperingene dannet utgangspunktet for hva jeg utviklet som hovedtema videre i analysen (Tjora, 2012).



Figur 5.0 Utklipp fra kodegruppering laget i Nvivo. Figuren viser de 10 kodegrupperingene.

Til dømes pratet alle informantene om strategier og ulike former for tilbakemelding på lang sikt og kort sikt. Dette var ikke et konkret spørsmål fra intervjuguiden men noe som ble naturlig for lærerne å prate om da jeg spurte om ulike strategier innenfor temaene generelle-, muntlige- og skriftlige tilbakemeldinger. Under kodegrupperingen «Feedback i det lange tidsspennet» ble det færrest sitat på 14 referanser, mens det på feedback i det korte og mellomlange ble omtrent likt med 21 og 22 referanser. Eksempel på sitat under kodegruppering «Feedback i det lange tidsspennet» var:

Jeg kobler elevene på det at tilbakemeldinger er en del av faget.

Jeg prøver hele tiden å gi dem de store linjene, hva er viktig i kroppsøvningsfaget?

Vi snakker litt om hva jeg ser etter, innsats skal være med, fair play, hva fair play faktisk er, dette med å gjøre hverandre gode og hvor dette er viktig. Er du en lagspiller? En ting er å være flink i spill, men det er ikke der det ligger, en skal vise utvikling, være med på å bestemme regler, få til noe sammen som fører til utvikling.

Et helt sentralt aspekt har vært å bruke direkte sitat. Jeg har ikke sett på noen funn som «avvik» da dette ikke er hensiktsmessig for å svare på problemstillingen, men heller prøvde å understreke hovedfunn i datamaterialet. Ved å se etter sammenhenger, hyppigheter og ulike nyanser i kodegruppene samt vurdere intervjuene og observasjonene i ulike fortolkningskontekster utarbeidet jeg funn som strekker seg ut over spørsmålene i intervjuguiden og beriker og utdyper meningen med det informantene sa. De empirinære kodene og kodegruppene jeg utarbeidet fra datamaterialet

gjorde det også mulig å presentere nye spørsmål og kategorier ut ifra intervjuguiden. Selv om det kom fram nye ting utover intervjuguiden vil de likevel holde seg til problemstillingen.

4.0 Funn masteroppgave 2019

I dette kapittelet vil det analyserte datamaterialet bli presentert. Funnene er etablert på grunnlag intervju og observasjon med utgangspunkt i de ti kodegruppene. Jeg har delt kapittelet opp i seks deler; *mestring og motivasjon, relasjon, muntlige tilbakemeldinger, fagsamtaler med elevene, skriftlige tilbakemeldinger og feedback i tre ulike tidsspenn.*

For å svare på problemstillingen har jeg valgt å først presentere funn for så å drøfte disse opp mot problemstillingen. Dette har jeg valgt for å skape en ryddig og helskaplig forståelse for hvordan lærerne jobber med faglige tilbakemeldinger innenfor kroppsøvfingsfaget. I presentasjonen har jeg hatt fokus på å kombinere oversikt og systematikk med detaljer og nyanser.

4.1 Motivasjon og mestring

Informantene understreker at tilbakemeldinger er tett knyttet opp mot motivasjon i faget. De beskriver flere situasjoner hvor tilbakemeldinger ser ut til å påvirke elevens motivasjon inn mot læringsmålet eller generelt i faget. Hva er motivasjon og hvordan opplever lærerne at elevene blir motiverte gjennom å få tilbakemeldinger i faget? Motivasjon var ikke en del av problemstillingen eller et spørsmål i intervjuguiden i utgangspunktet men analysen pekte fort på at dette var en sentral faktor for hvordan lærerne jobbet. I denne kategorien vil jeg beskrive hvordan det arter seg at lærerne helt bevisst bruker tilbakemeldinger for å motivere elevene i faget.

Synne har jobbet 10 år som kroppsøvfingslærer i videregående skole og har videreutdanning innenfor spesialpedagogikk. Hun er spesielt opptatt av at elevene hennes skal oppleve mestring i faget. Ved hjelp av gode øvelser, faglige tilbakemeldinger og et godt læringsklima mener hun at alle elever kan oppleve mestring på sitt nivå. Synne beskriver også situasjoner hvor elevene er i ferd med å gi opp læringsaktiviteten. I slike situasjoner er hun bevisst på hvordan hun jobber med tilbakemeldinger. Hun beskriver hvordan individuelle tilbakemeldinger som fører til suksess hos én elev ofte smitter over på en større del av elevgruppen. Og hvordan lærerne merker at ved å jobbe med én elev så blir eleven mer motivert i faget.

Så kanskje bare legge inn øvelser som fremprovoserer. Gi dem oppgaver. Jeg får inntrykk av at det er motiverende å få tilbakemelding når du kjenner selv på kroppen at du får til noe,

eller du får den her mestringsfølelsen. Jeg tenker det er viktig at alle får den på ett eller annet vis innimellom. Det kan være helt småting. For eksempel en som klarte å vippe en innebandyball opp i korga. Hun bare: 'Wow det trodde jeg at jeg aldri skulle få til.' Hun bare: 'Se hva jeg får til!' Da smitter det (Synne).

Alle tre informantene forteller også om viktigheten av å se elevene. Lærerne beskriver at for noen elever er det å bli sett og få en tilbakemelding motiverende nok i seg selv, mens andre må de strategisk jobbe mer med for at elevene skal bli motivert.

Andre blir veldig motivert bare av at jeg ser dem og gir dem tilbakemelding (Synne).

Det er lett å se etter feil. Det er ikke motiverende for alle. Dersom noen har mye å jobbe med så begynner du med en oppgave, så etter hvert når man merker at de finner flyten så kommer jeg med det jeg egentlig hadde tenkt å ta, som kanskje er mer sårbart. Hm men jeg tror det er motiverende med tilbakemelding. Jeg opplever nå det (Synne).

Uansett om reaksjonen på tilbakemelding kan være litt sånn: 'Dette får jeg ikke til', så tror jeg at når man får tenkt seg litt om så er den virkningsfull på en god måte (Maria).

Også gjennom observasjonene la jeg merke til endringer lærerne gjorde underveis i timen for å holde motivasjonen oppe. Dette kom tydelig frem under en økt sirkeltrening da engasjementet dalte etter to runder. Lærere lot da elevene sitte på musikk som de selv valgte og gikk flittig rundt på de enkelte postene for å motivere elevene. Måten læreren gjorde dette på var å gi korte konkrete tilbakemeldinger på oppgaven samt bruke elevens navn aktivt. Læreren brukte også seg selv som øvingsbilde. Jeg observerte at konkrete tilbakemeldinger på person og oppgavenivå med positivt fortegn førte til at elevene umiddelbart la inn en ekstra innsats som varte lenge nok til å fullføre aktiviteten.

4.2 «God relasjon og de seg imellom begynner å bli trygg på hverandre og da kan du få til alt til slutt»

Det er mandags morgen jeg står med elevene på gangen og venter på at Maria skal låse opp døren til idrettshallen. Jeg har nettopp presentert meg og prosjektet. Maria kommer gående, virker blid og fornøyd og viser ikke antydning til stress selv om elevene hennes står og venter på gangen. Istedenfor å forte seg å låse opp døren tar læreren seg tid til en og en elev og spør hvordan de har hatt det i helgen. Noen forteller mer enn andre, slik vil det alltid være. Skiturer, handleturer, World of Warcraft, vært med venner. Maria nikker og smiler og viser at hun er interessert i hva elevene hennes gjør på fritiden. Måten hun kort kommuniserer tilbake på viser at hun anerkjenner

dataspilling på lik linje med skiturer. Jeg tolker det som om stemningen i klassen i lett og ledig idet hun åpner opp hallen. Jeg står igjen og tar noen korte notater på observasjonsskjemaet før jeg går inn.

Lærerne forteller at de vektlegger i stor grad å bygge en god relasjon til elevene sine. Men de påpeker at ettersom kroppsøving er et lite fag og at de ofte ikke har samme klasse gjennom tre år gjennom videregående skole påvirker det hvor god relasjon de klarer å bygge til elevene sine.

Erfaringsmessig forteller Synne at hun merker at det alltid skjer noe med gruppa etter at hun har hatt dem i et halvt år:

Det er noe med det å bli kjent med dem. Merker i løpet av det første halvåret da begynner det å skje veldig mye bra med en klasse etter at man har hatt dem over tid. God relasjon og de seg imellom begynner å bli trygg på hverandre og da kan du få til alt til slutt. Plutselig er de med på alt mulig og glemmer seg for de er trygg i miljøet og på meg. De vet hvor grensene går og jeg kjenner de bedre. Det har utrolig mye å si. Kjempemasse å si dette med å ha en god relasjon. I kroppsøvingsfaget tar det lang tid. Har man dem over tre år tenker jeg at det er helt fantastisk. Bygge relasjon det første halvåret så bare jobbe med ting over tid. Men vi driver og skifter grupper. Jeg har blant annet en 3. klasse jeg ikke har hatt før og to 2. klasse jeg ikke har hatt før. Etter et halvt år er det nå, nå begynner ting virkelig å skje. Det føler jeg har velg mye å si (Synne).

Som et resultat av relasjonen lærerne opparbeider med elevene ser de at elevene både blir mer trygg på seg selv og gruppa. Noe de beskriver som en viktig forutsetning for å skape god undervisning og læresituasjoner i kroppsøvingsfaget.

Mange faktorer spiller inn. Trygg i gruppa og om de liker faget er de trygg på den som de samarbeider med. Hvor tilstede de er (Synne).

Hvilken strategi lærerne bruker for å bygge opp en god relasjon med elevene beskriver de også ganske likt gjennom alle tre intervju. Et gjentatt trekk er at informantene er svært opptatt av å se eleven:

Det handler mest om å se den enkelte, det tror jeg er viktig. Det er forskjellig men det at man får en konkret arbeidsoppgave å jobbe med og får skryt eller at man bare oppdager at læreren ser deg så er det nå med på drive en framover (Maria).

Videre forteller Synne hvordan hun bevisst jobber med å vie oppmerksomhet til alle elevene i klassen. Noen elever ønsker gjerne ikke like mye oppmerksomhet og noen er vanskeligere å legge merke til enn andre.

Når man begynner å se gjennom bilder av klassen. Han er sånn og sånn, hun er sånn og sånn og plutselig kommer et bilde, oi her har jeg ikke så mye tanker eller her har jeg ikke så mye som jeg har fanget opp sant. Etter et par uker tenker jeg disse må jeg ta meg tid til (Synne).

Oppsummert viser datainnsamlingen et lærerne ser på god relasjon som en svært viktig faktor for trivsel og hvor tilstede elevene er i faget. Alle tre informantene viser misnøye med at de stort sett må bytte klasse hvert år. Det at kroppsøving i tillegg er et lite fag gjør at lærerne syntes det kan være krevende å bygge opp en god relasjon til elevene.

4.3 Muntlige tilbakemeldinger

En av hovedkategoriene i intervjuguiden omhandlet muntlige tilbakemeldinger. Informantene ble spurt konkret om de forteller elevene hva de må forbedre seg på til neste time, eventuelt hvilket utbytte de tror elevene har av dette, hvordan muntlige tilbakemeldinger gis, og om de hadde eksempel på hvordan elevene tok til seg de muntlige tilbakemeldingene? Da datamaterialet ble analysert viste det seg også raskt at muntlige tilbakemeldinger ble den største kategorien med hele 33 koder. Analysearbeidet gav meg altså en pekepinn på at muntlige tilbakemeldinger så ut til å dominere i kroppsøvingfaget. Et interessant funn i kategorien er lærernes beskrivelse av å fange det rette øyeblikket for når de ulike muntlige tilbakemeldingene bør gis. Synne beskriver også tidlig i intervjuet hvordan hun hele tiden bevisstgjør elevene at tilbakemeldinger er en viktig del av faget.

Prøver å snakke om tilbakemeldingskulturen. Det er mye av det som skjer i timene at jeg går rundt og gir en tilbakemelding som elevene må ta med seg. Vi snakker muntlig og tar en prat underveis. Sånn er faget. Det er egenverdien (Synne).

Lærernes formidling av muntlige tilbakemeldinger er svært mangfoldig. Videre vil jeg presentere hovedfunn i denne formidlingen samt presentere funn med utgangspunkt i observasjonene.

4.3.1 Muntlige tilbakemeldinger med utgangspunkt i kompetansemålene

Felles for informantene er også grunntanken om å informere elevene i begynnelsen av timen om økten eller perioden. En strategi lærerne bruker her er å bryte ned kompetansemålene slik at læringsmålene blir mer konkretisert. I slutten av hver økt sier lærerne at de tar opp igjen den røde tråden ved blant annet å stille elevene spørsmål. Hva har dere lært og hva bør vi jobbe videre med?

Når det kommer til de praktiske øktene tar jeg opp igjen læringsmålene og forklarer dem enda mer detaljert og gjør dem tydeligere for elevene, og de læringsmålene lager jeg kort og konkret. Begynner hver økt med å samle gruppen, dersom nytt tema bruker jeg litt mer tid.

Ofte er det slik at noen tema kommer igjen, andre tema kommer bare en gang men henger i hop med noe annet (Synne).

Kelly, som har jobbet som kroppsøvlingslærer i over 30 år, beskriver også at hun bryter ned kompetansemålene når klassen går i gang med en ny læringsaktivitet:

Jo jeg gjør det. Det blir muntlig. Jeg må forklare de hva det betyr. Hva som ligger i dem. Sånn som volleyball innenfor idrettsaktivitet da går jeg gjennom grunnteknikker. På VG 1 for eksempel krever jeg ikke så mye av dem. Grunnleggende, de må komme opp under ballen og sånne ting. Det er sånn som jeg klargjør før hver time og da er det det jeg rettleider dem på også (Kelly).

Kelly beskriver også at det er kun det konkretiserte læringsmålet hun gir feedback på:

Da er det det de får tilbakemeldinger på underveis i timen. Slik at de får liksom arbeidsoppgaver så får de tilbakemeldinger på de tingene. Da kan det ikke være alt mulig da blir det altfor mye (Kelly).

Informantene har ulik tilnærming til hvordan de bryter ned kompetansemålene. Synne plasserer dem inn i en årsplan og kaller dem læringsmål. Læringsmålene kan variere fra 3 – 6 uker. Hun er også reflektert rundt planen og prøver så godt det lar seg gjøre å ha en rød tråd gjennom alle aktivitetene. Maria forteller at hun nettopp har vært på møte med fagseksjonen hvor de jobbet med å bryte ned kompetansemålene. Hun beskriver møtet som nyttig og «noe vi burde gjort for lenge siden». Maria forteller at hun skulle ønske hun hadde mer tid til «slike ting» i en hektisk hverdag. Hun forteller at hun prøver å forenkle kompetansemålene inn i en årsplan. Den siste informant Kelly, lager halvårsplaner hvor hun skriver inn kompetansemålene. I begynnelsen av et nytt tema eller en økt tar hun frem igjen kompetansemålene og da konkretiserer hun dem og gjør dem enklere for elevene å forstå. Dette gjør hun muntlig. Hun forteller også at dersom elevene har lyst til å gjøre «helt andre ting» refererer hun til kompetansemålene.

4.3.2 Kommunikasjon og fremovermelding

Videre forteller informantene at elevene tar til seg de muntlige tilbakemeldingene på ulike måter. Analysearbeidet gav med en pekepinn på sammenhengen mellom kommunikasjon, altså hvordan tilbakemeldingene ble kommunisert på, og hvordan elevene tok til seg tilbakemeldingene som informantene beskrev. Synne og Kelly kan oppleve at elever tar muntlige tilbakemeldinger som kritikk. Kelly mener noen elever ikke liker å bli «pirket på». Hun sammenligner det med en instruktør på et idrettssenter som hele tiden går rundt og retter på teknikken til kundene. Hun forstår at dette kan virke negativt for mange, og sier at dette er en måte hun ikke ønsker å jobbe på. Hun beskriver

ingen videre strategier. Synne opplever også liknende situasjoner. Hun forteller også at hun har en strategi ovenfor elever som ikke er like mottakelig for muntlige tilbakemeldinger:

Når du kommer med en tilbakemelding ikke alle er like glad i å ta imot det. Noen tar de som kritikk og det er det nå ikke. Jeg prøver å si at dersom de ikke vil ha tilbakemelding så rop og spør: 'Jeg skjønnte ikke', for eksempel. Få de aktive og ta tak i ting selv (Synne).

Videre beskriver informantene hvordan hun kommuniserer tilbakemeldingene med positivt fortegn for at elevene lettere skal kunne ta til seg feedbacken de mottar:

Det med å gi gode tilbakemeldinger er ikke; 'Ikke sånn men sånn!' Det er mer et angrep. Det handler mer om hvordan man gir tilbakemelding og leite etter det som er bra og kanskje forsterke det. Det spørres om hvordan man ordlegger seg da. At vi ikke bare ser på feilene men gir dem oppgaver (Synne).

Alle tilbakemeldinger vil være en form for kommunikasjon mellom lærer og elev i timen. Felles for alle tre informantene er at de opptatt av at tilbakemeldingene skal være positivt vinklet.

Observasjonene bekreftet også dette. Lærerne viser at de gir flittig ros på oppgave og personnivå til elevene i timen. Informantene forteller også at de har inntrykk av at elever, som kanskje har lavere måloppnåelse, responderer bedre på å få en positiv tilbakemelding på person og oppgavenivå enn elever med høyere måloppnåelse. Videre spurte jeg informantene om de fortalte hva eleven må gjøre for å forbedre seg i faget? Maria svarer kort og konsist ja. Etter en liten tenkepause forteller hun at en slik tilbakemelding ofte synliggjør de elevene som «vil noe med faget»:

Noen tror jeg har godt utbytte av det. De som vil noe med faget og er interessert. De tar til seg det man sier, det synes jeg. Også prøver å få til neste gang. Det ser jeg (Maria).

Synne også forteller at hun gir eleven tilbakemelding på hva de må forbedre seg på, og i likhet med Maria beskriver hun at eleven tar til seg denne formen for tilbakemelding ulikt:

Enkelte ganger når det gjelder småtekniske ting kan jeg føle at du må bort å rette på eleven. Husker du det? Så er det fokus. Andre jobber mer målrettet noen er mer opptatt av å ha det gøy. Når jeg gir tilbakemelding så ikke bare gi tilbakemeldingen men forflytter meg videre, nå ble det bedre, en framovermelding, husker du det fra forrige time? (Synne).

Kelly forteller om en elev som hun betraktet som middels i faget og hvordan denne eleven reagerte positivt på å få tilbakemelding på noe hun mestret:

Men jeg syntes det er veldig kjekt når jeg har registrert at en elev har gjort noe positivt så holder jeg eleven igjen, eller jeg passer veldig på det. Jeg hadde et eksempel i går når vi kjørte

noe styrketrening og jeg la merke til at hun gjorde øvelsene så veldig teknisk bra. For eksempel ta en push-up og klare å stabilere kroppen skikkelig og hun gjorde det veldig riktig, og jeg kan ikke huske og lagt merke til hun før, det er jo en stor klasse. Og da ba jeg hun vente etter timen og da lurte hun på om hun hadde gjort noe gale og da bare sa jeg det at du jobbet veldig godt i dag og at du hadde så god teknikk. Og det ser jeg er så motiverende hun ble så glad, hun er kanskje av de som ikke har fått så mye tilbakemelding før da (Kelly).

Informantene viser bred positiv enighet på spørsmål om de mener elevene har utbytte av muntlige tilbakemeldinger. Som vist over har lærerne vist flere eksempel på hvordan ros og måten de ordlegger seg kan påvirke elevene i faget

Da jeg så nærmere på alle kodene i kodegruppen *muntlige tilbakemeldinger* så jeg at informantene beskriver to ulike former for muntlige tilbakemeldinger: kollektive og individuelle. Når informantene beskriver situasjoner som omhandler tilbakemeldinger på person- og oppgavenivå er det ofte gjennom individuelle tilbakemeldinger, mens når de beskriver hvordan de gir framovermeldinger er det ofte kollektivt i klassen.

Det er liksom å bevisstgjøre de litt og ha en dialog med eleven på akkurat dette der og gjøre dem litt bevisste, eller så er det den holdningen de har: 'Vi har gjort det så masse'. Men det er liksom hvorfor må vi trene, er det moro å spille volleyball når der bare blir serving og ballen går i taket og veggene, det er ikke så kjekt. Det blir på en måte sånn kollektivt og jeg ser at alle må jobbe med bevegelse samarbeid og grunnteknikk. Vi må nok jobbe men de skal få lov til å spille og vi skal spille på liten bane. Men nå tenker jeg at neste gang når vi skal i gang, jeg kaller det et lite kurs i volleyball, så skjønner de og er mer motiverte fordi de skjønner (Kelly).

Analysen av de tre observasjonsskjemaene viste også at lærerne gir kollektive tilbakemeldinger under oppstart og avslutning av timen. Underveis i økten var det også kollektive tilbakemeldinger men da elevene hadde forstått arbeidsoppgaven og kommet i gang dominerte de individuelle tilbakemeldingene.

4.4 Fagsamtaler med elevene – «Det er noe med den kontakten og dialogen du får med eleven»

En kategori i intervjuguiden omhandlet egne samtaler med elevene, altså samtaler utenom den som finner sted i undervisningen. Lærerne er lovpålagt å ha en fagsamtale med elevene hvert halvår. Samtalen skal inneholde informasjon om elevens kompetanse i faget og gi dem veiledning om hvordan de kan utvikle kompetansen videre. Jeg spurte lærerne hvordan de legger opp disse samtalen. Klarer de å gi eleven veiledning på hvordan de ligger an i forhold til måloppnåelse/

kompetansemål, og hvordan legger de til rette for at fagsamtalene kan løfte elevene videre fram i faget?

På spørsmålet om hvordan de legger opp samtalen var Synne igjen raskt ute med fyldige svar. Hun begynner med å fortelle at slike samtaler først og fremst er en fin måte å bli bedre kjent med eleven på, skape en dialog og prøve å «knekke koden» på eleven. Hun lar elevene fortelle om sine tanker rundt faget. Hun er også opptatt av at elevene må fortelle henne dersom det er andre ting som plager eleven som kan påvirke kroppsøvningsfaget. Hun sier elevene ofte har mange gode tanker rundt faget og da tar hun utgangspunkt i elevens tanker og formidler hva de bør tenke videre på. Hva kan løfte dem opp? Synne forteller også at under elevsamtalene prater hun ikke om ett og ett kompetansemål men prøver å gi elevene mer de store linjene med utgangspunkt i hovedområdene. Synne prater også med elevene om skriftlig karakter i faget:

Da putter jeg inn hva som fungerer bra og hva de kan gjøre for å bli bedre. Framovermelding da. For å få en femmer må du jobbe med de og de tingene for eksempel. Så de vet hva de skal jobbe med neste halve året. Har du ambisjoner? Er du fornøyd med karakter? Noen sier det er her jeg føler meg hjemme og har ikke mer kapasitet en dette her. Jeg gjør mitt beste. Noen sier de har vært litt slapp og prioritert andre ting men nå skal jeg jobbe bedre (Synne).

Kelly forteller også at karakterer ofte er et tema under elevsamtalen. Selv om Kelly forteller at hun prøver å ha fokus på aktiviteter og læringsmål er ofte elevene svært interessert i hva de kan gjøre for å få en bedre karakter i faget. Kelly beskriver det slik:

De er kanskje ikke så spesifikt interessert i å bli bedre i volleyball blir bedre rytmisk i dans, bli sterkere eller fysisk bedre. Det er bare 'Hva må jeg gjøre for å få fem?' Og da blir det ofte litt sånn standard svar vi gir da ikke sant. Du er i for dårlig fysisk form, du må trene akkurat som du må pugge i matte da du regner hjemme. Du må trene, du er for eksempel ikke på en femmer i volleyball og da må du trene volleyball. Når de spør generelt går vi inn og sier de konkrete tingene de må jobbe med og. 'Hva kreves for å få seks?' sier noen elever og da er det dette med å være en ressurs i klassen og en bidragsyter og være flink, en god lagspiller og være flink med de andre, gjøre de andre gode. Nå har vi nett satt terminkarakter og det er mye det det går på: Hva skal jeg gjøre for å få en god karakter? Det er mer det enn faktisk den indre motivasjonen for å forbedre seg i en idrettsaktivitet (Kelly).

Felles for alle tre informantene er at de gir eleven et bilde på hva de vurderer de på. Analysearbeidet gir inntrykk av at lærerne jobber for å skape en dialog med eleven under fagsamtalen. Dette kan også sees i sammenheng med informantenes arbeid for å skape en god relasjon til elevene.

Jeg syntes det kommer mye godt ut av å ha slike muntlige tilbakemeldinger, det å ha tid til hver enkelt. Da får de sagt ting. Det de mener og det jeg mener og ja (Maria).

4.5 Skriftlig tilbakemelding og tallkarakter i kroppsøving – et stridstema?

I forkant av intervjuene hadde alle tre informantene vært på et møte i fagseksjonene hvor et tema var nettopp skriftlige tilbakemeldinger i kroppsøving. Informantene fortalte om læringsplattformen Skolearena hvor lærerne kunne legge inn skriftlige tilbakemeldinger for hver time. Alle lærerne på idrettssektoren hadde vært enige om at dette ikke var en praksis de ville ta i bruk i kroppsøving. Argumentet for dette var at «kroppen er i fokus» og de mente elevene hadde en tendens til å mistolke det som stod som kommentar.

Jeg opplever ofte at dersom jeg legger inn ting skriftlig og ikke har fått snakket med eleven blir det mye tolkning. Jeg tenker at det alltid er fint å ta en prat da. For eksempel under egentrening er det ofte i forbindelse at jeg har en samtale med de ganske rett etterpå. Da spør jeg har du vært inne og sett på tilbakemeldingen? Skjønnte du hva som var der? Det er ingen vits å bare gi en karakter viss eleven ikke skjønner tilbakemeldingen. Jeg prøver å koble sammen sånn at de kan bruke det aktivt til neste runde (Synne).

Men der jeg gir skriftlige tilbakemeldinger er når de har hatt en egentreningsperiode hvor de leverer inn planer, da syntes jeg det er greit å gi tilbakemelding på skriftlig arbeid og det blir liksom ikke så sensitivt. En sånn skriftlig tilbakemelding kan tolkes ene eller andre veien og da forsvinner intensjonen med faget (Maria).

Alle tre informantene sier at de gir skriftlige tilbakemeldinger i form av kommentarer når elevene jobber med egentrening. Her gis det kommentarer på plan, øktplan, logg og egenvurdering. I første fase får elevene kommentarer på hva som var bra og hva de bør jobbe med videre. Elevene får da mulighet til å forbedre arbeidet sitt. I likhet med fagsamtalene peker analysearbeidet også her på at elevene kanskje er mer opptatt av tallkarakteren enn hva lærerne er. Samlet sett beskriver informantene at å få en tallkarakter på egentreningsprosjekt kan virke svært motiverende for enkelte elever.

Et meget interessant funn i denne kategorien er at informantene på en tydelig måte skiller mellom skriftlige tilbakemeldinger i form av kommentarer og tallkarakter. Analysearbeidet peker på at lærerne er mer opptatt av at elevene skal lese og forstå de skriftlige fremovermeldingene enn de er av å gi eleven en tallkarakter på arbeidet. De forteller at elevene er flinke til å jobbe med fremovermeldingene, men det finnes alltid noen elever som ikke engang er inne på læringsplattformen og leser dem. Det kan virke som om elevene er mye mer opptatt av

tallkarakteren enn hva lærerne selv er, og informantene forteller at de fleste elevene syntes det er motiverende å få en tallkarakter på arbeidet.

4.6 Feedback i ulike tidsspenn

Feedback i ulike tidsperspektiv var ikke noe jeg spurte informantene om. Da de omtrent 100 empirinære kodene var ferdig utarbeidet begynte jeg å se etter sammenhenger. Jeg stilte meg selv spørsmål som; Hva gikk igjen? Hyppigheter og frekvenser i datamaterialet og jeg så etter sammenhenger. Da jeg etter hvert ble bedre kjent med kodene prøvde jeg å danne meg et større bilde av datainnsamlingen. Lærerne gir nyanserte svar og gode eksempler på alle kategoriene i intervjuguiden, men jeg oppdaget også at når de beskrev deres praksis for tilbakemeldinger brukte de ofte ord som «de store linjene» og «jeg prøver å bevisstgjøre elevene mine». En teoretisk forståelse av disse uttalelsene peker på at informantene beskriver tilbakemeldinger i ulike tidsspenn. Jeg opprettet tre nye kodegrupper; det lange, mellomlange og korte tidsspennet for tilbakemeldinger og så etter koder som passet inn i kodegruppene. Kodene fordelte seg omtrent likt på det korte og mellomlange tidsspennet med 21 og 22 koder, mens feedback i det lange tidsspennet hadde 14 koder. Også observasjonsskjemaene ble tatt med i denne analysen.

Et eksempel på feedback i det lange tidsspennet er når informantene beskriver innholdet i midtveissamtalene. De informerer om læringsmål og gjennom dialog med elevene lytter lærerne til elevens tanker om faget. Videre peker lærerne på hva eleven bør fokusere på videre. Hva er neste steg? Og til slutt snakker de om hvordan eleven kan ta veien videre. Hvordan komme seg dit? Også under første observasjonene informerte læreren elevene på en slik måte at arbeidsoppgavene ble satt inn i en større sammenheng. Økten bestod av styrkeøvelser organisert som en sirkeltrening. Elevene var kjent med øvelsene, likevel repeterte læreren de ulike teknikkene samt informerte om styrketrening som skadeforebyggende trening. Informantene bruker også ordet «å bevisstgjøre» elevene. Dette er bevisstgjøring i forhold til å sette aktiviteter inn i en større sammenheng samt bevisstgjøre at tilbakemeldinger er en del faget.

Det korte tidsspennet for feedback omhandler informantenes oppstart av timen, veiledning i individuelle og kollektiv arbeidsøker, vurdering av hverandre, spørsmål som dukker opp i timen samt feedback knyttet til prosjekt som egentrening. Det mellomlange tidsspennet omhandler feedback på slutten av et emne, elevinvolvering, tallkarakter og lærernes blikk for når det er passende å gi en faglig tilbakemelding.

4.7 Oppsummering av funn

I dette avsnittet har jeg valgt å gi en generell oppsummering for å sitte igjen med det jeg mener er de viktigste funnene i undersøkelsen. Gjennom presentasjon av funn har jeg hatt fokus på å stilisere, kategorisere og fremstille hovedfunn. Gjennom fortolkning av datamaterialet har jeg prøvd å finne frem til meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som både fremtrer av direkte sitat men også strekker seg utenfor sitat og kodegrupperinger.

Intervju og observasjon viser at lærerne mener at tilbakemeldinger er motiverende for elevene å motta. Selv om elevene kan reagere ulikt på tilbakemeldinger er alle tre lærerne enige om at tilbakemeldinger er læringsfremmende. Informantene knytter ved flere tilfeller tilbakemeldinger opp mot elevenes motivasjon i faget. De gjenforteller situasjoner hvor elever er i ferd med å gi opp, men ved hjelp av tilbakemeldinger klarer å løse oppgaven. De forteller også hvordan de opplever at denne effekten ofte smitter over på en større del av gruppen. Under øktene observerte jeg at lærerne aktivt la inn tilbakemeldinger på person og oppgavenivå med positivt fortegn når engasjementet dalte i økten. På kort sikt (i løpet av timen) kan det virke som om dette hadde en positiv effekt på elevens innsats.

Informantene sier de er svært opptatt av å se eleven. Gjennom observasjoner og intervju har informantene vist at det å se eleven kjennetegnes ved å bygge gode relasjoner, gi individuelle tilbakemeldinger og gjennomføre tilpassede undervisningsopplegg. Ved å bygge gode relasjoner beskriver informantene hvordan elevene blir mer trygg på dem som lærer, og mer trygg på hverandre i gruppen. Lærerne bruker ulike strategier for å «fange opp» alle elevene. At informantene ofte må bytte klasse etter hvert år ser de på som krevende i forhold til å bygge og opprettholde en god relasjon med elevene.

Det er muntlige tilbakemeldinger som dominerer i faget. Informantene ser på muntlige tilbakemeldinger som en egenart til kroppsøvningsfaget. Informanten Synne sier hun prater mye med elevene om tilbakemeldingskulturen: «Sånn er faget, det er egenverdien». Informantene er svært opptatt av å konkretisere tilbakemeldingene og gi elevene oppgaver, få de aktive i egen læring. Det er små nyanser, gjentatte trekk er at lærerne jobber i tre faser:

- 1) Lager årsplan, halvårsplan og periodeplan.
- 2) Bryter ned kompetansemålene til sine egne og kaller dem gjerne læringsmål.
- 3) Tar opp igjen læringsmålene i timen, forklarer dem enda mer detaljert og gir tilbakemeldinger på det konkrete læringsmålet for timen.

Elevene reagerer ulikt når de mottar tilbakemeldingene. Kelly mener en del elever ikke liker å bli pirket på. Synne forteller at noen elever til og med tar tilbakemeldingen som kritikk. Synne og Kelly beskriver også videre ulike strategier de bruker når elever ikke er like mottakelige for tilbakemeldinger. Synne jobber da med å få eleven aktiv og ta tak i ting selv. Hun er også opptatt av at tilbakemeldingen skal gis med positivt fortegn. Istedenfor å leite etter feil for så å rette på dette kan det virke som om hun ofte forsterker det som er bra og gir elevene oppgaver med utgangspunkt i dette. Kelly også forteller at hun prøver i størst mulig grad å unngå å gå rundt å pirke på elevene. «Dette er en måte jeg ikke ønsker å jobbe på». Videre beskriver informantene mange ulike situasjoner og hendelser hvor de har gitt muntlige tilbakemeldinger. Det kan virke som om lærerne har ulike «blikk for øyeblikk» når de gir tilbakemeldingene noe jeg vil drøfte senere i kapitlet.

Informantene gir et detaljert og godt innblikk i hvordan de forbereder og gjennomfører individuelle elevsamtaler. De jobber mot å skape en dialog og gi eleven gode fremovermeldinger. Hva bør de tenke på? Hva kan løfte dem opp? De beskriver samtalene som veldig gode for å bli kjent med elevene og «knekke koden» på hver elev. Informantene er også opptatt av å informere elevene om hva de blir vurdert på. På den andre siden dreier samtalen seg ofte over på skriftlige karakterer. Elevene stiller ofte spørsmål som: «Hva må jeg gjøre for å få fem?» Det er tydelig at elevene også ser på det som motiverende å få en skriftlig tallkarakter i faget. Når det gjelder skriftlige tilbakemeldinger får elevene kun dette på skriftlig arbeid, som på denne skolen er egentreningsplan. Her gis det kommentarer på plan, øktplan, logg og egenvurdering. Til slutt får elevene en tallkarakter på prosjektet.

Når lærerne informerer om hvordan de arbeider med feedback i kroppsøvfingsfaget kommer det tydelig fram at de beskriver tilbakemeldinger i tre ulike tidsspenn; det korte, det mellomlange og det lange tidsspennet. Eksempler på disse i faget, fordeler og eventuelle ulemper vil jeg drøfte videre senere i kapitlet.

5.0 Drøfting

I dette kapitlet vil jeg diskutere resultatene og hvordan lærerne beskriver hvordan de jobber i forhold til problemstillingen, som spør:

Hvordan arbeider tre kroppsøvlingslærere i videregående skole med tilbakemeldinger for å fremme læring hos elevene?

5.1 Innledning

Jeg har hatt fokus på å løfte fram hovedfunnene som jeg mener gir et tydelig svar på problemstillingen samtidig som jeg har vært kritisk til egne funn. Andre forskningsstudier, modeller og teorier som samsvarer (og i tilfeller samsvarer ikke) er brukt for å bygge opp plausible resonnement. Gjennom analysearbeidet og metoden har jeg sett betydningen av å holde på helheten og omfanget av noen av de utvalgte sitatene samt vise eksempler fra observasjonen for å komme fram til interessante resonnement som jeg videre vil drøfte.

Leirhaug (2016) tolker Black og Wiliams (2012) beskrivelse av feedback ofte som klasseroms dialog. I et fagdidaktisk perspektiv vil dette også innebære dialog som en interaksjon mellom elev og fag. Funn i undersøkelsen er også overstemmende med at det ofte er et mål for lærerne å få elevene til å interagere mer selvstendig med fagkunnskap og læringsmål, noe som vil gjøre elevenes læringsprosess mindre avhengig av tilbakemeldinger fra lærere og andre (Leirhaug, 2016). Black og Wiliam (2012) understreker med dette tilbakemeldingsperspektivets fagspesifitet på en måte som kan gjenkjennes i flere av informantenes beskrivelser av hvordan de arbeider. Slik funndelen viser forteller lærerne at de prøver å skape en dialog under elevsamtalene som tar utgangspunkt i hva elevene mestrer. De forteller også at de gir tilbakemeldinger med utgangspunkt i å få elevene aktive i egen læring. Informantenes refleksjoner rundt dette og hvilken strategi de bruker er noe av det jeg vil drøfte videre i dette kapittelet.

5.2 Innhold i tilbakemeldingene

Slik som modellen til Hattie og Timperley (2007) viser bør gode tilbakemeldinger besvare tre spørsmål. Hvor er eleven på vei (mål), hvor befinner eleven seg (status) og hva skal eleven gjøre for å komme seg videre (plan). Hattie og Timperley (2007) har utarbeidet fire nivå som ligger til grunn for hva tilbakemeldingene handler om, oppgavenivå, prosessnivå, selvregulering og personnivå. Mine funn peker i retning av at lærerne gir mest tilbakemeldinger på personnivå og oppgavenivå under aktivitet i timen, mens på begynnelsen og slutten av timen, samt under individuelle elevsamtaler gis tilbakemeldingene også på prosessnivå og selvregulering. Tilbakemeldingene under timen kan sees i lys av motivasjonsteorier ved at lærerne bruker både seg selv og medelever som øvingsbilde når de forklarer en ny aktivitet eller teknikk. Slik observasjonene viser, og læreren forteller, kan man hevde at ved å konkretisere oppgaven samt å bruke aktivt rollemodeller er det stor sjanse for at eleven får et godt utbytte av observasjonen (Bandura, 1997).

Et hovedfunn og en rød tråd i datamaterialet er at lærerne forteller at de er opptatt av god relasjon med elevene. Observasjonene viser også eksempler på dette. Et eksempel fra observasjonene kan være en mandags morgen hvor læreren tok seg tid til å høre med alle elevene hvordan de hadde hatt det i helgen. Elevene svarte alt i fra skitur til dataspilling og læreren viste aktivt interesse for hva elevene hadde gjort. Informantene forteller at ved å bygge relasjon merker de at elevene blir mer trygge både på seg selv, hverandre og læreren. Videre kan det tenkes at når elevene er trygge på hverandre er det enklere for lærerne å få til gode undervisningsopplegg med «høy takhøyde». Lærerne forteller at de strekker seg etter et læringsklima hvor eleven tør å utforske, prøve og feile, samt blir oppfordret til å reflektere rundt læringsmål. Et basisprinsipp innenfor klasseledelse er at variabelen relasjon mellom elev og lærer er helt avgjørende for å skape et godt læringsklima (Manger et al., 2013). Ved å arbeide mot et slikt læringsklima kan det også tenkes at det bidrar til elevenes utvikling av selvregulering. Zimmermann (2010) beskriver selvregulering som tre faser; 1) sette seg mål og vurdere egen kompetanse, 2) regulere egen strategi og 3) reflektere over hva man har gjort. Ved å skape et læringsklima slik informantene forteller at de arbeider mot kan man hevde at elevene vil være innom alle tre fasene (sette mål, regulerer strategi og refleksjon) som ifølge Zimmermann (2010) fremmer selvregulering.

Analysearbeidet viser at måten lærerne formidler at de arbeider på stemmer overens (med få unntak som drøftes senere i kapittelet) med vurderingsteori som mellom annet sier at kravet til kvalitative gode tilbakemeldinger skal inneholde informasjon om hvor eleven er faglig, hva eleven mangler for å nå de ulike læringsmålene og hvordan eleven kan arbeide for å nå disse målene (Black & William, 1998; Hattie & Timperley, 2007). Tilbakemeldingene lærerne videreformidler til elevene vil også være preget av måten de blir kommunisert på. Flere av eksemplene informantene beskriver er når tilbakemeldingen kommer med et positivt fortegn. Synne fortalte mellom annet dette:

Det med å gi gode tilbakemeldinger er ikke: 'Ikke sånn men sånn!' Det er mer et angrep. Det handler mer om hvordan man gir tilbakemelding og leite etter det som er bra og kanskje forsterke det. Det spørres om hvordan man ordlegger seg da. At vi ikke bare ser på feilene men gir dem oppgaver (Synne).

Slik Synne beskriver det leiter hun ikke etter feil hos eleven men forsterker heller det eleven gjør bra og bruker dette som utgangspunkt for faglige tilbakemeldinger. At hun i tillegg gir elevene oppgaver med utgangspunkt i hva elevene er gode på kan tenkes å ha en svært positiv effekt på elevenes motivasjon i faget. Sett i lys av Banduras (1997) teori om mestringsforventning som omhandler elevens egne forventninger til å klare å gjennomføre en oppgave, kan en slik tilnærming som Synne beskriver her tenkes å stimulere denne forventningen. Mestringsforventningene vil variere fra

situasjon til situasjon og har slik sett ikke noe med om eleven tror han er flink i et fag eller ikke. Mestringsforventning går mer på forventninger inn mot en konkret hendelse eller oppgave slik det kan virke som om Synne vil tilrettelegge for (Manger et al., 2013).

Kelly forteller også hvordan hun gir tilbakemeldinger på konkrete hendelser. I funndelen siterer jeg informanten hvor hun holder tilbake en elev med middels måloppnåelse som hun tidligere mente ikke hadde fått så mange tilbakemeldinger. Elevens første reaksjon hva om hun hadde gjort noe gale. Kelly beskriver videre hvordan hun gav tilbakemelding på person og oppgavenivå med positivt fortegn. Selv om denne tilbakemeldingen ikke var fremoverrettet (Jawah, et al., 2004; Chan, Hay, & Tinning, 2011) og deler av den sender et signal til eleven som er med på å begrense faget til en teknikk- prestasjonsdiskurs (Kirk, 2010), noe jeg vil drøfte senere i kapittelet, er den likevel med på å gi eleven en ekstra motivasjon i form av ros på person og oppgavenivå og et personlig trekk som gir eleven følelsen av å bli sett og få en verbal oppmuntring av læreren (andre signifikante) (Hattie & Timperley, 2007; Bandura, 1997). Jeg tolker dette som at Kelly vet hvilket nivå tilbakemeldingen ble gitt på, og så at en slik tilbakemelding ville passe elevens behov.

På den andre siden peker analysearbeidet på at elever med høye ambisjoner kanskje er mer opptatt av formative vurderinger i form av fremoverrettet informasjon (Black & Wiliam, 1998). Informanten Maria mener «noen» har utbytte av det, og det er de som «vil noe» med faget. Disse elevene prøver aktivt å forbedre seg til neste gang ved hjelp av fremoverrettede tilbakemeldinger. Denne informasjonen omhandler som nevnt tidligere to sekvenser; 1) å identifisere hvor eleven befinner seg samt elevens egen forståelse mot en høyere måloppnåelse, 2) handlinger som den lærende (eleven) gjør for å minske avstanden og oppnå ønsket læringsmål (Black & Wiliam, 1998). Og som Hartberg et al. (2012) og informanten Maria er inne på kan det virke som om elever med høy måloppnåelse ikke er like engasjert i informasjon som tar utgangspunkt i den første sekvensen i henhold til at de ikke ønsker feedback på hvordan de gjør det «nå», men er mer opptatt av andre sekvensen – å tette kunnskapshullet (Black & Wiliam, 1998). Det er ikke dermed sagt at elever med lavere måloppnåelse ikke bør få fremoverrettede tilbakemeldinger men lærerne (som i dette tilfellet) bør være i stand til å gi feedback som er individuelt tilpasset hver enkelt elev (Hattie & Timperley, 2007; Wigfield & Eccles, 1992).

En annen refleksjon for at enkelte elever kan være negativ til direkte skryt på oppgave og personnivå er at de kan være vant til det Ommundsen (2015) benevner som et prestasjonsorientert læringsklima. I et slikt læringsklima vil absolutte prestasjoner bli vektlagt (Ommundsen, 2015). Det kan da hevdes at elever med høy måloppnåelse er mer engasjert og opptatt av suksessfulle prestasjoner, og dersom de oppnår det ønsker de å finne ut hvordan de kan nå neste steg. Et

interessant spørsmål her er om elevene som lærerne beskriver med høy måloppnåelse er mer prestasjonsorienterte enn elevene med lav måloppnåelse? Et viktig poeng i Ommundsens (2015) diskurs om målperspektiver og subjektive teorier om ferdigheter, er at ved å fremme et oppgaveklima kan man likevel ligge til rette for fremgang og innsats. Ved å knytte elevenes opplevelser opp mot å mestre og fullføre en læringsoppgave, få til noe nytt eller gjøre noe bedre enn tidligere (jf. oppgaveklima). Det levner liten tvil om at kroppsøvlingslærerne i stor grad kan definere og påvirke ulike læringsklima både gjennom standarder og kriterier som anvendes ved evaluering og tilbakemelding men også basis for ros og annerkjennelse overfor elevene (Ommundsen, 2015).

5.3 Feedback i tre ulike tidsspenn

Ved å rette blikket mot en teoretisk forståelse av lærernes arbeid med feedback i faget kom jeg fram til at de beskriver feedback i tre ulike tidsspenn. Eksempel på feedback i det lange tidsspennet er når informantene beskriver innholdet i midtveissamtalene. De informerer om læringsmål og gjennom dialog med elevene lytter lærerne til elevens tanker om faget. Videre peker lærerne på hva eleven bør fokusere på framover. Hva er neste skritt og hvordan komme seg dit? Det kan virke ganske opplagt at lærerne fokuserer på det viktigste i faget. Slik informantene beskriver elevsamtalene er de i tråd med feedback i det lange tidsspennet som skal bidra til elevenes helhetlige fagkompetanse. De setter fokus på viktige utviklingstrekk. Synne forteller at hun gir elevene de «store linjene» med utgangspunkt i hovedområdene. Dette kan sees i sammenheng med det Hartberg et al. (2012) beskriver som å se utviklingstrekkene hos eleven som en samlet kompetansereise i faget. Elevene må videre være klar over hvilke forventninger lærerne har til dem i faget, samt hvilke utfordringer eleven skal være i stand til å løse ved reises slutt (Hartberg et al., 2012).

Informantene arbeider med konkretisering av mål, i form av kriterier og kjennetegn på måloppnåelse i den hensikt at elevene skal forstå hva som forventes av dem og ha kjennskap til innholdet i tilbakemeldingene (Hattie & Timperley, 2007). Et resultat av for mye fokus på måloppnåelse og forventninger kan føre til at de helhetlige og langsiktige målene glemmes, og at elevens kvalitetsbevissthet ikke utvikles. Læreren kan balansere dette ved å få elevene til å se at det de lærer i korte tidsspenn sjelden har stor verdi isolert sett, men kan være viktige byggesteiner i en større kompetanse (Hartberg et al., 2012). Under første observasjon informerte læreren elevene på en slik måte at arbeidsoppgavene ble satt inn i en større sammenheng. Måten læreren gjorde dette på var å repetere styrkeøvelser som elevene allerede hadde kjennskap til, istedenfor å bruke tid på å forklare øvelsene hadde læreren heller fokus på hvordan de ulike øvelsene var skadeforebyggende for eksempel for ryggmerter eller kneskader. Det var tydelig at læreren hadde gått gjennom øvelsene med eleven tidligere og bygget nå videre på hva de allerede hadde lært. Ramaprasad (1983) og Black

og Wiliam (1998) konkluderer med at dersom tilbakemeldingene skal føre elevene fra nåværende nivå til et ønsket nivå må aktiviteten følges opp og overvåkes i etterkant av en dialog eller justering. Å bygge videre på noe elevene allerede har kjennskap til (tilpasset opplæring) har også den fordel at aktiviteten ofte ikke blir for vanskelig (Ausubel, 1968). Det er mer hensiktsmessig å gi tilbakemeldinger på progresjon enn det er å gi tilbakemelding på noe elevene ikke responderer på (Black & Wiliam, 1998). At læreren i tillegg satt læringsmålene inn i en større sammenheng som omhandlet skadeforebyggende øvelser vil føre til at tilbakemeldingene i løpet av timen er satt inn i en kontekst. Ifølge Hattie og Timperley (2007) vil tilbakemeldinger isolert sett ikke være årsak til læring men dersom de settes inn i en kontekst som er inspirerende for elevene vil de ha større læringseffekt (Hattie & Timperley, 2007).

Det korte tidsspennet for feedback omhandler informantenes oppstart av timen, veiledning i individuelle og kollektiv arbeidsøker, hverandrevurdering, spørsmål som dukker opp i timen samt feedback knyttet til prosjekt som for eksempel egentrening. Pedagogen Basil Bernstein (1971) uttalte at med en gang timen startet opp vil det skje en «kontinuerlig vurdering». Hvem er tilstede? Hvem er klar? Hvem har på seg treningsklær? Dette er spørsmål som det kan tenkes kroppsøvingslæreren stiller seg selv ved oppstart av timen. Dette blikket som følger med også i løpet av timen, er viktig, spesielt med tanke på blikk for øyeblikk som vil oppstå (Hartberg et al., 2012). Shute (2008) skriver at tilbakemeldinger er avhengig av tre faktorer. *Motiv*, at eleven ser behovet. *Mulighet*, at eleven får tid og rom for å benytte seg av tilbakemeldingen og *middel*, at eleven selv er i stand til og ønsker å nytte tilbakemeldingen til læring.

Selv om observasjonene gav meg et begrenset innblikk i informantenes praksis kan jeg hevde at tilbakemelding var en integrert del av informantenes undervisningspraksis, hvor lærernes feedback til eleven inngikk sammen med elevenes aktive medvirkning i timene (Hartberg et al., 2012). Det er ikke slik at tilbakemeldinger begrenses til en viss periode i undervisningen men kan heller sees på som en prosess som går kontinuerlig. I denne sammenheng vil det likevel være et vesentlig moment som kan sees på som avgjørende, det vi kan kalle blikk for øyeblikk. Informantene har mange tanker om hvordan målrettet feedback bør gis og hvordan de knyttes til kompetansemålene. Men når informantene forteller om situasjoner som oppstår tolker jeg det også som et blikk for øyeblikk. Man kan hevde at kroppsøving er et fag med stor aktivitet, man må være åpen for det uforutsette, det lekne og det kreative. Det vil ikke være tidsmessig mulig for en lærer å gi feedback på alt som oppstår i løpet av en time likevel kommer det fram fra intervjuene at lærerne velger situasjoner som de går mer aktivt inn i og gir tilbakemelding på. I slike tilfeller kan det tenkes at lærerne bruker sitt blikk for øyeblikk (Hartberg et al., 2012). Videre vil jeg drøfte noen av disse situasjonene og utfallene av dem.

Når informantene beskriver situasjoner de har tatt tak i (blikk for øyeblikk) hvor tilbakemeldinger ser ut til å ha stor suksess, har alle tre faktorene Shute (2008) beskriver vært til stede. Synne forteller om hvordan små hendelser og «småting» som hun tar tak i plutselig kan føre til mestring og glede hos eleven. Et eksempel på et slikt øyeblikk var da Synne tok seg tid og gav en elev tekniske tips som gjorde at hun til slutt klarte å vippe en innebandyball opp i basketkorga. «Wow, det trodde jeg at jeg aldri skulle få til. Se hva jeg får til!» Synne beskriver videre en mestringsglede og hvordan eleven videreformidlet det hun hadde lært til sine medelever. Den andre faktoren Shute (2008) beskriver handler om hvordan eleven må ha tid og rom for å benytte seg av tilbakemeldingen. Eksempelet viser hvordan Synne gav eleven denne *muligheten* ved å ta seg god tid og ha rett blikk i et øyeblikk hvor eleven selv så behovet. Eleven benyttet tilbakemeldingene til læring og enda et steg videre brukte hun tilbakemeldingene hun fikk til å lære vekk til sine medelever. Når Synne beskriver arbeidet hun legger ned i denne eleven kan det sees på som noe mer enn en læringsform, pedagogisk strategi eller undervisningsteknikk. Det kan også være et bilde og en måte og forstå læring på i et sosiokulturelt perspektiv. Eleven er i interaksjon med lærer og medelever, med andre ord eleven lærer i et fellesskap (Lave & Wenger, 2003). Interessant er det også at informantene forteller at slike læringssituasjoner ofte oppstår dersom hun tar seg god tid til en elev. Erfaringsmessig forteller hun at engasjementet og mestringen ofte smitter over på en større gruppe ved at flere vil delta i læringsfellesskapet (Lave & Wenger, 2003).

Det mellomlange tidsspennet omhandler feedback på slutten av et emne, elevinvolvering, tallkarakter og læring innenfor et enkelt emne i faget. I dette tidsspennet vil jeg drøfte hvordan lærerne jobber med skriftlige tilbakemeldinger i faget, og da spesifikt som tallkarakter på elevenes egentreningsprosjekt.

Som nevnt i teorikapittelet mener Black og Wiliam (1998) at det mest virkningsfulle tiltaket ved bruk av tallkarakter er å ledsage karakteren med en beskrivende tilbakemelding med fokus på hva eleven mestrer og hva eleven bør jobbe med videre framover. Denne formen for skriftlig tilbakemelding mener Black og Wiliam (1998) også fungerer best når den ikke gis sammen med en skriftlig karakter. Dette begrunnes med at tallkarakteren tar oppmerksomhet bort fra den faglige kommentaren. De hevder at lærerne i større grad bør benytte beskrivende underveisvurdering hvor karakteren blir gitt etter at eleven har lest og forstått den beskrivende tilbakemeldingen (Black & Wiliam, 1998). Butler (1988) undersøkte læringsutbytte til 132 sjetteklassinger i Israel. Elevene fikk ulike feedback på samme oppgave. En tredjedel tallkarakter, en tredjedel kommentar på hva de hadde fått bra til og hva som kunne forbedres, og den siste tredjedelen både kommentarer og tallkarakter. Ved neste oppgaveinnlevering hadde gruppen som bare fikk kommentar løftet seg i gjennomsnitt 30 prosent mens gruppen som bare fikk tallkarakter viste ingen forbedring. Det som gjør undersøkelsen

interessant er at den siste gruppen som fikk både tallkarakter og kommentar viste heller ingen forbedring. Butler (1988) forklarer dette med at elevene som allerede var innenfor en høy måloppnåelse ikke så behov for å lese kommentarene. På den andre siden ville elevene som fikk vite at de var på et lavt nivå ikke lese kommentarene fordi de følte at de ble ytterligere ydmyket (Butler, 1998). Dette er interessant og relevant også for min problemstilling og måten lærerne arbeider med skriftlige tilbakemeldinger i faget.

Mine funn peker helt klart i en retning hvor elevene er opptatt av karakteren, kanskje mer enn hva lærerne ønsker at de er. Derfor kan karakteren sies å være et «stridstema» mellom lærerne og elevene. Både under elevsamtaler og arbeid med egentreningsprosjekt får stadig lærerne spørsmål om karakterer i faget. En mulig forklaring på dette kan være at elevene som går studiespesialiserende vil søke videre på høyere utdanning hvor karaktersnittet er avgjørende for å få plass. Informantene forteller at samtalen ofte dreier seg inn mot «Hva må jeg gjøre for å få fem?» Kelly mener at en del elever er mer opptatt av ytre motivasjon i form karakteren enn den indre motivasjonen for å forbedre seg i en idrettsaktivitet. Selv om faget handler om mer enn å bare være god i en idrett gir hun ofte standard svar som; «Du er i for dårlig form, du må trene akkurat som du må pugge i andre fag.» Det Kelly opplever her er et behov for å begrunne karakteren ovenfor eleven. En slik begrunnelse med karakteren som motiv kan påvirke den kvalitative feedbacken eleven mottar. Istedenfor å gi tilbakemeldinger forankret i mestringsbeskrivelser (ros) om hva eleven er god på sammen med framover vendte råd kan balansen mellom ros og råd styres av den skriftlige tallkarakteren (Hartberg et al., 2012). På vektskålen for det som kanskje ikke er så positivt er hvordan informanten kan se ut til å gi eleven informasjon som er direkte knyttet opp mot konkrete ferdighetstilbakemeldinger som feedback på læringsmål. Dette kan være med på å bidra til at elevens forståelse for faget blir redusert til det Kirk (2010) omtaler som «physical education-as-sport-techniques». «Du er i for dårlig form, du må trene». En slik feedback informanten gir eleven her vil være knyttet til ferdigheter som i stor grad har en idrettsdefinert bevegelsesløsning. Jeg la også merke til at informanten benyttet seg av ordet *idrettsaktivitet* når hun beskrev forløpet. En konsekvens av dette kan medføre et signalement til eleven om at visse evner, bestemte ferdigheter og en bestemt type kropp favoriseres og verdsettes mens andre sees vekk ifra og marginaliseres. Dersom man gjentar en slik praksis over tid i ulike vurderingssituasjoner vil man støtte opp under en idretts- prestasjonsdiskurs som kan sies å ha preget kroppsøvingsfaget (tidligere) også i Norge (Moe, Leirhaug, & Resaland, 2015).

Tilbake på vektskålen for å drøfte hva som er positivt kan man hevde at Kelly er interessert i hva som motiverer hennes elever. Dømet ovenfor kan sees i analogi med det Deci og Ryan (1985) skriver om indre og ytre motivasjon på hver sin ende av en skala. Som Kelly også nevner handler indre

motivasjon om interesse for selve aktiviteten, mens ytre motivasjon stammer fra ytre påvirkning, til dømes en skriftlig karakter. Deci og Ryan (1985) hevder at de med indre motivasjon presterer ikke bare bedre enn personer som er ytre motivert, de har det også vesentlig bedre med seg selv. En naturlig konklusjon av dette er slik som Edward L. Deci selv ordlegger seg i en av hans populære motivasjonsvideoer på Youtube:

Don't ask how you can motivate others! Ask how you can create the conditions within which others will motivate themselves" (Deci, 2012).

Uansett hvilken type motivasjon elevene har kan det tenkes at motivasjonen vil ha påvirkning på innsats, trivsel og måloppnåelse i faget. Det er derfor viktig at læreren er opptatt av og har evnen til å se hva som motiverer elevene på den ene siden men også har motsatt effekt og ødelegger motivasjonen. I fare for å gjenta meg selv nok en gang peker store deler av datamaterialet på at elevene er mer opptatt av karakteren enn hva lærerne ønsker.

Informanten Synne kan virke som om hun har en annen strategi for hvordan hun går frem under elevsamtalene. Synne forteller at hun ofte spør elevene om de er fornøyd med karakteren og hvilke ambisjoner de har for faget. I en forlengelse av dette putter hun inn hva eleven gjør bra og hva de kan gjøre bedre. Dette kan drøftes i relasjon til Zimmermanns (2010) beskrivelse av selvregulering hvor eleven i første fase må sette seg mål og vurdere egen kompetanse (Zimmermann, 2010). Det kan virke som om denne tilnærmingen får elevene til å reflektere mer rundt sin egen innsats og motivasjon i faget, i en større grad enn å bare være opptatt av tallkarakteren. Elevene forteller ofte Synne at de ikke har kapasitet til mer og gjør sitt beste. Andre tenker seg gjerne litt om og forteller at de har vært litt slapp og kanskje prioritert andre ting og er nå motivert for å jobbe bedre i faget. Et svært viktig trekk Synne gjør her er å engasjere elevene i egen læring. Dette kan relateres både til Pintrich (2010) argumentasjon om at elever som engasjerer seg i egen læring for å nå oppsatte mål vil utvikle en indre drivkraft som vil opprettholde motivasjonen for videre læring, samt Zimmermanns (2010) tre faser for å fremme elevens selvregulering.

Eksemplene ovenfor kan også drøftes i lys av Bandura (1997) som mener at jo høyere nivå eleven har av selvregulering, jo større sjanse har eleven for å oppnå motivasjon og læring enn en elev med lavere selvregulering. På den ene siden vil en elev som er klar over sine egne motivasjonsfaktorer og klarer å kommunisere dette til læreren kunne fremme sin egen motivasjon. På den andre siden kan det tenkes at læreren ikke bør ta denne egenskapen for gitt hos elevene sine. Dersom læreren kjenner til hva som motiverer elevene kan det være et utgangspunkt både for hvordan læreren bør se eleven som enkeltindivid og hvordan undervisningen bør legges opp. Med holdepunkt i Decis (2012) sitat er det naturlig å formulere spørsmålet fra *hvordan* kan man motivere elevene, til

hvordan kan man *skape* gode rammer og et godt læringsklima så elevene kan motivere seg selv. En lærer som kjenner elevene sine godt vil lettere kunne vite hvilke faktorer han kan påvirke for å fremme motivasjonen hos elevene og hvilke faktorer som er opp til eleven selv. Dersom man viser interesse og tar del i elevens perspektiv vil man kunne bygge en tilhørighet og relasjon til hverandre. Slik som datamaterialet viser er god relasjon en faktor lærerne jobber med for å skape et trygt miljø og rom for kompetanse og utvikling.

God relasjon og de seg imellom begynner å bli trygg på hverandre og da kan du få til alt til slutt. Plutselig er de med på alt mulig og glemmer seg for de er trygg i miljøet og på meg. De vet hvor grensene går og jeg kjenner de bedre. Det har utrolig mye å si (Synne).

5.4 Skriftlige tilbakemeldinger

Innenfor skriftlige tilbakemeldinger er det også svært interessant å drøfte hvordan lærerne gir feedback på elevenes egentreningsprosjekt. Felles for alle informantene er at de legger inn kommentarer skriftlig underveis i prosjektet. Elevene får kommentarer på plan, øktplan, logg og egenvurdering. I første fase får elevene tilbakemelding på hva som er bra og hva de bør forbedre. Analysearbeidet peker på, i likhet med fagsamtalene, at elevene er opptatt av karakteren. Lærerne opplever at elevene syntes det er motiverende å få karakter på prosjektet da dette er det eneste prosjektet i kroppsøving hvor de får en skriftlig karakter. Mine funn viser at lærerne tydelig skiller og er svært bevisst på forskjellen mellom tilbakemelding i form av en skriftlig kommentar og en tallkarakter. De faglige kommentarene får elevene underveis i prosjektet mens karakteren får de helt til slutt. Lærerne forteller at de er svært opptatt av at elevene skal gå inn på læringsplattformen å lese og forstå tilbakemeldingene. En slik måte å gi elevene feedback på gir elevene kontinuerlig ros og råd om hva de kan forbedre. Lærerne forteller at de fleste elevene forbedrer prosjektet sitt men det vil alltid være noen som ikke leser kommentarene og ikke jobber videre med prosjektet. Dersom kommentarene er tilpasset eleven vil likevel en slik metode gi elevene en læringsfremmende mulighet til å forbedre seg ved hjelp av feedback fra læreren. Det at lærerne er svært opptatt av at elevene skal lese og forstå tilbakemeldingene kan tyde på at lærerne ser en positiv effekt samt at de bruker mye tid på individuelt tilpasset feedback. Dersom feedbacken hadde kommet på slutten av prosjektet sammen med karakteren er det ikke sikkert lærerne hadde formulert kommentarene som råd, men heller som påpekning av feil og mangler (Black & Wiliam, 1998; Hartberg et al., 2012). Slik lærerne skildrer denne bevisste måten de jobber med kommentarer underveis er også i tråd med det Black og Wiliam (1998) skriver om timing for tilbakemeldinger. Tilbakemeldinger må foregå mens den lærende er i prosessen, og ikke når det er for sent å forbedre seg (Black & Wiliam, 1998). I praksis er ikke alltid dette like enkelt fordi det hele tiden foregår parallelle læringsprosesser i ulike tidsspenn

(Hartberg et al., 2012). I tillegg kan det sies at det finnes sterke vurderingstradisjoner i skolen som passer dårlig med denne relativt enkle logikken (Leirhaug, 2016). Vurderingstradisjoner som tar utgangspunkt i vurdering *av* læring istedenfor vurdering *for* læring kan være noe av årsaken for at elevene er mer opptatt av karakteren enn hva lærerne syntes de *bør* være.

Vi kan konkludere med at det er flere positive trekk ved en slik kontinuerlig feedbackpraksis både for muntlige og skriftlige tilbakemeldinger. Teori bak tidligere feedbackforskning (Hattie & Timperley, 2007; Shute, 2008) levner liten tvil om at umiddelbar feedback er å foretrekke. Det levner heller ingen tvil om at informantenes kjennetegn som fagets egenart; aktivitet, mestring og mest fokus rettet på muntlige enn skriftlige tilbakemeldinger, vil komme lærerne til gode. Eksemplene viser at det mulig å observere direkte om eleven har forstått og kan anvende den informasjonen de mottar (Leirhaug, 2016). Kroppsøvingsfagets praktiske egenart og feedback i faget kan også sees i sammenheng med Kluger og DeNisis (1996) psykologisk rettede review om hvordan feedback knyttet til konkrete og forståelige oppgaver var mye mer effektivt enn feedback knyttet til mer komplekse læringsoppgaver.

5.5 Refleksjon rundt metodevalg, datainnsamling og analyse

Målet med denne oppgaven var å skildre samt få et dypere innblikk i hvordan tre kroppsøvingslærere jobber med faglige tilbakemeldinger for å fremme læring i faget. Jeg valgte derfor en kvalitativ metode (Krumsvik, 2014). Kvalitativ metode med semistrukturert dybdeintervju etterfulgt av observasjon viste seg å gi meg et godt innblikk i måten informantene arbeidet på. Utvalget i oppgaven kan sies å være stort nok i forhold til omfanget av prosjektet og metode. Målet var ikke å generalisere, men likevel hevde at resultatene gjelder for de som ble rekruttert som informanter (Krumsvik, 2014). Hverken Tjora (2017), Kvale og Brinkmann (2015) eller Krumsvik (2014) sier noe om hva som er nok informanter i kvalitativ forskning, men at en etter hvert opplever en form for metningspunkt i datamaterialet. Det vil si at en ikke får fram ny kunnskap ved å intervju flere personer som går under utvalgsriteriene.

Intervjuguiden valgte jeg å tematisere på forhånd, gjennomgå den med rettleider samt gjennomføre et pilotintervju før jeg intervjuet utvalget mitt. Summen av dette var med på å styrke validiteten til intervjuguiden. I etterkant kan jeg se at oppgavens empiriske fundament samt bruken av SDI-metoden i analysedelen kanskje gjorde at jeg burde fulgt opp svarene i større grad enn hva jeg gjorde. Intervjuene gikk for seg omtrent uavbrutt hvor jeg av og til ikke trengte å stille spørsmålene innenfor kategorien fordi det kom naturlig for informanten å prate om dem, som til dømes kategorien: «Egne samtaler med elevene», hvor det ble naturlig for informantene å prate om

midtveissamtaler og innholdet i disse. På den andre siden ønsket jeg å innta en nøytral posisjon for å ikke lede svarene mot mine synspunkt og eventuelt hva jeg vektlegger som viktig arbeid. Som et resultat av dette må jeg godta at jeg ikke fikk gå enda mer i dybden på områder som i ettertid kunne vært spennende å følge opp enda nærmere. At tematikken og spørsmålene førte til lengre uavbrutte samtaler tyder på at informantene var engasjert i å reflektere rundt egen praksis, samt at intervjuguiden i helhet fungerte for å belyse lærerne sine arbeidspraksis rundt faglige tilbakemeldinger.

Observasjonene skjedde i etterkant av intervjuene. Hensikten var ikke å «kontrollere» informantene i etterkant av intervjuet men mer en eksplorerende tilnærming for å få dybde i datamaterialet. Uten å sette det ene opp mot det andre gav de meg et innblikk i lærernes perspektiv i etterkant av intervjuet, samt at jeg fikk se noen eksempler. Det er mye aktivitet i løpet av en kroppsøvingstime og ikke all kunnskap og alle arbeidsmetoder er kanskje like lett for lærerne å beskrive med ord. Noe forenklet kan man si at observasjonen i mitt tilfelle åpnet for handlingsdata mens intervjuene åpnet for diskursive data (Fangen, 2010). Observasjon ble tatt i bruk som en underordnet metode for å fange øyeblikk og situasjoner med utgangspunkt i tilbakemeldinger. Underordnet i den forstand at det er begrenset hvor mye man får observert i løpet av 3 kroppsøvingstimer, samt at man ikke får opparbeidet tillitsfulle relasjoner som kunne føre til at det blir litt «unaturlig» at jeg satt der og observerte. Dersom jeg hadde satt av mer tid til flere observasjoner kunne det gitt meg mer dybde og synsvinkler i prosjektet. Det kan også tenkes at dersom jeg hadde observert på ulike skoler hadde tilbakemeldingskulturen variert i større grad.

Analyseverktøyet NVIVO var lærerikt å jobbe med. I en ellers teoretisk oppgave er det et fint avbrekk å jobbe med «tekniske utfordringer» i et nytt dataprogram. Da jeg hadde lært meg programmet var det til stor hjelp ved å effektivisere og organisere analyseprosessen. Til dømes utarbeidet jeg først syv kodegrupperinger deretter tre nye for ulike tidsspenn. At kodegruppene inneholdt sitat fra alle tre informantene samt koder fra observasjonsskjema i tre ulike tidsspenn bidrog til at fikk god kontroll og oversikt over datamaterialet. Dette ser jeg på som en styrke i oppgaven.

6.0 Avslutning og veien videre

Et sitat fra Synne innledet oppgaven det ble da naturlig for meg å gripe tilbake til henne avslutningsvis. Oppgaven har vist at Synne, og hennes to kolleger har mange og varierte former for å gi (og fasilitere) faglige tilbakemeldinger til elevene i kroppsøving i korte og lengre løp. Men allerede i

innledningssitatet kommer det frem at ikke alle elever vil ha tilbakemelding – rop og spør – og det er jo en viktig del ved tilbakemelding å hente opp om eleven forstår og om de (klarer å) nyttiggjøre seg denne, så langt bra da Synne på en måte også representerer denne dimensjonen. Hun forteller gjentagende om hvor opptatt hun er av at elevene skal forstå både de muntlige og skriftlige tilbakemeldingene hennes. *«Ingen vits å bare gi en karakter viss eleven ikke skjønner tilbakemeldingen»*. Og så med (dyp) viten om formativ vurdering vet vi at tilbakemeldinger er vesentlig for utbyttet av læringsprosessen, en forlengelse av dette kan da være om det fortsatt er en utfordring for lærere/faget å ta steget tilbake og spørre hvordan gir vi tilbakemelding? Tror vi på at noen elever ikke vil ha tilbakemelding? Eller tror vi heller at de ikke vil ha tilbakemelding på den måten vi bruker/gjør/tilbyr? Informantene skiller mellom elevene som *«vil noe»* med faget og elevene de beskriver med middels/lav måloppnåelse. Hvilke tilbakemeldinger er læringsfremmende for elever som ikke vil ha «tilbakemelding på banen» eller «under aktivitet» eller «sammen med andre», har vi her noe kroppsøvningsfaget må arbeide med? Som Synne engasjert sa i intervjuet, denne gangen hengende i luften som en metafor for veien videre:

Det er lett å se etter feil. Det er ikke motiverende for alle. Hvis noen har mye å jobbe med så begynner du med en oppgave, så etter hvert når man merker at de finner flyten så kommer jeg med det jeg egentlig hadde tenkt å ta som kanskje er mer sårbart (Synne).

Bibliografi

- Assessment Reform Group. (2002). *Assessment for learning: 10 principles*. Hentet fra https://assessmentreformgroup.files.wordpress.com/2012/01/10principles_english.pdf.
- Ausubel, D. P. (1969, Oktober). A cognitive theory of school learning. *Psychology in the schools*, ss. 331-335.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Worth Publishers.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Controll*. London: Routledge.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box : raising standards through classroom assessment*. London: GL Assessment.
- Boud, D. (2000). Sustainable assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing education*, ss. 151-167.
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology* 58, ss. 1-14.
- Bærenholdt, J., & Christensen, V. (2018). *Dette vet vi om tilbakemelding*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Börjesson, M. (2003). *Diskurser och konstruktioner*. Studentlitteratur.
- Chan, K., Hay, P., & Tinning, R. (2011). Understanding the pedagogic discourse of assessment in physical education. *Asia-Pacific Journal of Health, Sport & Physical Education* 2(1), ss. 3-18.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Datatilsynet. (2018). *datatilsynet.no*. Hentet fra Barn, unge og skole: <https://www.datatilsynet.no/personvern-pa-ulike-omrader/skole-barn-unge/samtykkje-framindrearige/>
- Deci, E. (2012). *Promoting Motivation, Health, and Excellence*. Hentet fra TEDx Talks: <https://www.youtube.com/watch?v=VGrcets0E6I&t=31s>
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: New York Plenum.
- Dobson, S., Engh, R., Engvik, G., Hartberg, E., Gamlem, S., & Tellefsen, H. (2012). *Teoretisk bakgrunnsdokument for arbeid med vurdering for læring på ungdomstrinnet*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Engbretsen, B., & Brattenborg, S. (2013). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk*. Cappelen Damm Akademisk.
- Eriksen, H. R., Murison, R., Pensgaard, A., & Ursin, H. (2005, Desember). Cognitive activation theory of stress (CATS). *Psychoneuroendocrinology* 30(10):933-8.

- Etikkom. (2016, 05 20). *www.etikkom.no*. Hentet fra Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>
- Fangen, K. (2010). *Deltagende Observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Foley, J. (2012). Constructing the respondent. I N. K. Denzin, & Y. Lincoln, *The Sage Handbook of Qualitative Research* (ss. 305-317). Thousand Oaks: SAGE.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hammersley, M. (1987, Februar). Some Notes on the Terms 'Validity' and 'Reliability'. *British Educational Research Journal*, ss. 73-82.
- Hartberg, E. W., Dobson, S., & Gran, L. (2012). *Feedback i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*.
- Havnes, A., Smith, K., Dysthe, O., & Ludvigsen, K. (2012). Formative assessment and feedback: Making learning visible. *Studies in Educational Evaluation*, ss. 21-27.
- Juwah, C., Macfarlane-Dick, D., Matthew, B., Nicol, D., Ross, D., & Smith, B. (2004). Enhancing student learning through effective formative feedback. *The Higher Education Academy*.
- Jørgensen, M., & Phillips, L. (2002). *Discourse Analysis as Theory and Method*. California: SAGE Publications.
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. London: Routledge.
- Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, ss. 254-284.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). ... og ingen sto igjen. *Tidlig innsats for livslang læring. (St. meld. 16 (2006-2007))*. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *St.meld. nr. 16 (2006-2007)*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen (St.meld. nr. 31 (2007-2008))*. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Leirhaug, P. E. (2016). *"Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring" - En empirisk studie av vurdering for læring i kroppsøving ved seks videregående skoler i Norge*. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2013). *Livet i skolen 1 Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap: Undervisning og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Moe, V. F., Leirhaug, P., & Resaland, G. (2015). Pedagogisk entreprenørskap i kroppsøvfingsfagets grenseland. I *Grunnskolelærerutdanning gjennom pedagogisk entreprenørskap* (ss. 179-200). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- NOU 2015: 8. (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/sec1>
- Ommundsen, Y. (2015). Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett : betydning for barns og unges læring, trivsel og motivasjon. I H. Sigmundsson, & J. Ingebrigsten, *Idrettspedagogikk* (ss. 47-65). Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringslova. (2018). *Lovdata.no*. Hentet fra Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova): https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11
- Pintrich, P. R. (2000). The Role of Goal Orientation in Self-Regulated Learning. I M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner, *Handbook of Self-Regulation* (ss. 451-502). San Diego: Academic Press.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ramaprasad, A. (1983). On the definition of feedback. *Behavioral Science* 28(1), ss. 4-13.
- Roulston, K. (2010). *Reflective Interviewing: A Guide to Theory and Practice*. California: SAGE Publications.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science* June 1989, Volume 18 (2), ss. 119-144.
- Schatzman, L., & Strauss, A. (1973). *Field Research: Strategies for a Natural Sociology*. Prentice Hall PTR.
- Schunk, D. H., Pintrich, P., & Meece, J. (2008). *Motivation in education : theory, research, and applications*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Shute, V. (2008, Mars). Focus on formative feedback. *Rewiev of Educational Research Volume 78. Issue 1.*, ss. 153-189.
- Smith, K., Måseidvåg Gamlem, S., Sandal, A., & Engelsen, K. (2016). Educating for the future: A conceptual framework of responsive pedagogy. *Cogent Education*.
- Sperle, A. K. (2017). *Elevperspektiv på faglege tilbakemeldingar i matematikk i vidaregåande skule. Høgskule på Vestlandet*.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Thronsen, I. (2011). Lærerens tilbakemeldinger og elevenes motivasjon. *Nordic Studies in Education*, ss. 165-179.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis 2.utg*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ursin, H., & Eriksen, H. (2010, Mai). Cognitive activation theory of stress (CATS). *Neuroscience & Biobehavioral Reviews Volume 34, Issue 6*, ss. 877-881.

- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Vurdering for læring - om satsingen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/nasjonal-satsing/om-satsingen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>
- Wigfield, A., & Eccles, J. (1992, September). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, ss. 265-310.
- William, D. (2011). What Is Assessment for Learning? *Studies in Educational Evaluation*, ss. 3-14.
- Zimmermann, B. J. (2000). Attaining Self-Regulation: A Social Cognitive Perspective. I M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner, *Handbook of Self-Regulation* (ss. 13-39).

Vedlegg 1

Sted for observasjon:	Tid:
Informant (Anonym):	Dato:

Problemstilling:

Kontekst og min posisjon ON:	Kontekstuelle forutsetninger TN:
------------------------------	----------------------------------

Observasjonsnotat under timen oppstart / aktivitet ON:
--

Underveis ON:

Avslutning ON:

Forstyrrelser og støy MN:

Snarlig fortolkning etter endt observasjon:

Gjennomføring MN:

Observasjonsnotat ON - konkrete hendelser, sitat.

Teoretiske notat TN – korte refleksjonsnotat, meninger, sammenhenger.

Metodologiske notat MN – validitet, kritisk selvrefleksjon, forbedring neste observasjon, egne opplevelser og følelser.

Vedlegg 2

Tema	Spørsmålsrammer
Demografiske spørsmål	Kjønn? Utdanning innenfor pedagogikk / lærer? Utdanning innenfor kroppsøving? Hvor mange år som kroppsøvingslærer?
Kontekstuelle forutsetninger	Hvordan tenker du dette påvirker undervisningssituasjonen? Utstyr Rommet \ miljøet – plass til disposisjon Tid Antall klasser i KRØ per uke
Generelle tilbakemeldinger	Hvordan presentere du en ny læringsaktivitet? Setter du klare kriterier \ mål \ delmål for hver time? Føler du at du klarer å gi elevene veiledning på hvordan de ligger an i faget i forhold til måloppnåelse og kompetansemål?
Muntlige tilbakemeldinger	Hvilket utbytte tror du elevene har av muntlige tilbakemeldinger? Forteller du hva eleven må gjøre for å forbedre seg i faget? Hvor ofte gir du tilbakemeldinger på hva eleven kan gjøre til neste aktivitet / tema / emne? Føler du elevene gjør det bedre i neste time dersom du har fortalt hva de må forbedre seg på? Hvordan gir du individuelle tilbakemeldinger under en aktivitet? Kan du gi eksempel på en time \ aktivitet der du følte eleven \ elevene hadde godt utbytte av muntlige tilbakemeldinger?

Skriftlige tilbakemeldinger	<p>Bruker du noen form for skriftlige tilbakemeldinger?</p> <p>Dersom ja. Hva gir du tilbakemelding på? Når? Type? Hvor? Innhold?</p> <p>Hvilket utbytte tenker du elevene har av skriftlige tilbakemeldinger?</p> <p>Kan du gi eksempel på en situasjon der du følte eleven \ elevene hadde godt utbytte av skriftlige tilbakemeldinger?</p>
Egne samtaler med elevene	<p>Kan du gi eksempler på midtveissamtaler?</p> <p>Føler du at du klarer å gi elevene veiledning på hvordan de ligger an i faget i forhold til måloppnåelse og kompetansemål?</p> <p>Hvordan tar du i bruk egenvurdering / hverandre vurdering?</p> <p>Tanker rundt dette?</p> <p>Hvordan legger du til rette for at elevene kan bruke tilbakemeldingene?</p>

Vedlegg 3



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Feedback innen kroppsøving

Referansenummer

724658

Registrert

01.11.2018 av Andreas Helle - 070038@stud.hvl.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Ann Karin Sandal, ann.karin.sandal@hvl.no, tlf: 57676025

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Andreas Helle, ahelle86@gmail.com, tlf: 45440347

Prosjektperiode

18.08.2018 - 20.05.2019

Status

13.01.2019 - Vurdert

13.01.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 13.01.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte når du

har endret krysset "genetiske opplysninger" i meldeskjemaet til "nei".

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til dato.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til behandling av personopplysninger utenfor EU (personvernforordningen kapittel 5).

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD:

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 4

Forespørsel om deltaking i et forskningsprosjekt.

Hei kroppsøvingslærer!

Mitt navn er Andreas Helle og er masterstudent ved HVL avd. Sogndal i studiet undervisning og læring. Dette studieåret jobber jeg med et masterprosjekt innenfor kroppsøving og spør i den sammenheng om du kunne tenkt deg å være informant til prosjektet. Gjennom kontakt med seksjonsleder / skoleleder har jeg fått kontaktinformasjonen til deg. Mine veiledere ved høyskolen er Ann Karin Sandal og Petter Erik Leirhaug.

Bakgrunn og formål

Dette er en forespørsel om deltagelse i et mastergradsprosjekt. Formålet med dette prosjektet er å få bedre innsikt i hvordan kroppsøvingslæreren bruker sine kunnskaper innenfor vurdering for læring gjennom faglige tilbakemeldinger til elevene. Dette kan være en fin mulighet for deg som lærer å reflektere og summe litt rundt egen praksis. En midlertidig problemstilling høres slik ut:

Hvordan jobber kroppsøvingslærere med faglige tilbakemeldinger med fokus på vurdering for læring i kroppsøving?

Vi er i en tid hvor Utdanningsdirektoratet har hatt stort fokus på satsningsområde vurdering for læring. Bakgrunn for satsningen er flere elevundersøkelser og studier har vist at lærernes vurderingspraksis er ett av flere forhold som kan bidra til elevenes læring. Prinsippene om tydelige mål og kriterier, faglig relevante tilbakemeldinger, råd om forbedring og involvering i vurderingsarbeidet er nedfelt i forskrift til opplæringsloven. Et forskningsprosjekt som ser på hvordan faglige tilbakemeldinger blir gitt innenfor kroppsøvingfaget kan potensielt bidra til ny forståelse om god undervisning og læring i faget. Jeg er ikke ute etter å teste om kroppsøvingslæreren gir tilbakemeldinger i tråd med utdanningsdirektoratet sine retningslinjer, men nysgjerrig på hvordan du som kroppsøvingslærer bruker din kompetanse for elevenes læring i faget.

Hva innebærer det å være informant?

- Minimum 5 års erfaring som kroppsøvingslærer
- Minimum 60 studiepoeng i faget
- Underviser i faget for videregående opplæring studiespesialiserende vg1-vg3

Jeg ønsker å intervju 3-4 (individuelt ca. 30 min) lærere fra videregående skoler for å skape en bredde i datamaterialet og få fram flere synspunkt, metoder, og meninger. I tillegg ønsker jeg å observere en kroppsøvingstime i etterkant av intervjuet. Dette vil bidra som påfyll for intervjuet samt gi et innblikk i kontekstuelle forutsetninger.

Hva skjer videre med datamaterialet?

Informasjonen som kommer gjennom intervjuene blir behandlet konfidensielt. Informasjon blir kun brukt for å besvare problemstillingen i prosjektet. Informantene blir anonymisert og det vil ikke være mulig å identifisere informantene eller hvilken skole de arbeider på. Under intervjuet og observasjonen vil jeg bruke en båndopptaker. Grunnen til at jeg velger å ta opp lyd under timen jeg observerer er at det blir lettere å få med seg alle tilbakemeldingene som blir gitt. Opptaket blir anonymisert, transkribert og deretter slettet. Taushetspliktoloven er gjeldende under hele prosessen. Jeg vil ta i bruk fiktive navn om informasjonen informanten gav i oppgaven. Informanten har også rett til å korrigere eventuelle feil i de opplysningene som blir samlet inn. Dette gjøres ved at du får tilgang til intervjumaterialet og kan rette opp eller avklare eventuelle feil, mangler eller misforståelser som kan dukke opp.

Hva skjer med resultatet?

Informantene har rett til informasjon om utfallet/resultat av studien. Oppgaven kan sende til informant etter sensur om ønskelig.

Frivillig deltakelse

Som informant har du rett til å trekke ditt samtykke for å delta uten å grunngi dette. Dette vil ikke få noen konsekvenser for deg som informant. Dersom du ønsker å delta, **skriver du under på en samtykkeerklæring når vi møtes**. Dersom du senere ønsker å trekke deg eller har spørsmål kan du ta kontakt på mail eller telefon.

070038@stud.hvl.no eller tlf 45440347

Mvh. Andreas Helle, Sogndal.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Tilbakemelding i kroppsøving, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet *mai 2019*.

Jeg ønsker å delta som informant til masterprosjekt.

(Signert av informant, dato)

Jeg bekrefter å ha gitt rett informasjon om intervjuet / prosjektet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)