

Marte Therese Jakobsen

## “Om lærere og treneres tilnærminger til utfordringer i deres læringsmiljø”

*En kvalitativ intervju-og observasjonsstudie om hvordan lærere og trenere opplever utfordringer relatert til motivasjon, deltagelse og vurdering i deres læringsmiljø, og hvilke strategier som brukes i møte med disse.*

Masteroppgave i pedagogikk, utdanning og oppvekst

Trondheim, mai 2018

Veileder: Patric Wallin



## Sammendrag

I denne studien har jeg sett på hvordan lærere i videregående skole og trenere i lagidrett opplever ulike utfordringer tilknyttet deres læringsmiljø. Jeg har studert hvilke tilnærminger de har til utfordringene og hvilke strategier som brukes i møte med dem. Studien har et gjennomgående utforskende siktemål om å utvide vår forståelse for hvordan pedagogiske utfordringer oppleves og imøtekommes i ulike kontekster. Studien består av et utvalg på 3 lærere og 3 trenere. Data er utledet gjennom kvalitative intervjuer og observasjoner av praktikerne i sin praksis i klasserommet og på trening. Studien er gjort gjennom en induktiv innfallsvinkel, hvor det empiriske materialet har vært utgangspunktet for videre analyser. I empirien fremstod følgende kategorier som sentrale: 1) *Glede gjennom aktivitet*, 2) *interesse og engasjement*, 3) *prestasjonsfokus*, 4) *medbestemmelse og eierskap*, 5) *vurderingspraksis* og 6) *å arbeide som et kollektiv*. Disse kategoriene blir koblet opp mot temaene *motivasjon for deltagelse* og *prestasjonsfokus og vurderingspraksis* som hovedområder for de utfordringene som lærerne og trenerne opplever. Studien viser at de opplever utfordringene i ulik grad, og at de har ulike tilnærminger og strategier.



## Forord

Å utføre dette prosjektet har vært en spennende og utfordrende prosess. Det jeg har satt mest pris på har vært å få utforske hverdagen til de flotte lærerne og trenerne som har vært deltagende i studien. Takk for at dere ville ha meg på besøk. Jeg har lært mye, både som forsker og som håpefull trener-og lærerspire. Takk til veileder Patric, som har tatt seg god tid til å utveksle ideer, reflektere over spørsmål og lytte til mine mange frustrasjoner. Det har vært et veldig lærerikt samarbeid. Takk til familie og samboer, som alle har vist interesse og stilt spørsmål til hva jeg har holdt på med det siste halvåret.

Og til sist, tusen takk til min gode venn Brit Kari. Det har vært en glede å utforske pedagogikkens mange kriker og kroker sammen med deg. Ser frem til fortsettelsen!

Marte Therese



## Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1	FORSKNINGSSPØRSMÅL OG DISPONERING AV OPPGAVEN .....	3
<b>2</b>	<b>TEORETISKE PERSPEKTIVER OG TIDLIGERE FORSKNING</b> .....	<b>5</b>
2.1	Å VÆRE TRENER I LAGIDRETT.....	5
2.2	Å VÆRE LÆRER I VIDEREGÅENDE SKOLE .....	7
2.3	LÆRING OG DELTAGELSE .....	9
2.4	MOTIVASJONSTEORI .....	11
2.4.1	<i>Indre og ytre motivasjon</i> .....	11
2.4.2	<i>Verdier, sosial sammenligning og målstruktur</i> .....	12
2.4.3	<i>Interesse</i> .....	14
2.5	VURDERING .....	15
2.5.1	<i>Summativ og formativ vurdering</i> .....	15
2.5.2	<i>Tilbakemelding</i> .....	17
2.5.3	<i>Selvvurdering</i> .....	17
<b>3</b>	<b>METODE</b> .....	<b>19</b>
3.1	VITENSKAPSTEORETISK UTGANGSPUNKT .....	19
3.1.1	<i>Ontologi-hvilken virkelighet forholder vi oss til?</i> .....	19
3.1.2	<i>Epistemologi- kunnskap som innhenting eller konstruksjon?</i> .....	20
3.1.3	<i>Forskerens posisjon i miljøene som studeres</i> .....	22
3.2	DATAINNSAMLING .....	22
3.2.1	<i>Utvalg</i> .....	23
3.2.2	<i>Observasjon</i> .....	23
3.2.3	<i>Intervju</i> .....	24
3.2.4	<i>Analyse</i> .....	26
3.3	ETISKE BETRAKTNINGER .....	27
3.4	KVALITET- ET SPØRSMÅL OM TROVERDIGHET, PÅLITELIGHET, GYLDIGHET, OVERFØRBARHET .....	29
<b>4</b>	<b>RESULTATER</b> .....	<b>31</b>
4.1	GLEDE GJENNOM AKTIVITET.....	31
4.2	INTERESSE OG ENGASJEMENT .....	33
4.3	PRESTASJONSFOKUS.....	36

4.4	MEDBESTEMMELSE OG EIERSKAP.....	38
4.5	VURDERINGSPRAKSIS.....	41
4.6	Å ARBEIDE SOM ET KOLLEKTIV .....	42
<b>5</b>	<b>DISKUSJON.....</b>	<b>45</b>
5.1	MOTIVASJON FOR DELTAGELSE .....	45
5.1.1	<i>Glede, felleskap og tilhørighet.....</i>	<i>47</i>
5.1.2	<i>Synliggjøring av verdi .....</i>	<i>48</i>
5.1.3	<i>Motivator-rollen .....</i>	<i>49</i>
5.1.4	<i>Hva innebærer deltagelse i klassen og med laget?.....</i>	<i>50</i>
5.2	PRESTASJONSFOKUS OG VURDERINGSPRAKSIS .....	52
5.2.1	<i>Prestasjonsfokus-hva er problemet? .....</i>	<i>52</i>
5.2.2	<i>Praktikeren som verdiformidler-kan noe gjøres?.....</i>	<i>54</i>
5.2.3	<i>Vurderer-rollen .....</i>	<i>56</i>
5.2.4	<i>Miljø for veiledning? .....</i>	<i>58</i>
<b>6</b>	<b>SAMMENFATNING OG AVSLUTTENDE REFLEKSJONER .....</b>	<b>61</b>
6.1	HVILKEN INNSIKT HAR VI FÅTT? .....	61
6.2	HVA KAN PRAKTIKERNE LÆRE AV HVERANDRE? .....	62
<b>7</b>	<b>BIBLIOGRAFI.....</b>	<b>I</b>



## 1 Innledning

I vår moderne kultur fremheves fenomenet *læring* som sentralt for menneskelig utvikling (Biesta, 2005). De fleste av oss går gjennom mange år med skole og utdanning for å lære. Dette med siktemål om å kunne bli fungerende og kompetente individer, rustet til å ta del i et samfunn der kunnskap anses som verdifull ressurs (Volckmar, 2016). Det å *lære* fremheves således som en viktig inngangsbillett til det kunnskapssamfunnet vi er en del av. Å *evne* å lære blir derfor essensielt. Dette er noe som vektlegges i politiske dokumenter- blant annet i *ny overordnet del for grunnopplæringen*, hvor det å *lære å lære* vektlegges som et viktig siktemål for individets evne til å utvikle seg gjennom hele livet (Utdanningsdirektoratet, 2018). Læring fremheves på denne måten som et livslangt anliggende og et *individuell* ansvar som den enkelte må ta gjennom alle faser i livet (Biesta, 2005).

Skolen kan beskues som den fremste plattformen vi har for *formell* læring. Gjennom bruk av begrepet *formell* menes at læring utgjør et eksplisitt mål ved virksomheten (Wenger, 1998). Gjennom nyere tids teorier om sosial læring, har man imidlertid fokusert på hvordan læring også er noe som foregår utenfor de formelle institusjoner (Biesta, 2005). Gjennom dette perspektivet blir læring fremhevet som et *sosialt* anliggende, og som integrert del av de fellesskaper som finnes på arbeidsplassen, i fritiden og over alt der mennesker inngår i samhandling med hverandre (Wenger, 1998). Læring beskues på denne måten som noe vi ikke gjør alene, men noe som skjer i sosialt samspill innenfor et *fellesskap*.

I idretten finnes fellesskaper der læring inngår som et mer eller mindre uttrykt mål ved virksomheten. Noen driver med idrett for å ha det gøy sammen med venner, mens andre er med fordi de ser for seg en fremtidig idrettskarriere. Uansett hva som er ambisjonene med aktiviteten kan man si at det finnes et underliggende ønske om å forbedre og utvikle sine ferdigheter. På denne måten utgjør både skolen og idretten arenaer der læring inngår som viktig del av virksomheten.

Innenfor begge virksomhetene fremstår læreren og treneren som sentrale skikkelser i forbindelse med planleggingen og gjennomføringen av aktiviteter på skolen og på trening. De senere årene har læreren fått stadig økende oppmerksomhet som den mest betydningsfulle personen for elevenes læring (Mausethagen, 2015). Det samme gjelder for trenerens posisjon i idretten, hvor vedkommende anses som den mest betydningsfulle faktoren for utøvernes

ferdighetsutvikling (Sæther, 2015). I nyere tid har det blitt rettet ytterligere oppmerksomhet mot trenerens betydning for utøvernes sosiale og menneskelige utvikling (Abrahamsen, 2016). Dette bidrar til å fremheve treneren som en sentral skikkelse i ungdommenes liv med et fokus på hva treneren foretar seg for å ivareta de unge utøvernes sosiale, så vel som sportslige behov.

Lærere og trenere har ulike rammer som utgangspunkt for utøvelse av sin praksis. Lærerens posisjon står innenfor samfunnets *formelle utdanningssystem*, mens treneren er del av det *frivillige idrettsliv*. Aktivitetene i skolen er obligatoriske, mens deltagelse i idretten er basert på frivillighet med utgangspunkt i deltagernes egne ønsker om å være med. Likevel finnes det et delt ønske om å sikre *kvalitet* på begge områder, slik at *flest* mulig får *best* mulig utbytte av å være deltager. Dette fordrer spørsmål om hvordan man kan motivere de unge, samt hvilke faktorer ved læringsmiljøet som kan bidra til å fremme at læring og utvikling foregår på en mest mulig hensiktsmessig måte.

Samtidig er det en rekke spørsmål som både stilles innenfor idretten og i den formelle utdanningen. Spørsmålet om *fracfall* relateres til et ønske om å beholde unge mennesker i skolen og i sporten så lenge som mulig. I idretten knyttes problematikken rundt *fracfall* opp mot prestasjon-og konkurransefokus, og hvorvidt dette bidrar til at mange utøvere velger å avslutte sin deltagelse i ung alder (Ommundsen, 2016), eller til at mange velger å frastå fra å begynne i utgangspunktet (Løfaldli, 2018). Prestasjonsfokus er også noe som problematiseres i tilknytning skolen hvor man stiller spørsmål til hvordan dette er med på å påvirke unge menneskers mentale helse (Skaalvik & Federici, 2015).

For å utvikle praksis stiller vi oss selv gjerne spørsmålet om “hva kan vi gjøre annerledes?” For å finne svaret på dette kan det være fruktbart å se til andre felt hvor de samme utfordringene dukker opp (Lauvås, 2018). På dette grunnlaget har jeg i denne studien tatt for meg det å beskue læreren og treneren i lys av hverandre. Dette med utgangspunkt i en nysgjerrighet for hvordan praktikere fra ulike felt opplever utfordringer knyttet til sin praksis. Hensikten med dette er å bidra til utvidet forståelse og innsikt som kan benyttes i prosessen med å imøtekomme utfordringer på tvers av ulike felt.

Det er flere grunner til at det er praksisfeltene videregående skole og lagidrett som blir studert. For det første representerer de to feltene miljøer for læring som har noe til felles, men som også er ulike på mange måter. De er like på den måten at de begge innebærer et siktemål om læring og utvikling. Videre skjer læring i begge felt innen en form for læringsfellesskap. Noe av grunnen til at jeg har sett på lagidrett fremfor individuell idrett er fordi jeg har ønsket å utforske *laget* som fellesskap for læring. Gjennom laget samles man ut ifra felles interesser og et frivillig initiativ om å bedrive lagspillet. Laget utvikles sammen,

vinner sammen og taper sammen. Deltagelse er valgfritt, og man kan avslutte sitt medlemskap uten formelle konsekvenser for den enkelte. I skolen kan man se på *klassen* som et fellesskap der læring foregår. I den videregående opplæring står man fritt til å velge studiespesialiserende eller yrkesfaglige retninger slik man selv ønsker. Oppmøte og deltagelse er likevel forutsetningen for at man kan få gå opp til eksamen og få utdanningen godkjent.

De aktiviteter som inngår i de to praksisene kan sies å være ulike. Lagspillet innebærer fysiske aktiviteter der motorisk utvikling står sentralt (Ronglan, 2008). Aktiviteten forutsetter et samspill mellom deltagerne, noe som fremhever det kollektive aspektet ved læringsfellesskapet. Aktivitetene i den videregående skolen er mange og av forskjellig art. Noen av aktivitetene er felles for alle, og andre er valgfritt gjennom den studieretningen man velger. Dette gjør at aktivitetene på skolen består av innlæring av både ferdigheter og kunnskap. Noen fag er mer praktisk rettet, og noen er mer teoretiske.

### 1.1 Forskningsspørsmål og disponering av oppgaven

#### **Hvordan tilnærmer lærere og trenere seg utfordringer i deres læringsmiljø?**

Problemstillingen har blitt utforsket gjennom observasjoner og intervjuer, og avdekket temaene **motivasjon for deltagelse** og **prestasjonsfokus og vurderingspraksis** som sentrale i praktikernes hverdag.

Jeg har tilnærmet meg problemformuleringen gjennom å utforske følgende:

- Hvordan beskriver deltagerne sin hverdag som trener/lærer?
- Hvilke utfordringer er det som beskrives?
- Hvilke tilnærminger og strategier har de til disse utfordringene?

Siktemålet med dette har vært å komme frem til hvilke likheter og forskjeller det er mellom hvordan lærere og trenere opplever utfordringer i deres læringsmiljø, samt det å utforske hvilke faktorer som er med på å muliggjøre og/eller begrense deres opplevelse av disse utfordringene. Studien er ikke ment for å gi noen generaliserbare slutninger på området, men først og fremst som et bidrag til å utvide vår forståelse for hvordan pedagogiske problem behandles i ulike kontekster.

Studiens fokus retter seg mot praktikerens og det miljøet som praktikerens har sin praksis innenfor. For trenerne er dette miljøet knyttet til aktiviteter på trening og kamper med laget. For lærerne i studien knytter det seg til miljøet i klasserommet. Praktikerperspektivet er av

interesse fordi det kan gi oss utvidet forståelse av hvordan praktikerne selv beskriver egne erfaringer og hvordan de reflekterer rundt disse. Mange av deres betraktninger innebærer en tolkning av elevene og utøvernes situasjon og handlinger. Dette er interessant fordi det kan gi oss innsikt i hvordan praktikerne konstruerer sin forståelse gjennom disse tolkningene.

Denne studien er avgrenset til å omhandle lærere i videregående skole, og trenere i lagidrett for aldersgruppen 16-25. Studien er derfor inn mot aldergruppen *unge voksne*. Jeg har vurdert det som hensiktsmessig å gjøre denne avgrensningen med tanke på alder, fordi praktikerens rolle og oppgaver i stor grad kan sies å være avhengig av alderen på elevene og utøverne. I utvalget har jeg forsøkt å favne ulike fagretninger i den videregående opplæringen. Dette for å se hvilke nyanser som finnes i, og mellom disse. Trenerne i studien er fra samme lagsport og har sin praksis forankret i det vi kaller *breddeidrett*.

Som forsker har jeg kjennskap til begge miljøene som studeres. Jeg har praktisk pedagogisk utdanning med praksis fra videregående. Jeg har erfaring med undervisning, men har ingen erfaring fra fast jobb i skolen. Jeg er selv aktiv utøver i lagidrett, og har erfaring fra flere typer idrettsgrener. Per i dag er jeg trener for et lag og har nylig påbegynt min trenerutdanning. Min bakgrunn og interesse for begge felt har bidratt til å utforme dette prosjektet og dets forskningsspørsmål.

Mine antagelser før jeg gikk inn i prosjektet var at lærerne i større grad enn trenerne skulle oppleve utfordringer i sin praksis. Jeg forventet i tillegg at lærerne skulle oppleve mindre grad av frihet enn trenerne, i møte med vanskelige problemstillinger. Dette er forforståelser som jeg har vært bevisst, og som jeg har reflektert rundt gjennom hele prosessen.

## 2 Teoretiske perspektiver og tidligere forskning

I det kommende kapittelet foreligger en gjennomgang av teoretiske perspektiver som senere blir brukt for å belyse de temaene som kom frem gjennom det empiriske materialet. De to temaene som blir diskutert i kapittel 5 (diskusjonen) er *motivasjon for deltagelse* og *prestasjonsfokus og vurderingspraksis*. Først skal vi se litt nærmere på konteksten rundt trenerne og lærerne sin praksis.

### 2.1 Å være trener i lagidrett

Lagidrett er en integrert del av samfunnet vi lever i. De fleste av oss har fått kjenne på hva lagidrett innebærer gjennom oppveksten. Enten det er gjennom fritidsaktiviteter, i skolegården i gymsalen eller i konkurranse. Ronglan (2008) forteller at de fleste lagidretter har sin opprinnelse i lek og spill, men at de derfra har utviklet seg til en høyere grad av organisering og institusjonalisering. Gjennom 1900-tallet vokste lagidrettene frem i Norge med fotball og bandy i bresjen. Deretter kom håndball, ishockey og volleyball i løpet av mellomkrigstiden, etterfulgt av innebandy, basketball og sandvolleyball mot slutten av århundret.

Ronglan (2008) fremhever *laget* i seg selv som et viktig fellestrekk ved alle former for lagspill. Laget fremstår dermed som den fremste rammebetingelse for aktiviteten. Det er to forhold som trekkes frem som viktige innen lagidrett. Det første er laget som *felles prestasjonsenhet*. Ingen kan vinne eller tape på egenhånd. Laget trer fram som samlet prestasjonsenhet, noe som fordrer en gjensidighet og avhengighet mellom medlemmene i laget. Det andre er at den sosiale dimensjonen ved lagspillet ofte er helt *avgjørende* for de som deltar. Dette gjør at det sosiale, både utenfor og innenfor banen blir en viktig del av spillet.

Ronglan (2008) fremhever to utviklingstrekk ved lagidrettene, *sportifisering* og *differensiering*. Han beskriver sportifisering som en prosess der konkurranse og prestasjoner kommer sterkere frem i fokus. Sportifisering handler om at lagidrettene institusjonaliseres i tråd med en bestemt logikk, nemlig prestasjonsorienteringen. Denne orienteringen blir i stor grad fremhevet gjennom et konkurransepreget idrettsbilde i mediene (Ommundsen, 2016).

Differensiering handler om oppsplittelsen eller dannelsen av ulike aktivitetsformer. Dette har resultert i at de fleste av lagidrettene har både en formell organisering innenfor idrettens institusjonalisering, og en uformell dimensjon knyttet til fritid og selvorganisert aktivitet. Man trenger ikke være medlem av noe lag for å møtes til en runde sandvolleyball en fin sommerkveld.

I organisert idrett er det vanlig å gjøre et skille mellom det man kaller *breddeidretten* på den ene siden, og *toppidretten* på den andre siden. Ingebrigtsen (2015) poengterer at disse to ytterpunktene muliggjør en kategorisering av idretten ut ifra hvor prestasjonsorientert den er. Dette handler i stor grad om hvilke verdier man verdsetter høyest. Om det er det å konkurrere og prestere som er viktig, eller om det er det å ha det gøy med idretten i sosialt samhold. Hvor man velger å plassere seg mellom de to ytterpunktene vil ha betydning for hvilke verdier som står høyest. Det vil også være store forskjeller i hva man ønsker å prioritere, både som trener og som utøver. Trenerne som er deltagende i denne studien er knyttet til den organiserte idretten og står innenfor et *breddeperspektiv*. Derfor er det hovedsakelig beskrivelser av dette perspektivet som vektlegges i denne oppgaven.

Norges idrettsforbund utgjør fellesadministrasjon for alle organiserte idretter i Norge (Norges idrettsforbund og olympiske og paralympiske komité, 2016). Disse idrettene har hvert sitt særforbund som utgjør administrasjonen for denne idretten i hele landet. Hver region er tilknyttet sin særkrets som igjen administrerer den spesifikke idretten i tilhørende region. Klubbende er underlagt særkretsen og består av ulike lag og grener innenfor sin idrett. Trenerens posisjon i dette bildet er å organisere og planlegge treninger for de lag vedkommende har ansvar for. Klubben har som oftest sine egne retningslinjer for hvordan de ønsker at treneren skal opptre i sin praksis. Dette kan inkludere verdier og bestemmelser som klubben selv mener er sentrale.

Arbeidet som trener i breddeidretten er i de aller fleste tilfeller frivillig. Dette er noe man gjør på sin fritid. I 2011 ble *trenerløypa* innført av Norges idrettsforbund. Dette skulle fungere som et felles rammeverk for utvikling av trenere innen de enkelte særforbundene i norsk idrett. Her ble det lagt vekt på å styrke trenerkompetansen ut over det grunnleggende barne- og nybegynnernivået. Samtidig legges det vekt på at treneren får innsikt og kjennskap til det verdigrunnlaget som ligger til grunn for organisert idrett i Norge (Norges idrettsforbund og olympiske og paralympiske komité, 2016).

Frem til nå har det vært relativt lite forskning rettet mot trenerrollen (Norges idrettsforbund og olympiske og paralympiske komité, 2016, s. 18). Mer innsikt i hvordan trenere håndterer ulike hensyn i sin praksis er derfor hensiktsmessig for å forstå hvordan trenere opplever sin rolle. Denne studien har som siktemål å utforske noen av de utfordringene som trenere støter på i arbeidet, noe som vil gi et bidrag til å utvide vår forståelse på området.

## 2.2 Å være lærer i videregående skole

Lærerne er viktige for samfunnet vårt. Uten dem hadde vi ikke klart å oppfylle skolens doble siktemål om å utdanne eleven for livet og å utvikle kompetanse for samfunnet (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016). Siden 2000-tallet har det skjedd en utvikling i utdanningssektoren som har ført til endringer i hvilke forventninger som stilles til læreren. Mausethagen (2015) vektlegger innføringen av *mål-og resultatstyring* i det norske utdanningssystemet som sentralt for denne utviklingen. Denne styringsmentaliteten har kjennetrekke fra det vi kaller “New Public Management” (NPM). Det innebærer en *sentralisering* av både utforming av mål og vurdering av resultater. Ansvar for utførelsen av målene *desentraliseres* til de som utøver arbeidet.

Ifølge Mausethagen (2015) har NPM bidratt til å vektlegge et fokus på individualisering, der individets rett til fritt valg og like rettigheter står sentralt. I dette bildet har det blitt stadig viktigere å sikre at alle i den norske skolen får det samme gode tilbudet. Dette har bidratt til et mer utpreget konkurransefokus i utdanningen, der det å oppnå gode resultater står sentralt. Ved en utbredt testing gjennom PISA og nasjonale prøver, synliggjøres den enkelte skoles resultater. Disse har blitt sentrale verktøy for å synliggjøre hvorvidt den enkelte skole makter å ivareta kompetansemålene i læreplanen. Ifølge Biesta (2005) er fokuset på individualisering og konkurranse kjennetegn på et *nyliberalistisk tankesett*, som i de senere tiårene har bidratt til at forholdet mellom stat og skattebetalere best kan beskrives som et leverandør-forbruker forhold. I dette forholdet blir det statens oppgave å levere det utdanningstilbudet som foreldre og elever ønsker seg som forbrukere. Dette er med på å omdefinere læringsforholdet mellom lærer og elev, til en økonomisk transaksjon der læreren har ansvaret for å levere den kunnskapen som forbrukeren forventer å skulle få.

Mausethagen (2015) fremhever at den nye styringsreformen har bidratt til en ansvarliggjøring av læreren i forbindelse med elevenes prestasjoner i skolen. Innføringen av nasjonale prøver har bidratt til en synliggjøring av hvorvidt dette ansvaret blir overholdt eller ikke. Elevenes resultater blir således en målestokk på om læreren evner å ta det ansvaret som blir gitt. Mausethagen (2015) gjør forskjell på det å *ta ansvar* og det å *bli ansvarliggjort*. Ansvarliggjøring handler om det ansvaret som plasseres på yrkesutøveren utad. Å ta ansvar retter seg mot de generelle normene som stilles for krav til yrkesutøvelsen, og er noe som læreren stiller ovenfor seg selv. Ofte vil det man ansvarliggjøres for, samsvare med det man selv ønsker å ta ansvar for. På den annen side kan en slik ansvarliggjøring være med på å skape dilemmaer for læreren i det daglige arbeidet, med tanke på hvem og hva de er ansvarlige for.

Læreren i videregående skole møter elevene i deres siste fase av den lovfestede utdanningen i landet. Dette er en spennende fase i ungdommenes liv, der viktige valg tas i møte

med fremtiden. I Norge kan elevene velge mellom 13 forskjellige utdanningsprogram når de søker opptak til den videregående opplæringen, hvorav 5 studieforberevende- og 8 yrkesforberedende programmer. De studieforberevende programmene består av fellesfag som er felles for alle, og programfag som er rettet mot det utdanningsprogrammet elevene har valgt seg. Alle de 5 studieforberevende programmene kvalifiserer til videre studier på høyskole- og universitetsnivå.

Klassen utgjør det vi kan kalle den sosiale enheten for læring i videregående skole. Det er vanlig at eleven hører til en bestemt klasse gjennom skoleåret. Avhengig av studieprogram og muligheten for å velge valgfag, kan også eleven inngå i andre klassesammensetninger tilknyttet det enkelte fag. Klassen gjør det mulig å organisere læring for flere elever samtidig. Det utgjør et fellesskap som åpner opp for muligheten til samarbeid, prosjektarbeid og sosiale aktiviteter. Mye av det som skjer i klasserommet kan likevel betegnes som individfokustert, dette fordi individet i hovedsak er der for å tilegne seg de kompetanser som samfunnet etterspør (Biesta, 2005). Vitnemålet utgjør den individuelle attesteringen på kvalifisering til høyere utdanning. På denne måten blir vurdering i den videregående skolen et individuelt anliggende (Lauvås, 2018). På utdanningsdirektoratets nettsider kan vi lese om hvordan individuell vurdering er noe alle elever i videregående har rett på (Utdanningsdirektoratet, 2018). Dette inkluderer undervisningsvurdering, sluttvurdering og dokumentasjon på utdanningen. Sluttvurdering foregår gjennom eksamensvurdering og gjennom vurdering av standpunktkarakter. For å kunne få sluttvurdering er elevene pliktige i å møte opp i undervisningen og delta aktivt for at læreren skal ha et grunnlag å vurdere dem ut ifra.

Vektleggingen av vurdering i den videregående opplæringen har de senere årene blitt problematisert med tanke på hvilken effekt dette har på læringsmiljøet og på elevenes psykiske helse (Skaalvik & Federici, Prestasjonsfokus i skolen, 2015) Faren med dette er at mange elever mister motivasjonen til å fortsette skolegangen, noe som gjør at enkelte dropper ut. Frafall fra videregående skole blir sett på som en stor utgift for samfunnet, og er noe man ønsker å begrense så langt det lar seg gjøre (Lillejord, et al., 2015).

Å redusere det generelle fraværet i skolen blir sett på som viktig på veien mot å minske frafallet. 1 august 2016 ble den mye omdiskuterte *fraværgrensa* innført i videregående skole. Ifølge utdanningsdirektoratet var regelen innført med hensikt å skulle "motivere elevene til jevn innsats, og å forhindre skulk" (Utdanningsdirektoratet, 2018). Regelen stadfester at elever med et udokumentert fravær overskridende 10 prosent, ikke har rett til å få vurdering i det faget fraværet gjelder. Regelen stod under stor kritikk både før og etter den trådte i kraft (Stolpestad, 2016) (Willman, 2016). Spørsmålene som stilles er relatert til hva denne slags form for ytre



kontroll gjør med elevenes indre motivasjon for skolefagene, samt hva det har å si for elevers evne til å ta ansvar for seg selv og egen læring.

Ifølge Mausethagen (2015) er lærerens hverdag uløselig knyttet til de endringene som til enhver tid pågår innenfor utdanningsbildet. Nye forventninger gjør at rammene rundt lærerens praksis, stadig er i en forhandlingsprosess mellom samfunn og lærerprofesjonen selv. Dette gjør at vi har behov for mer innsikt i hvordan lærerne selv opplever utfordringer knyttet til de nye forventningene, samt hvordan dette får en innvirkning i deres hverdag. På grunnlag av dette er det praktikerens hverdag som står i denne studiens søkelys. Dette med hensikt å bidra til en utvidelse av innsikt, slik som etterspørres.

### 2.3 Læring og deltagelse

Læring kan forstås som en integrert del av sosial praksis. Ifølge Hoveid, Hoveid, Longa og Danielsen (2018) innebærer dette et syn på læring som noe som skjer sammen med, og i relasjon til andre mennesker. I dette bildet står deltagelse sentralt fordi det forstås som en forutsetning for sosial praksis. Deltagelse forutsetter videre noe å delta i. Wenger (1998) forsøker gjennom teorien om *praksisfellesskap* å rette søkelyset mot menneskets naturlige tilbøyelighet til læring i sosial *deltagelse*. Gjennom sosial deltagelse utvikles både kunnskap, mening og identitet, som videre forhandles i relasjon til det sosiale fellesskapet. I dette bildet fremheves individet både som sosialt vesen og som deltager.

Ifølge Wenger (1998) er vi alle deltagere i ulike praksisfellesskap. Disse karakteriseres gjennom at deltakerne er involverte i en form for felles *praksis*, kjennetegnet av *gjensidig engasjement*, *felles oppgaver* og *felles repertoar*. Praksisfellesskap kan observeres overalt der mennesker samhandler og har som fenomen eksistert over lang, lang tid. Å ha et begrep om fenomenet kan hjelpe oss i vårt forsøk på å *forstå og tilrettelegge* for læring i sosial praksis. Samtidig har teorien om praksisfellesskap bidratt til et perspektiv på læring som situert. Det vil si, uløselig knyttet til kontekst. Dette har blitt brukt til å kritisere former for institusjonalisert læring, fordi det dekontekstualiserer læring fra den praksis det er knyttet til (Dysthe, 2001).

Læring som integrert i sosial praksis kan organiseres på flere ulike måter. Wenger (1998) gjør et skille mellom læring i *formell* og *uformell* forstand. Han hevder at læring i praksisfellesskap ofte fremtrer i en uformell form. Dette skjer når læring ikke vektlegges som et uttrykt mål i virksomheten. Medlemskap innen disse praksisfellesskapene konstitueres ofte av frivillighet, interesse, vennskap og opplevelsen av mening. Wenger legger frem skolen som et eksempel på hvordan læring fremtrer i sin formelle form. Dette fordi læring er et mål for virksomheten.

Læring kan også beskrives gjennom redegjørelsen mellom *implisitt* og *eksplisitt*. Ronglan (2008) beskriver *implisitt* læring som noe som skjer uten bestemte instruksjoner og regler for gjennomføring av det som skal læres. Dette beskriver han videre som en type *prøv og feil* fremgangsmåte som vi ofte bedriver i hverdagen. Desto mer vi lever oss inn i den enkelte situasjonen, jo større er potensialet for læring.

I institusjonalisert sammenheng har implisitt læring ofte måttet vike for det han beskriver som *eksplisitt* læring. Denne kjennetegnes av et forhold mellom lærer-lærende, der instruksjoner for læring blir gitt av den som underviser til den som blir undervist. I lagidretten kan man, ifølge Ronglan (2008), se at implisitt og eksplisitt læring foregår om hverandre. Praksis kan derfor beskrives som en bro mellom de to læringsformene. Den implisitte læringen beskriver han som noe som i lagidrett nærmest skjer av seg selv, gjennom at man utøver ulike aktiviteter. Her observerer utøverne hverandre, prøver seg frem og gjør sine egne erfaringer underveis. Den eksplisitte læringsformen gjør seg som oftest mest fremtredende ved innøving av tekniske ferdigheter. Dette innebærer at treneren bidrar med verbale instruksjoner og input om hvordan man kan utøve bestemte teknikker.

Ronglan (2008) viser til at forholdet mellom implisitt og eksplisitt læring i nyere tid er blitt mye omdiskutert i idretten. Mange mener at den implisitte læringen er mer helhetlig og gir en mer langvarig og holdbar handlingskompetanse. Forskning viser at eksplisitt læring kan føre til at utøvere begynner å “tenke for mye” under stressende situasjoner. (Masters, Poolton, Maxwell, & Raab, 2008). Samtidig kan eksplisitt læring gjennom bevisstgjøring av handlingsregler, utgjøre verdifulle holdepunkter i arbeidet med å endre eller forbedre tillærte teknikker (Ronglan, 2008).

Biesta (2005) beskriver læring som en reaksjon på en *forstyrrelse* utenifra. Dette skiller seg fra tanken om læring som noe eksternt som individet *tar opp* i seg. Å gi individet plass til å reagere på disse forstyrrelsene, blir dermed sentralt. Læring fremstår på denne måten som noe som ryster individet, og noe som utfordrer. Å invitere den lærende inn som deltager vil gi individet muligheten til å “*come into being*”. Med dette mener han at individet må få utvikle seg som subjekt gjennom det å bli utfordret med det som er *forskjellig*. Her blir anerkjenning av ulikheter en viktig del av prosessen. Ronglan (2008) sier at laget i lagspill er avhengig av komplementære ferdigheter for å dekke et mangfold av kompetanser som behøves for å prestere som lag. Dette fremhever en toleranse for ulikheter gjennom at ulikhet fremheves som noe verdifullt. Ulike kompetanser gjør at hver enkelt kan fylle ulike roller i laget, både sosialt og på banen. Dette fordrer noe han beskriver som en *gjensidig avhengighet* mellom utøverne, som samtidig forplikter til det helhetlige fellesskapet.

## 2.4 Motivasjonsteori

Motivasjon beskrives av mange som en grunnleggende forutsetning for all læring (Skaalvik & Skaalvik, 2015). I det følgende vil jeg presentere et *utvalg* av de motivasjonsteoriene som jeg oppfatter kan belyse studiens empiriske materiale på en hensiktsmessig måte. Jeg har fokusert på teorier som tar opp i seg et *indre* og et *ytre* motivasjonsperspektiv, slik som i *selvbestemmelsesteorien* og *expectancy-value* teorien. Jeg har også tatt med perspektiver som tar opp i seg spenningen mellom *prestasjonsorientering* og *læringsorientering*, og som omfatter betydningen av *målstruktur* og *sosial sammenligning*. I tillegg har jeg inkludert teori om *interesse*, fordi dette er et begrep lærerne legger stor vekt på i intervjuene.

### 2.4.1 Indre og ytre motivasjon

*Selvbestemmelse* er et sentralt begrep innen motivasjonsteori. Begrepet knyttes til Deci og Ryans *selvbestemmelsesteori*, som regnes som den mest innflytelsesrike teorien innenfor tema *indre* motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Teorien baseres på en antagelse om at mennesker har en grunnleggende motivasjon og ønske om å utvikle seg til å mestre. Dette fører til at vi velger å investere oss i aktiviteter som gir en form for verdi og mening for oss, selv om disse virker uinteressante eller arbeidskrevende (Deci & Ryan, 2000)

I selvbestemmelsesteorien går man ut ifra at det er mange ulike faktorer som er med på å motivere oss. Det gjøres et skille mellom det som blir kalt for henholdsvis *indre* og *ytre* motivasjon. Dette skillet er ikke ment for å definere hvorvidt man er motivert av enten den ene eller andre dimensjonen, men for å vise hvordan motivasjon er komplekst sammensatt av ulike faktorer. Indre motivasjon beskrives av Deci og Ryan (2000) som en opplevd tilfredsstillelse av å bedrive en bestemt aktivitet, for aktivitetens egen skyld. Ytre motivasjon blir beskrevet som det å gjøre noe ut ifra et håp om å oppnå noe annet. Videre gjøres en nyansering mellom to former for ytre motivasjon- henholdsvis *autonom* ytre motivasjon og *kontrollert* ytre motivasjon. Autonom ytre motivasjon innebærer en opplevelse av at deltagelse i aktiviteten har en form for verdi for å oppnå noe annet, til tross for at aktiviteten i seg selv ikke oppleves som verdifull. Eksempelvis kan dette være tilfellet når man velger å ta et fag på skolen med intensjon om å kvalifisere til et bestemt universitetsstudium. Kontrollert ytre motivasjon derimot, handler om at aktiviteten gjøres gjennom en opplevelse av tvang, eller fordi den er tilknyttet en form for belønning. Dette er tilfellet når man opplever å bli tvunget til å delta i aktiviteter som man ikke ser noe *mening* i, annet enn at man vet det fører til konsekvenser dersom man ikke er tilstede.

I teorien går man ut ifra at individets opplevelse av selvbestemmelse er sentralt for hvor sterkt motivert man er i møte med en aktivitet. Indre motivasjon blir ansett som den sterkeste motiverende drivkraften fordi den innebærer høy grad av opplevd selvbestemmelse. Det samme gjelder autonom ytre motivasjon, hvor opplevelsen av at aktiviteten har betydning for fremtidige utsikter er med på å gi en større grad av selvbestemmelse. Deci og Ryan (2000) fremhever at det sentrale fokuset i teorien er å finne ut hvilke faktorer som opprettholder og vedlikeholder indre motivasjon, samt hvilke som bidrar til å bryte den ned. De har videre funnet ut at både indre motivasjon og autonom ytre motivasjon fremmes i miljøer og aktiviteter som tilfredsstillende våre psykologiske behov for *autonomi* og *tilhørighet*. *Autonomi* kan forstås som individets behov for en følelse av selvstendighet og frivillighet i møte med avgjørelser, noe som oppnås gjennom å føle at man selv er årsaken til de handlinger og valg som gjøres (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Opplevelsen av autonomi har derfor mye å si for opplevelsen av motivasjon. For å fremme opplevelsen av selvbestemmelse snakker man derfor om å utvikle et *autonomistøttende læringsmiljø*- et miljø som legger til rette for minst mulig ytre kontroll, og mest mulig deltagelse gjennom valg og deltagelse i beslutningsprosesser (Deci & Ryan, 2000).

*Tilhørighet* defineres av Baumeister og Leary (1995) som et menneskelig behov for å forme og opprettholde varige og gjensidige sosiale tilknytninger. Derfor søker vi aktivt etter regelmessig deltagelse i kontekster hvor vi kan inngå i langvarige og gjensidige relasjoner preget av omsorg. Ønsket om å tilhøre et sosialt fellesskap utgjør derfor en meget sterk og grunnleggende kilde til både indre-og autonom ytre motivasjon.

#### 2.4.2 Verdier, sosial sammenligning og målstruktur

Wigfield og Eccles har i samarbeid med sine kolleger utviklet *expectancy-value* teorien (Wigfield & Eccles, 2000). Denne retter seg mot hvordan vår motivasjon i møte med aktiviteter og oppgaver er sammensatt av hvilke verdier vi legger i dem, samt hvilke forventninger vi har om å mestre. Teorien opererer med en områdespesifikk avgrensning, hvor forventning og verdi har betydning innenfor en bestemt aktivitet eller fagområde.

Wigfield og Eccles (2000) gjør en distinksjon mellom 4 verdier som individet kan oppleve at aktiviteten gir: 1) *Indre verdi*, som også betegnes som interesseverdi, handler om den gleden som individet opplever at en bestemt aktivitet innebærer å holde på med. Denne verdien kjennetegnes av positive følelser knyttet til aktiviteten. Lek er et eksempel på en slik type aktivitet, hvor glede er avgjørende for varigheten av aktiviteten (Wigfield & Cambria, 2010). Indre verdi relateres til både teorien om indre motivasjon, slik vi finner den hos Deci og Ryan (2000), og teorien om *interesse*, som vi finner hos Hidi og Renninger (2006). Dette fordi

indre verdi dreier seg om å gjøre noe ut ifra interesse og opplevelsen av glede. Videre blir indre verdi beskrevet som en sterk drivkraft, både hos barn og voksne, noe som gjør at behovet for ytre insentiver og kontroll reduseres når denne drivkraften er fremtredende.

2) *Nytteverdi* handler om at verdien av aktiviteten oppfattes som noe som kan bli nyttig i møte med fremtiden. Nytteverdi kan derfor knyttes til de målene som individet setter seg for fremtiden, blant annet med tanke på karriere og utdanning. På denne måten relateres nytteverdi til begrepet ytre motivasjon, som hos Deci og Ryan (2000). 3) *Personlig verdi* er knyttet til individets opplevelse av hvilke aktiviteter som definerer vedkommende og dens identitet. Aktiviteter som oppleves som knyttet til identiteten vil dermed oppleves som viktige å gjennomføre. Dette kan handle om personlig uttrykk og bekreftelse av hvem man "er". 4) *Kostnadsverdi* er i motsetning til de tre andre en negativ verdi. Den handler om hva individet må gi opp eller gå glipp av, for å engasjere seg i aktiviteten. Kostnadsverdi blir regnet som spesielt relevant i sammenheng med våre valg av aktiviteter. Dette innebærer en vurdering av hvilke aktiviteter vi velger bort gjennom å velge noe annet, hvor stort tiltak dette valget er for oss, samt hvilke emosjonell kostnad valget gir.

Vår opplevelse av verdi har vist seg å ha betydning for om man har intensjoner om å fortsette med en aktivitet man holder på med, og for om man faktisk velger å gjøre det (Wigfield & Eccles, 2000). Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015) kan vi anse indre verdi og personlig verdi som de sterkeste drivkreftene for motivasjon. I skolen er det likevel mye å forvente at alle skal kunne bli like interesserte i alt. De argumenterer for at nytteverdi blir desto viktigere for elever i en skolehverdag hvor deltagelse i fag ikke nødvendigvis er med utgangspunkt i interesse og nysgjerrighet. Det å vise nytteverdien for elevene, samt å kunne la dem reflektere over denne, kan bidra positivt for å fremme elevens utholdenhet og innsats på skolen.

Forventning om å mestre knytter Wigfield og Eccles (2000) opp mot individets opplevelse av egen *kompetanse*. Denne har vist seg å være nedadgående fra tidlig skolegang og ut tenårene. Det blir foreslått to mulige grunner til dette. For det første kan det være at barns kognitive utvikling fører til at de får et mer realistisk perspektiv på egen kompetanse, og at de blir mer oppmerksomme på hvordan de står i forhold til jevnaldrende. For det andre ser man på forandringer i læringsmiljøet i den senere skolegangen, og hvordan dette innebærer et økt fokus på vurdering med medfølgende muligheter for å *sammenligne* seg med andre.

Festinger (1954) utviklet en teori om *sosial sammenligning*, hvor mennesket beskues som grunnleggende motivert til å sammenligne egne prestasjoner og ferdigheter med de rundt seg. Behovet for å sammenligne stammer fra et ønske om å vurdere hvor gode egne ferdigheter er. Når det ikke finnes noe formell standard som man kan måle seg ut ifra, blir andres

ferdighetsnivå et tilgjengelig mål for å kartlegge egen kompetanse. Dette målet på kompetanse blir mest riktig dersom man sammenligner seg med individer med lik karakteristikk som en selv. Mulighetene for å sammenligne blir dermed større, desto likere vi er med dem vi sammenligner oss med. Her kan faktorer slik som alder, kunnskapsnivå og karakterer spille inn.

Ifølge Guay, Boivin og Hodges (1999) er forholdet mellom barns opplevde kompetanse og mestring sterkere dersom deres beste venner oppnår lave resultater. Sosial sammenligning med venner som oppnår høye resultater får egne resultater til å virke dårligere enn det de egentlig er. Studien peker mot at barn som sammenligner seg med venner med dårligere resultater enn dem selv blir mindre opptatt av sosial sammenligning og mer opptatt av objektiv vurdering av egen prestasjon. Faren ved sosial sammenligning er at fokuset på egen prestasjon blir overveldende. Dette kan på den ene siden opptre som en motiverende faktor, men vil ikke nødvendigvis være positivt for vurdering av egen kompetanse, eller for å lære. Alternativt ser man at fokus mot egen utvikling og måloppnåelse gjennom personlige tilbakemeldinger gir et fokus som er mer *utviklingsorientert* (Schunk, Meece, & Pintrich, 2014).

Skolens læringsmiljø blir i forskningen sett i sammenheng med hvilket fokus elevene er opptatt av-om de er *prestasjonsorienterte* eller *oppgaveorienterte* (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Dette har ført til et fokus på hvilke *målstrukturer* som finnes i skolen. Denne vil ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015) sende ut signaler til elevene om hva som verdsettes i miljøet, om det er prestasjon og sammenligning i en *prestasjonsorientert* målstruktur, eller det er utvikling og forbedring i en *oppgaveorientert* målstruktur. Oppgaveorientering kjennetegnes av et fokus på arbeidsoppgavene og det som skal læres. Arbeid ytes først og fremst for å lære, forstå og løse problemer. Innsats vurderes som positivt for å kunne utvikle seg, og det å gjøre feil betraktes som naturlig for læring. Ego-orientering på den annen side, kjennetegnes ved et fokus innover mot individet selv, og at arbeid ytes for å oppnå positiv vurdering fra andre. Prestasjoner blir sett på som et resultat av egne evner, noe som gjør at opplevelsen av kompetanse avhenger av en sammenligning av seg selv med andre (Skaalvik & Skaalvik, Motivasjon for læring, 2015).

#### 2.4.3 Interesse

Interesse er et tema som ofte blir sett på som en nødvendig forutsetning for læring. Ifølge Schunk, Meece og Pintrich (2014) blir interesse gjerne sett på som faktor som påvirker andre elementer i læringen, slik som fokus, tenkning og prestasjon. De gjør et skille mellom *personlig* interesse og *situert* interesse. Personlig interesse er en relativt stabil disposisjon hos individet. Denne typen interesse er ofte direkte knyttet til spesifikke aktiviteter eller tema. Dette til motsetning av for eksempel *nysgjerrighet*, som regnes som et mer generelt karaktertrekk hos

individet. Situert interesse handler om interesse generert fra konteksten rundt den spesifikke aktiviteten. Denne formen for interesse anses som en mer midlertidig og situasjons-spesifikk oppmerksomhet til et tema.

Situert interesse behøver ikke å ha utspring i personlig interesse (Schunk, Meece, & Pintrich, 2014). Man kan på denne måten fatte interesse i kontekstuelle faktorer knyttet til lesing, som for eksempel at boken har et spennende tema eller blir lest på en engasjerende måte, uten at man har en personlig interesse for lesing. Situert interesse blir sett på som mulig vei til å utvikle personlig interesse som en mer stabil disposisjon hos individet (Hidi & Renninger, 2006). Tanken bak dette er at pedagoger kan forsøke å skape situert interesse i håp om at dette på sikt skal føre til en mer personlig, stabil interesse hos den lærende.

## 2.5 Vurdering

Vurdering er et mye omdiskutert tema i norsk skole. Per Lauvås (2018) beskriver to begreper som særlig sentrale i diskusjonen, henholdsvis *formativ* og *summativ* vurdering. Han understreker viktigheten av å kunne skille disse begrepene klart fra hverandre. Dette fordi de representerer to ulike kontraktsforhold mellom den som vurderer og den som blir vurdert.

### 2.5.1 Summativ og formativ vurdering

Lauvås (2018) beskriver *summativ vurdering* som noe som skjer i etterkant av at fremstillingen av et vurderingsobjekt er blitt gjort. Denne typen vurdering dreier seg om å sette verdi på prestasjoner, produkter eller egenskaper, noe som innebærer en beslutning om grad av kvalitet. Vurderingsformen er ofte av formell art, og resultatene blir registrert og oppbevart for et bestemt formål. Karakterer er et eksempel på summativ vurdering. *Formativ vurdering* beskrives som noe som foregår overalt der utdanning og utvikling foregår. Som oftest er den uformell og har som siktemål å vurdere individer i deres pågående utvikling. Dette med siktemål om å bidra til forbedring. Her rettes fokuset mot det som ikke utøves korrekt og det som har *forbedringspotensialer*. Når man vurderer summativt derimot, er det det som er blitt gjort *riktig* som danner grunnlaget for eksempelvis en karakter.

Det er dette som ifølge Lauvås (2018) utgjør rammene for de to ulike kontraktsforholdene mellom den som vurderer og den som blir vurdert. Ved summativ vurdering blir det viktig for den vurderte at han klarer å vise seg fra sin beste side. Dette gjøres ved å fremheve de positive kvalitetene og ved å forsøke å skjule de mindre positive. Ved formativ vurdering er kontrakten snudd på hodet. Da er det det som ikke er positivt og fullkomment som skal løftes frem, slik at den som vurderes kan få nytte av vurderingen. Således blir det som er *feil* grunnlaget for videre utvikling. Synet på det å gjøre feil er betydelig

forskjellig innen de to kontraktene. Å gjøre feil i en summativ vurderingssituasjon vil føre til dårligere resultat, mens det i en formativ vurderingssituasjon er helt nødvendig for å kunne jobbe videre med feilene. Dersom det å gjøre feil oppfattes som en belastning i en formativ vurderingssituasjon, vil dette begrense mulighetene for å forbedring og utvikling.

Black og Wiliam (1998) beskriver formativ vurdering som det å møte elevenes behov i læringsprosessen. De viser til at det finnes et stort rom for å forbedre denne vurderingspraksisen i skolen, noe som vil ha stor innvirkning på elevenes læringsutbytte. Den største utfordringen er at summativ vurdering gjennomføres i mye større grad enn det formativ vurdering gjør. Dette øker konkurranse mellom elever i tillegg til at det slår negativt ut på selvfølelsen til lavtpresterende elever. Lauvås (2018) kritiserer måten man i vurderingspraksis ofte kombinerer formativ vurdering med den summative. Han sier at den formative kommer meget dårlig ut av dette. Formative vurderingen forutsetter at den som blir vurdert er villig til å blottlegge sine feil og mangler. Dette forutsetter et tillitsforhold mellom den som vurderer og den som blir vurdert. Den summative vurderingsformen derimot, innebærer et asymmetrisk maktforhold mellom den som vurderer og den som blir vurdert. I dette forholdet er det den som vurderer som sitter med makten, noe som gjør at den som vurderes blir sårbar. På denne måten vanskeliggjøres et forhold basert på tillit, fordi partene stiller med meget ulike posisjoner.

I en studie gjort av Havnes, Smith, Dysthe og Ludvigsen (2012) kommer det frem at det å kombinere summativ med formativ vurdering er den mest vanlige vurderingsformen i videregående skole. Dette til tross for at dette er den mest ineffektive metoden for å formidle det formative budskapet. I studien kommer det frem at det er særlig to utfordringer som man står ovenfor i arbeidet med å styrke den formative vurderingskulturen i skolen. For det første handler det om å kunne etablere systematiske prosedyrer for å gi formative tilbakemeldinger. Dette innebærer spørsmålet om hvordan man sikrer at tilbakemeldingene kommer til nytte i videre oppgaver og arbeid. For det andre handler det om hvordan man utnytter den instruerende situasjonen i klasserommet på best mulig måte for å fremme dialog og diskusjoner mellom lærer og elever, slik at elevene involveres som aktive deltagere i prosessen. Studien viser videre at både lærere og elever anser vurdering som noe som skjer i forbindelse med etablerte vurderingssituasjoner, der det å sette karakter står i fokus. Forskerne i studien konkluderer med at utfordringen videre blir å etablere en ny forståelse av vurdering som integrert i den hverdagslige aktiviteten i klasserommet.



### 2.5.2 Tilbakemelding

Black og Wiliam (1998) vektlegger *tilbakemelding* som sentralt ved formativ vurdering. Vurdering i form av tilbakemelding kan bidra til å rette elevens fokus mot hva en kan gjøre for å utvikle seg selv, fremfor et fokus på å oppnå den beste karakteren. Sadler (1989) definerer 3 kriterier for at tilbakemelding skal bidra til videreutvikling: 1) Definere ønsket mål, 2) definere nåværende posisjon, 3) legge en strategi for å redusere avstanden mellom de to førstnevnte. Alle tre kriterier må være oppfylt til en viss grad for å kunne lære noe av tilbakemeldingen.

Lauvås (2018) fremhever formativ vurdering som trenerens viktigste vurderingsform. Han hevder at det er dette som gjør treneren til trener. Han mener vi har mye å lære fra måten trenere arbeider med å utvikle en kultur for tilbakemelding. Toppidretten har blitt studert som et kompetansefelt innen det man kaller *feedback-kultur*. Ophus (2000) gjennomførte en studie med fotballtrener Egil Olsen og hans bruk av feedback i sin praksis som trener på landslaget. Av studien kom det frem at treneren hadde en rekke ulike feedbackarenaer, noen hvor feedback var planlagt, og noen for mer spontan feedback. De planlagte arenaene for feedback var under spilleranalyse, kampanalyse, på spillermøte før kamp, og gjennom medarbeidersamtaler. Spontan feedback kunne foregå over alt- på banen, trening eller i bussen. Denne formen for feedback ble vurdert av både treneren selv og utøverne, som den som gav mest utbytte.

Ophus (2000) fant ut at utgangspunktet for trenerens tilnærming til all planlagt feedback, var utøverens selvutvikling av egen innsats, utvikling og muligheter til forbedring. Den spontane feedbacken fremstod i form av enkle motiverende kommentarer til utførelsen av spillet. Et kjennetegn ved feedback-kulturen består av en holdning til feedback som drivkraft bak all utvikling. Feedback blir på denne måten ikke noe man frykter, men snarere noe man ønsker å få. En betydelig del av feedback-kulturen er utøvernes engasjement i både egen og hverandres utvikling. Utøverne bidrar til den kollektive utviklingen ved å feedback til hverandre.

### 2.5.3 Selvvurdering

Ifølge Paul Black og Dylan Wiliam (1998) er det flere ting som kan gjøres for å styrke den formative vurderingspraksisen. Det gjelder å utvikle fremgangsmåter som fremmer fokus på utvikling fremfor mot et fokus på konkurranse. Å utvikle prosedyrer som fremhever elevenes *selvvurdering* blir fremstilt som en innfallsvinkel til å gjøre dette. Selvvurdering blir hos Black og Wiliam (1998) forstått som elevenes vurdering av *seg selv* og av *hverandre*. utfordringer som viser seg å være gjeldende i denne vurderingsformen er først og fremst hvorvidt elevene har et tilstrekkelig bilde av hva de vurderer sin egen utvikling *opp* mot. Når et slikt bilde er oppnådd

ser man at dette leder til større investering i læringsaktivitetene. For at formativ vurdering skal være produktiv for læring, er det derfor hensiktsmessig å lære elever til å vurdere seg selv. På denne måten kan de få en økt forståelse for opplæringens siktemål og hva som må til for å klare å oppnå disse. For å få til dette kreves en klassekultur som legger vekt på det å stille spørsmål og reflektere rundt disse, slik at elevene lærer ved å diskutere med både hverandre og læreren. (Black & Wiliam, 1998)

Gibbs og Taylor (2016) legger vekt på at selvvurdering ut ifra et gitt løsningsforslag bidrar til å konkretisere hvordan eleven burde ha gjort oppgaven for å oppnå et bedre resultat. Faren med egenvurdering ut ifra en fasit, er derimot at eleven kan overse hva som er forskjellen mellom egne svar og fasitens svar, slik at en ikke forstår hva som kreves for å gjøre det bedre. I tillegg kan det oppstå frustrasjon over å måtte gjøre vurderingsarbeidet selv, da vurdering gjerne blir sett på som lærerens ansvar. Den største fordelen er at studentene jobber aktivt med å finne ut hvordan han eller hun står i forhold til fasiten, fremfor å passivt lese en tilbakemelding fra læreren.

## 3 Metode

Kvale og Brinkmann (2015) beskriver metode gjennom ordets grunnleggende betydning, *veien til målet*. I det følgende kapittelet vil jeg gjøre en grundig beskrivelse av hvordan min vei til målet har vært, og hvordan jeg har gått frem for å svare på prosjektets problemformulering. Jeg vil synliggjøre hvilke metodiske valg og betraktninger jeg har gjort meg i løpet av prosessen, samt hvordan disse er uløselig knyttet til prosjektets endelige siktemål om å oppnå utvidet *forståelse*. Kapittelet starter med en redegjørelse for det vitenskapsteoretiske utgangspunktet for studien. Deretter skal jeg gjøre en beskrivelse av prosessen med å planlegge og gjennomføre *kvalitativt intervju og observasjon* som metode.

### 3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Forskning er en vitenskapelig aktivitet som bygger på grunnleggende antagelser om den virkeligheten vi lever i, den kunnskapen som er tilgjengelig for oss og hvilke metoder vi er i stand til å bruke. Spørsmål knyttet til hva som kan kalles virkelighet knyttes til *ontologien*, mens *epistemologien* handler om hva kunnskap er og hvilke muligheter vi har til å frembringe viten om virkeligheten (Hjardemaal, 2014). Hvilke antagelser vi gjør oss i forbindelse med de ontologiske og epistemologiske spørsmålene vil således ha mye å si for hva vi anser som gjenstand for forskning, og for hvilke metoder vi anser som hensiktsmessig i prosessen med å frembringe ny kunnskap.

En annen ting som har betydning for hva forskningen kan frembringe, er forskerens posisjon og kjennskap til det miljøet som skal utforskes (Berger, 2015). Min bakgrunn som utdannet lærer og som trener i lagidrett, har hatt betydning for hvilke *spørsmål* jeg har vært interessert i å utforske, hvilke *feltrelasjoner* jeg har kunnet etablere, samt hvilken *tilgang* jeg har fått til deltageres dype refleksjoner.

#### 3.1.1 Ontologi-hvilken virkelighet forholder vi oss til?

Som forsker står min posisjon i det vitenskapsteoretiske feltet innenfor en sosialkonstruktivistisk forståelsesramme. Dette innebærer et syn på virkeligheten som en sosial konstruksjon, hvor språk og kommunikasjon er av grunnleggende betydning for vår konstruksjon av denne virkeligheten (Hjardemaal, 2014). Å finne frem til en objektiv sannhet blir i dette perspektivet mindre interessant, fordi *sannhet* ses på som kontekstuell og *samprodusert*. Dette betyr at jeg i denne studien ikke er opptatt av å lete frem den ”egentlige” meningen bak deltageres ytringer, men at mening er noe som oppstår i møtet mellom deltageren og meg som forsker.

I denne studien ser jeg på hvordan lærere og trenere opplever ulike fenomener ved sin praksis. Fra et sosialkonstruktivistisk perspektiv kan fenomener best forstås i den sammenheng de eksisterer i (Thagaard, 2013). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) fordrer dette et syn på *kontekst* som avgjørende for det som studeres. Kontekst i denne studien vil både innebefatte selve *intervjukonteksten*- møtet mellom forsker og deltager, og *observasjonskonteksten*- møtet mellom forsker, deltager og den *praksis* som deltageren er en del av. Videre vil også konteksten innebefatte den virkelighet som eksisterer rundt praktikernes virke. Dette inkluderer institusjonene rundt lærerne og trenernes praksis, deres utdanning, samt de perspektiver som deltagerne bringer inn i sitt arbeid. Spesielt elevene og utøverne er en del av denne konteksten, fordi de har en sentral plass i praktikernes hverdag. Som forsker, er det opp til meg å på en systematisk måte sette alt dette i sammenheng, slik at jeg på en pålitelig måte kan belyse den virkelighet som praktikerne er en del av. Dette innebærer en sirkulær tolkningsprosess som kjennetegner den hermeneutisk fremgangsmåte, hvor man studerer delene og helheten i lys av hverandre (Kvale & Brinkmann, 2015).

En utfordring med *kontekst* er at den kan omfatte det uendelige (Kvale & Brinkmann, 2015). Kontekst i denne studien rammes inn av det jeg som forsker har valgt å inkludere. Dette kan ikke påstås å være tilstrekkelig for kontekst som *helhet*, men vil likevel bidra til å beskue hvilke utfordringer praktikerne opplever i sin praksis på en måte som leder til vår utvidede forståelse av disse. Dette betyr at funnene i denne studien ikke umiddelbart kan beskues som direkte overførbare til andre situasjoner. Dette skal jeg komme tilbake til mot slutten av metodekapittelet.

### 3.1.2 Epistemologi- kunnskap som innhenting eller konstruksjon?

I det følgende vil jeg ta tak i synspunkter angående hvordan kunnskap produseres i møte mellom forsker og deltager. Dette gjøres gjennom å se på det kvalitative intervjuet som metode for frembringelse av kunnskap og som sosial kontekst (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg vil gjøre oppmerksom på at de synspunkter som vektlegges her også har bidratt i min konstruksjon av observasjonsrollen i felten.

Tidligere nevnte jeg at jeg ikke har vært opptatt av å finne frem til den “egentlige” meningen bak deltagerens bidrag i intervjuene. Denne måten å forholde seg til forskningen beskrives av Kvale og Brinkmann (2015) som en “tingliggjøring av det subjektive”. Med dette går man ut ifra en antagelse om at det finnes en objektiv sannhet som ligger “begravet” i intervjupersonens sinn, og at det er forskerens oppgave å grave frem denne sannheten. Denne forskerposisjonen kaller Kvale og Brinkmann (2015) for “gruvearbeideren”. En alternativ

posisjon til denne kaller de den “*reisende*”. Her ser man på forskeren som *samprodusent* og deltagende i intervjuet som kunnskapskonstruksjon. Kunnskapen eksisterer med andre ord ikke i forkant av intervjuet, men skapes og forhandles i det partikulære møtet mellom forsker og deltager.

I møte med deltagerne i studien har jeg forsøkt å innta posisjonen som en *reisende*. Denne posisjonen opplever jeg sammenfaller med det som har vært mitt utforskende siktemål med studien. Når dette er sagt, innebærer intervjuet som sosial kontekst en rekke forventninger, både til meg som forsker og til den som intervjues. Dette fordrer en bevisstgjøring rundt hvilke forventninger samfunnet har til intervjusituasjonen, og hvilke posisjoner som gjennom disse gjøres mest tilgjengelige for den som skal intervjues. Kvale og Brinkmann (2015) gjør oppmerksom på at intervjuet som sosial praksis er noe som i stor grad inngår i vår mediekultur. Dette gjør at intervjueren ofte blir sett på som den som skal *lede* intervjuet, mens intervjudeltageren er den som skal svare eller kanskje også forsvare seg etter beste evne. Som resultat kan det hende at intervjupersonen er mer opptatt av å svare *rett* enn å dele sine subjektive oppfatninger. For å imøtekomme dette har jeg i den grad det har vært mulig forsøkt å kommunisere til mine deltagere hvilke forventninger jeg som forsker har til intervjusituasjonen. Jeg har forsøkt å fremheve mitt syn på min egen posisjon som *reisende*, dette med hensikt å muliggjøre min og deltagerens samkonstruksjon av intervjuet som sosial praksis.

Å vektlegge intervjuet som samkonstruksjon av kunnskap vil ikke bety at vi kan beskue dette som en samtale mellom to likeverdige deltagere. Posisjonering i intervjusituasjonen innebærer alltid en forhandling av *makt* (Kvale & Brinkmann, 2015). Siden forskeren er den som inviterer til- og bestemmer rammene for intervjuet, står vedkommende i en *maktposisjon*. Dette beskues som et usikkerhetsmoment i den kvalitative intervjuundersøkelsen (Kvale & Brinkmann, 2015). I nyere tid har man begynt å se på makt som noe som forhandles mellom partene i intervjuet (Vähäsantanen & Saarinen, 2012). Dette representerer et syn på makt som *flytende* fremfor en satt struktur. Dette muliggjør en bevissthet rundt hvordan partene i intervjuet gjennom handling og språk har mulighet til å ta og gi fra seg makt. Som forsker har jeg forsøkt å være bevisst på min posisjon og hvordan de signaler jeg sender ut kan påvirke konteksten og dermed også kunnskapen som produseres. Jeg har forsøkt å ha en åpen innstilling til intervjuene, og vurdert der og da hvordan jeg best har kunnet tre frem for å bidra til en trygg, romslig og givende samtale.

### 3.1.3 Forskerens posisjon i miljøene som studeres

Roni Berger (2015) har forsket på hvordan forskerens kjennskap til de fenomener eller miljøer som det forskes på vil kunne ha innvirkning på intervjusituasjonen, og forskningsprosessen som helhet. Forskerens posisjon fra *utsiden* av miljøet vil gjøre at man er i stand til å se situasjonen med et *utenfra* blikk. Dette vil ha betydning for de spørsmålene man stiller seg, samt hva man er i stand til å oppfatte når man befinner seg i felten. Riktignok muliggjør også denne posisjonen en erfaringsmessig distanse mellom forsker og deltager, noe som kan få betydning for det dynamiske spillet i møtet mellom dem. Forskerens posisjon på *innsiden* av miljøet vil kunne gi et godt grunnlag for å få aksept i miljøet. Samtidig er det en risiko for at forskeren, i sin iver på å få frem deltagerens livsverden, kan komme til å projisere sine egne erfaringer over på deltagerne. Forskerens innsikt vil på den annen side gjøre vedkommende mer *sensitiv* ovenfor de ord og uttrykk som benyttes i miljøet, og hva disse betyr. Dette kan ha stor betydning for hvilke oppfølgingsspørsmål man velger å stille i intervjuer, og hvor dypt deltageren er villig til å reflektere over disse. Dersom deltageren opplever at forskeren kan forstå deres situasjon, er det mer sannsynlig at de velger å utforske dette dypet.

I møte med trenerne og deres miljø vil jeg beskrive min egen posisjon som på *innsiden*. Dette på grunnlag av min egen praksis som trener og min påbegynte trenerutdanning. Dette gir familiaritet med det faglige repertoaret som trenerne bruker, samtidig som vi deler en rekke erfaringer. Jeg opplever at dette har gjort at jeg har kunnet følge deltagerens beretninger uten unødvendige avbrudd for å klare opp i begrepsbruk. I tillegg har det vært naturlig for meg å observere treneren i praksis, siden dette er noe jeg er vant med fra min egen erfaring i idretten.

I møte med lærerne vil jeg beskrive min posisjon som delvis på *innsiden* av miljøet. Dette gjennom at jeg har en praktisk pedagogisk utdanning, som gjør at jeg har en viss innsikt i lærernes hverdag. Samtidig opplever jeg at min manglende erfaring fra praksis i videregående skole gjør at jeg samtidig har stått i en *utside*-posisjon. Dette har gitt meg muligheten til å ta rollen som nysgjerrig ny-utdannet lærer med liten erfaring. Jeg opplever at lærerne så på meg som en som var interessert i å lytte til deres beretninger og en som interessert i å lære av det.

## 3.2 Datainnsamling

Jeg har valgt å gi denne delen overskriften *datainnsamling* fordi dette beskriver hva det er denne delen skal handle om. Jeg vil likevel poengtere at jeg ser på denne prosessen som en *samkonstruksjon* fremfor en *innhenting*, slik overskriften så misvisende antyder.

### 3.2.1 Utvalg

For å forstå andre menneskers subjektive opplevelser av et fenomen, har vi behov for å kunne gå i dybden (Kvale & Brinkmann, 2015). Når vi så skal velge ut hvilke informanter vi skal intervjuer er det derfor hensiktsmessig med *strategisk* utvelgelse (Thagaard, 2013). Dette betyr at vi bevisst velger oss ut deltagerne som vi mener kan muliggjøre en slik utforskning i dypet, av de tema vi er interessert i.

Mine deltagere har blitt valgt ut strategisk av meg som forsker. I tråd med studiens siktemål om å utforske praktikerens opplevelsesverden, var det naturlig å sette sammen et utvalg bestående av praktikere, henholdsvis fra de to praksisområdene *videregående skole* og *lagidrett*. Målet var å ha et utvalg på minimum 3 lærere og 3 trenere med i studien. Dette for å få et tilstrekkelig *mettet* datamateriale, og samtidig ta hensyn til prosjektets begrensede tidsramme. Som resultat av min egen tilknytning til begge praksisfelt, fantes det flere deltagere å ta kontakt med. I tillegg benyttet jeg meg av mitt kontaktnettverk for å få videre henvisninger til aktuelle deltagere.

I utvelgelsen hadde jeg noen kriterier som jeg tok utgangspunkt i. Alle måtte ha erfaring fra arbeid med aldersgruppen *unge voksne*, fra 16-25 år. Lærerne skulle være fra ulike fagområder og skoler, fortrinnsvis tilknyttet studiespesialiserende studieretninger. Dette for å få et bredt perspektiv på de utfordringer som finnes i de ulike fagområder. Trenerne måtte være fra lagidrett, og fortrinnsvis ha erfaring fra idrettsforbundets offisielle trenerutdanning. Dette for å ha en tilnærmet lik pedagogisk-teoretisk rammeforståelse. Det var ikke noe bestemt krav til alder, men deltagerne måtte ha noen års erfaring fra sin respektive praksis.

Utvalget i dette prosjektet består av 3 trenere og 3 lærere fra Midt-Norge. Trenerne har jeg kalt Knut, Susanne og Kristoffer. De praktiserer alle sitt trenerverv innen samme lagidrett, men er tilknyttet ulike klubber. Alle har sportslig erfaring innen flere andre lagidretter. To av trenerne har utdanning gjennom idrettsforbundets offisielle trenerutdanning *trenerløypa*, og en av dem har tatt trenerkurs av annen art. Deltagerne er alle mellom 20 og 40 år.

Lærerne i studien har fått navnene Ingunn, Jørgen og Linda. De hører til på ulike skoler i regionen. De tre lærerne underviser i henholdsvis språk-og samfunnsrettede fag, matte-og naturfaglige fag og drama. Alder mellom 30 og 60 år.

### 3.2.2 Observasjon

I denne studien har jeg gjennomført observasjoner og intervjuer med deltagerne. Hensikten med observasjonene har hovedsakelig vært å skulle bidra til en utvidelse av min forståelse av konteksten rundt trenerne og lærernes intervjuerretninger. Datainnsamlingen ble avtalt via mail

med hver av deltagerne. I noen tilfeller ble det bestemt å utføre intervju før observasjon, og i andre tilfeller ble det gjort motsatt. Dette var først og fremst av praktiske årsaker, men også fordi jeg som forsker opplevde det som viktig å møte deltagerne i forkant av observasjonene. Dette opplevde jeg bidro til å ufarliggjøre min observatør-rolle under observasjonen, noe som er en viktig del av det å gjøre seg akseptert i felten (Thagaard, 2013). Datainnsamling over et tidsperspektiv på et par mnd. Dette på grunn av juleferie og forskerens parallelle prosjekter.

Både intervjuene og observasjonene fant sted på deltagerens arbeidsplass. Observasjonene forekom i tilknytning organiserte treninger i treningshaller, timer i klasserommet og under en forestillingsøving i en teatersal. Varigheten på observasjonene varierte fra 45 min til 2t.

I observasjonsstudier må en ta et bevisst valg knyttet til spørsmålet om forskeren skal være deltager eller observatør, og om observasjonen skal være åpen eller skjult (Thagaard, 2013). I mine observasjoner valgte jeg en rolle som åpen observatør. Dette innebar en relativt passiv opptreden i miljøet, hvor jeg ikke var deltager i de aktivitetene som ble utført. Jeg fikk anledning til å presentere meg for de ulike gruppene slik at alle visste hensikten med min tilstedeværelse. På treningene observerte jeg fra ulike vinkler i rommet. Dette fordi jeg vurderte det som hensiktsmessig å plassere meg slik at jeg kunne høre og se det som foregikk. Samtidig virket det naturlig å småprate med utøvere og trener innimellom aktivitetene. I klasserommene observerte jeg fra en pult bakers i rommet. Dette var en posisjon som ga god oversikt.

I observasjonssituasjonen er det en stor mengde informasjon som kan leses og oppfattes. Derfor er det hensiktsmessig å ha tenkt igjennom på forhånd hva slags informasjon man ønsker å rette fokus mot (Thagaard, 2013). Min oppmerksomhet var rettet mot hvordan deltagerne kommuniserte med utøvere og elever, hvordan de stilte spørsmål, hvilke instruksjoner som ble gitt og hvilke samtaleemner som ble tatt opp. Observasjonene ble notert i en notatblokk og siden ført inn i en observasjonslogg. Jeg tok meg tid rett etter intervjuene og observasjonene til å skrive ned mine umiddelbare tanker og refleksjoner.

### 3.2.3 Intervju

I forkant av intervjuene ble det utarbeidet en *semistrukturert* intervjuguide. Intervjuguiden var delt inn i 4 *forskningsspørsmål* og 4 *intervjuspørsmål*. Disse omhandlet begrepene rolle, rollekonflikt og handlingsvalg. Forskningsspørsmålene er spørsmål som jeg under intervjuet var interessert i å vite noe om, men som jeg ikke stilte som direkte spørsmål underveis. Disse var kun ment for min egen oversikt, og for å sikre at de samme områdene ble berørt i alle intervjuene. Intervjuspørsmålene ble stilt i løpet av intervjuet, med mindre intervjupersonen



kom inn på tema av seg selv. De 4 intervju spørsmålene ble konstruert som 4 innledende spørsmål, etterfulgt av en rekke forslag til videre utspørring. Ofte var det også helt andre spørsmål som fremstod som interessante i situasjonen. Intervjuene kan derfor sies å ha vært veldig åpne og fleksible ovenfor det deltagerne hadde å fortelle.

Spørsmålene ble konstruert på en slik måte at de i størst mulig grad skulle innby til deltagerens egne beskrivelser fra praksis. Dette er i følge Kvale og Brinkmann (2015) hensiktsmessig for å få tykke beskrivelser. Deltagerne ble derfor spurt om å beskrive situasjoner fra deres hverdag fremfor å skulle snakke om deres meninger eller standpunkter. For mer innblikk i hvilke spørsmål som ble stilt, se vedlegg 3.

De første minuttene av et intervju er viktige for å etablere en god intervjuerelasjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjusamtalene ble derfor innledet med en uformell presentasjon av forskeren, og deretter av prosjektet. Deltageren fikk mulighet til å stille spørsmål ved både forskerens arbeid og studien som sådan. Deretter ble lydopptakeren slått på, og samtalen satt i gang med første spørsmål på forskerens intervjuguide. Intervjuet ble avsluttet med en kort debriefing etter at lydopptakeren var slått av. Det ble tydelig at opptakeren ble lagt merke til, i og med at samtalen ble løsere etter den var ute av bildet. Alternativt kan det hende at deltagerne slappet mer av når intervjuet virket å være *over*.

Intervjuene ble holdt på private møterom med en varighet på 60-75min. Etter dette tidsrommet opplevde jeg at intervjuene var tilstrekkelig *mettede*, og tolket intervjudeltagerens kroppsspråk i den retning at de hadde fått sagt det de hadde på hjertet. Ifølge Thagaard (2013) er det et godt tegn dersom deltagerne i studien er aktive og tør å argumentere dersom de føler seg misforstått under intervjuet. Dette tyder på at de opplever å ha en sterk posisjon i intervjusituasjonen. Deltagerne i studien virket alle villige til å dele historier fra sin hverdag og til å reflektere over sine egne beskrivelser på en rikholdig måte. Jeg opplevde videre at deres kroppsspråk og imøtekommenhet uttrykket at de var tilfredse med situasjonen, og at det å reflektere rundt vanskelige spørsmål ikke opplevdes som utleverende for dem.

I dette prosjektet foregikk prosessen med å transkribere parallelt med datainnsamlingen. Transkriberingen ble utført av forsker i programmet NVivo. Notatene fra observasjonene ble skrevet inn i en observasjonslogg. Kvale og Brinkmann (2015) beskriver prosessen med å transkribere som grunnleggende problematisk. Dette fordi transkriberingen innebærer en grov forenkling av intervjuets muntlige kontekst, til skriftlig materiale. I denne prosessen er det masse informasjon som går tapt, som for eksempel intonasjon, kroppsspråk og følelsesmessige uttrykk. På grunnlag av dette er det desto viktigere å vite hvilken informasjon som er sentral for prosjektet, slik at dette kommer med i tekstliggjøringen av materialet. Jeg valgte å

transkribere på en måte som ivaretok de språklige virkemidlene som kom frem gjennom opptaket. Dette innebar å inkludere pauser, latter og andre kroppslige uttrykk som kom frem på opptaket. Jeg gjorde dette som en påminnelse til meg selv om tekstmaterialets muntlige opprinnelse, og for å bevare min egen hukommelse av intervjukonteksten. Jeg ønsket å bevare detaljer vedrørende de følelsesmessige aspektet bak deltagerens utsagn, slik at jeg kunne bruke dette i analysen til å vurdere hvilke tema som engasjerte dem mest. Dialekt ble ikke vurdert som nødvendig, fordi analysen ikke hadde et språklig siktemål som krevde denne typen informasjon.

#### 3.2.4 Analyse

Utgangspunktet for min forskningsdesign kan beskrives som *fenomenologisk* forankret. Fenomenologien forsøker å nærme seg individers subjektive opplevelser, i søken etter å utvide vår forståelse av komplekse fenomener i samfunnet (Thagaard, 2013). Den subjektive forståelsen står derfor i sentrum av den fenomenologiske retningen, noe som jeg opplever samsvarer med siktemålet i denne studien, som er å utvide vår *forståelse* for praktikernes *opplevelser* i sin praksis. På denne måten posisjonerer jeg studiens fokusområde, ved å fremheve den subjektive opplevelsen som siktemål for prosjektet. Dette betyr ikke at jeg utelukker andre innfallsvinkler og posisjoneringer som fruktbare, men at jeg har valgt å avgrense prosjektets omfang til å omhandle et fåtall informanter og deres opplevelse av den virkeligheten som konstrueres i deres praksis.

Analyseprosessen i studien har vært *induktiv*, noe som betyr at jeg har vært åpen for de tema som empirien har brakt frem som sentrale. Det forelå ikke noen videre teoretiske utgangspunkt eller hypotetiske antagelser i forkant av datainnsamlingen. Samtidig må det tas høyde for den teoretiske innsikten som jeg har tilegnet meg i løpet av masterstudiet, har spilt en implisitt rolle i utviklingen av prosjektideen og ved innsamlingen av empiri. Min innfallsvinkel har vært å utforske videre de temaene som stod frem som sentrale i det empiriske materialet. Disse har blitt tolket og beskrevet innenfor en teoretisk og samfunnsmessig forståelsesramme. Målet med dette har ikke vært å utlede en egen teori, som ofte er hensikten med induktive studier (Thagaard, 2013), men å utforske hvilke aspekter som kan være interessante for videre forskning.

Det videre målet med prosjektet har så vært å utvide vår *forståelse* av hvilke utfordringer som praktikerne selv opplever som sentrale, samt hvilke strategier som benyttes for å imøtekomme disse. I analysen av det empiriske materialet har jeg derfor sett etter hvilke utfordringer praktikerne opplever i sin praksis. Jeg har gjort dette ved å se på hvilke

tilnærminger de har til disse utfordringene, og hvilke strategier de velger å benytte seg av i møte med dem. I analysen av transkripsjonene foretok jeg først en grov koding gjennom programmet NVivo. Dette for å kartlegge hvilke problemområder og temaer som praktikerne hadde tatt opp i intervjuene. Dette innebar et fokus på *delene* i materialet. Etter dette skrev jeg en kort sammenfatning av hva hver av deltagerne hadde tatt opp som sentrale tema i sine intervju. Dette for å bevare en sammenheng mellom *delene* og *helheten* i analyseprosessen. Etter dette utarbeidet jeg de 6 kategoriene som utgjør resultatene i denne studien (se kap.4). I kategoriseringen så jeg etter gjentakende temaer eller problemområder-felles for både trenerne og lærerne. Jeg oppdaget at alle på en eller annen måte forholdt seg til temaene motivasjon, deltagelse, prestasjonsfokus og vurderingspraksis.

### 3.3 Ethiske betraktninger

For å gi innsikt i hvordan jeg i denne studien har forholdt meg til etiske spørsmål vil jeg ta utgangspunkt i 4 problemområder, *forskerens rolle, informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser*, som presentert av Kvale og Brinkmann (2015). Disse blir beskrevet som *usikkerhetsområder* som man må ta stilling til og reflektere over, både i den direkte intervjusituasjonen og gjennom hele forskningsprosessen. Ethiske spørsmål knyttet til disse usikkerhetsområdene blir vektlagt som gjenstand for overveielse og refleksjon, fremfor utgangspunkt for prinsipielle avgjørelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Før prosjektet ble satt i gang ble det sendt en forespørsel om godkjenning til NSD. Godkjenning ble gitt 22/11-17 med prosjektnummer: 56988.

Først vil jeg gjøre noen betraktninger med tanke på min rolle som både deltager og instrument i forskningsprosessen. Dette innebærer et syn på forskeren som delaktig i samproduksjon av kunnskap, og har derfor stor innvirkning både i prosessen og den kunnskapen som produseres. Etikk i kvalitativ metode kan således ikke fremheves som etisk i seg selv, men er noe som kan etterstribes gjennom forskerens evne til å gjøre veloverveide og reflekterte valg (Kvale & Brinkmann, 2015). *Forskerrollen* har jeg forsøkt å gjøre meg selv bevisst på fra start til slutt, vedrørende min egen posisjon i forskningsfeltet og dets betydning for min opptreden, mine spørsmål og funn i prosjektet. I rapporten har jeg forsøkt å gjengi tykke beskrivelser av datamaterialet, og etterstrebet å overholde transparens i beskrivelsene av de valg og betraktninger som er gjort underveis. I møte med deltagerne i studien har jeg forsøkt å forholde meg på en slik måte at jeg har vært imøtekommende og hyggelig, men samtidig gitt rom for deres beretninger. Jeg har reflektert over betydningen av kommunikasjon gjennom kroppsspråk, og hvilke usynlige maktforhold som kan virke inn på intervjusituasjonen.

Jeg har gjennom prosessen vært bevisst på at jeg selv mangler erfaring med det forskningsmessige håndverket. Derfor har jeg forsøkt å utvikle min egen oppmerksomhet ovenfor etiske nyanser og holdepunkter. Dette har jeg delvis gjort gjennom å sette meg inn i mulige moralske og etiske spørsmål på et tidlig tidspunkt i prosessen. Dette kan ifølge Kvale og Brinkmann (2015) bidra til mer reflekterte valg og en bedre sensitivitet for følsomme spørsmål underveis i prosessen. Videre har jeg forsøkt å være åpen og fleksibel for forbedring, samtidig som jeg har vært fortrolig med egen evne til å ta gode valg ut ifra *der jeg er nå*. Jeg har hatt et tett samarbeid med veileder, som har hatt en sentral rolle i utformingen av prosjektet. Gjennom våre ukentlige møter har han bidratt med regelmessige tilbakemeldinger, noe som har vært utgangspunkt for både refleksjon og videreutvikling.

Spørsmål knyttet til *informert samtykke* handler om deltagerens innsikt i studiens formål og utførelse (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette innebærer at forskeren sikrer at deltagerne er innforstått med hva frivillig deltagelse innebærer, med den rett man har til å bli beskyttet dersom man som deltager skulle ombestemme seg underveis. Spørsmål vedrørende *konfidensialitet* handler om hva som kan gjøres med datamaterialet og om hvordan man håndterer risikoen for identifikasjon av deltagerne (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette ble forsøkt overholdt gjennom tilsending av informasjonsskriv i forkant av datainnsamlingen og samtykkeerklæring gjort i forkant av intervjuet. Før samtykke ble gitt ble det gjort en briefing hvor forskeren forsikret seg om at deltageren hadde forstått innholdet i informasjonsskrivet. I etterkant av intervjuet ble det gjort en debriefing for å ivareta deltagerens behov for å uttrykke reaksjoner på selve intervjusituasjonen, og for å gi muligheten til å stille spørsmål. Deltagerne ble muntlig oppfordret til å ta kontakt dersom de skulle ha spørsmål i etterkant. Se vedlegg 2 for innsikt i hvilken informasjon som ble gitt.

Tiltak har blitt gjort for å beskytte deltagerens identitet i rapporten. Jeg har valgt å ikke bruke deres rettmessige navn og har valgt å anonymisere dialekt og språklige virkemidler. Dette anses som å ikke ha stor betydning for resultatene. Når det gjelder trenerne i studien har jeg verken valgt å ikke gjengi type lagsport, eller klubbtilhørighet. Dette fordi jeg anser muligheten for gjenkjennelse som stor i et relativt lite miljø. Når det gjelder lærerne har jeg valgt å ikke oppgi tilhørighet til skole, men informasjon om fagtilhørighet er delt. Dette fordi miljøet antas å være større, og at denne informasjonen antas å være viktig for resultatene. Enkelte beretninger fra intervjuet har blitt forsøkt gjort mindre gjenkjennbare ved å gi begrenset innsikt i de kontekstuelle beskrivelse. Dette i slik grad at dataenes essens fremdeles er ivaretatt etter beste evne.

Samtlige av deltagerne gav signaler i etterkant av intervjuet, at dette var noe de synes var kjekt å være med på. De la spesiell vekt på at de synes det var flott å kunne snakke utdypende om utfordringer i deres hverdag. Noen la også vekt på at refleksjonene som ble gjort underveis bidra til en utvidet forståelse av deres egen situasjon. Intervjuet i seg selv kan således sies å ha hatt en utviklende dimensjon for deltagerne.

#### 3.4 Kvalitet- Et spørsmål om troverdighet, pålitelighet, gyldighet, overførbarhet

Thagaard (2013) understreker at man i kvalitativ forskning vurderer *kvalitet* gjennom opplevelsen av tillit til forskningen som er utført. Dette innebærer at man i kvalitativ forskning må kunne argumentere for å styrke sin *troverdighet* og *pålitelighet*. *Reliabilitet* handler om spørsmålet om en kritisk leser gjennom rapportens redegjørelser vil kunne oppleve prosjektet som utført på en tillitsvekkende måte (Thagaard, 2013). Reliabilitet kan således styrke både studiens pålitelighet og troverdighet.

Til grunn for dette prosjektet ligger et syn på kunnskap som samprodusert mellom forsker og deltagerne i studien (Kvale & Brinkmann, 2015). Resultatene kan derfor ikke sies å være uavhengige av relasjonen mellom de som studerer og det som studeres (Thagaard, 2013). Jeg har forsøkt å styrke studiens reliabilitet gjennom å vise hvordan jeg som forsker har hatt en refleksiv holdning til min forskerrolle og den relasjonen jeg har til både studiens deltagere og til de områdene som studeres. Dette har jeg gjort gjennom å reflektere over min posisjon i feltet og hva dette kan innebære. I tillegg har jeg reflektert over min relasjon til deltagerne i studien og hvordan posisjonering av makt oss i mellom er noe jeg har vært bevisst som en del av intervjusituasjonen.

Ifølge Thagaard (2013) kan transparens være en måte forskeren kan gi leseren innblikk i studien som er utført og de valg som er gjort. Dette kan også bidra som et tiltak for å styrke reliabilitet i forskningen. Jeg har på denne måten forsøkt å være gjennomiktig og nyansert i mine beskrivelser av konteksten rundt innsamling av data. I tillegg har jeg hatt dette som et mål i rapportering av resultatene og i analysen av disse. Dette med tanke på å synliggjøre hva som er primærdata og hva som er mine egne tolkninger som forsker.

*Validitet* er et annet begrep som knyttes til det å sikre kvalitet i forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015). Ifølge Thagaard (2013) kan validitet vurderes ut ifra om de tolkninger vi har gjort oss er gyldige i henhold til den virkeligheten vi har studert. Refleksiv objektivitet- en sensitivitet i forhold til sine egne fordommer og subjektivitet

Validitet vurderes også ut ifra om studien kan sies å ha betydning utenfor det utvalget som er blitt studert (Thagaard, 2013). Kvale og Brinkmann (2015) betegner dette som studiens

*overførbarhet*, som dreier seg om hvorvidt resultatene hovedsakelig er av lokal interesse, eller om de også kan overføres til andre personer, kontekster og situasjoner. Spørsmålet om *overførbarhet* kan derfor ha sammenheng med hvordan jeg argumenterer for at de tolkninger som er gjort i denne studien, også kan ha betydning innenfor andre sammenhenger. I konklusjonen vil jeg vise til hvordan analysen har bidratt til å besvare de spørsmål som har blitt stilt, og hva dette har av betydning videre. Dette har jeg gjort for å tydeliggjøre det grunnlaget som overførbarheten blir vurdert ut ifra. Når jeg her snakker om *overførbarhet*, slutter jeg meg til den postmoderne tankegangen der begrepet forstås som *kontekstualisering* fremfor generalisering. På denne måten går jeg bort fra den positivistiske antagelse om at kunnskap må være universell og gyldig, alle steder til alle tider. Det jeg imidlertid sier noe om er hvorvidt funnene i denne studien også kan sies å gjelde i situasjoner som deler kontekstuelle likhetstegn med det vi har studert, og med lignende utvalg.

## 4 Resultater

Det empiriske materialet i denne studien ble utledet ved hjelp av intervju og observasjon som metode. 6 kategorier fremstod som sentrale i datamaterialet. Disse er: 1) *Glede gjennom aktivitet*, 2) *interesse og engasjement*, 3) *prestasjonsfokus*, 4) *medbestemmelse og eierskap*, 5) *vurderingspraksis* og 6) *å arbeide som et kollektiv*. I det følgende skal jeg vise hvilke sitater fra intervjuene og observasjonene som har vært med på å løfte disse kategoriene frem.

### 4.1 Glede gjennom aktivitet

Både trenere og lærere meddeler at de opplever utøvere og elever som mer motiverte når de ser *mening* med aktiviteten de holder på med. Hos trenerne gjentas begrepet *spilleglede* som en meningsgivende faktor. Begrepet *glede* kommer også opp hos en av lærerne. Hun forteller om glede knyttet til arbeidet med å sette opp forestilling:

*JA, det er jo kjempeartig. For vi vet jo aldri hva det blir, sant. Du må bare stole på å være i en ganske lang prosess hvor du ikke aner hvordan det blir. Vi må bare holde på, bit for bit, også må vi sørge for at det er glede i det vi holder på med. For det er jo det som driver alle elevene også. Hvis det ikke er det [glede i det vi gjør] så går det jo ikke bra. (Ingunn)*

Å sette opp en forestilling beskrives som en artig prosess. Den er artig fordi det er en viss spenning knyttet til det å ikke vite helt hvordan resultatet skal bli tilslutt. Glede konstrueres som *drivkraften* bak både elevene og lærerens arbeid med forestillingen. Denne drivkraften fremheves som forutsetning for å kunne klare å stå i et slikt langvarig arbeid, hvor man ikke vet hva det skal bli tilslutt.

Trenerne knytter begrepet *glede* både til den sportslige aktiviteten i seg selv, men også som sentral for det sosiale aspektet ved å være en del av et lag. En av dem forteller om hvordan hun opplever at utøverne vektlegger det sosiale miljøet som like vesentlig som det å skulle bli god teknisk:

*Det virker som det laget her er opptatt av det sosiale. Å ha noen som de kan bli venn med. At de kan ha det gøy med hverandre og at spillegleden og den sosiale delen er like viktig som det å skulle bli så veldig god i sporten. (Susanne)*

Det sosiale beskrives som muligheten til å stifte vennskap og muligheten til å ha det gøy med idretten. Spilleglede kan forstås som det å oppleve glede ved å utøve lagspillet i seg selv. Videre likestilles det sosiale aspektet med det teknisk-sportslige aspektet og fremheves som like viktig. Trenerne snakker alle om at det er opp til utøverne selv å tenke gjennom hva som er viktigst for dem- det sosiale eller det å bli god utøver.

Dette sosiale aspektet er noe som går igjen hos samtlige av trenerne. En av dem forteller at han setter verdien av det sosiale foran det sportslige:

*En forutsetning for all læring og trivsel er det at mennesket har det bra. Så det er fundamentet. Derfor er det sosiale det absolutt viktigste, at gruppen fungerer og at individet føler seg trygg og at det er gøy å komme på trening og kamp. (Kristoffer)*

Å ha det bra fremheves som en forutsetning for både læring og trivsel. Det sosiale vektlegges videre som det viktigste elementet i å sikre at utøverne har det bra på trening. For å få til et godt sosialt miljø opplever treneren det som viktig å ha funksjonalitet i gruppen, trygghet, og at det er gøy å være med på aktiviteten. Videre forteller treneren om hvordan han opplever at innslag av lek bidrar at det skal være et godt sosialt miljø på trening:

*Alle typer av leker synes jeg kanskje spesielt bidrar til det sosiale. Det er jo mange leker som kan fungere både for barn og voksne, og som gjør at det blir litt kortere vei til latter. (...) Som regel så blir det veldig god stemning. Bare det å gjøre det litt mindre alvorlig med jevne mellomrom slik at man liksom kan slappe av å bare ha det moro, det tror jeg gjør mye for det sosiale miljøet. (Kristoffer)*

Lek fremheves som et tiltak for å muliggjøre latter og til å skape en god og avslappet stemning i gruppa. Lek beskrives også som faktor som gjør situasjonen mindre alvorlig, slik at utøverne kan slappe av og ha det moro når de holder på med aktiviteten. Treneren vektlegger videre at treningen skal være et godt sted å være gjennom å beskrive det som et *fristed* fra både skole og hjem:

*Noen har det tøft hjemme, noen sliter på skolen. Det er kanskje på trening at man kjenner at man har et fristed. (Kristoffer)*

Trening presenteres som et fristed fra både hjem og skole, steder som for noen kanskje oppleves som tyngre og mer pliktoppfyllende. Beskrivelsen av trening som et fristed kan sammenlignes med den måten dramalæreren snakker om det å gå inn i det skapende arbeidet i et *teaterunivers*:

*Det vi prøver å si til våre elever er at når vi trækker inn i teatersalen og skal gå inn i et teaterunivers, da må vi prøve å legge igjen på utsiden av rommet det som er våre personlige greier, sånn at vi kan få til noe bra sammen. Men det kan jo være vanskelig. Folk har opplevd forskjellige ting, men vi prøver i alle fall at det rommet her, det kan bli en sånn fri-sone for dem. Ja, fordi prøv nå å ikke tenke på som er vanskelig ellers. Bare vær i det rommet her hvor vi skal jobbe med det her stykket. Da kan det bli en lettelse for dem også, sant. (Ingunn)*

Hun snakker om at det å tre inn i teatersalen kan bidra til at elevene kan gi slipp på de tingene som ellers er vanskelig i livet. På denne måten kan de sammen fokusere på det skapende



arbeidet med å lage en forestilling, fremfor å fokusere på hver sine personlige utfordringer. Hun beskriver at hun ønsker at teaterrommet skal utgjøre en fri-sone, slik at elevene skal slippe å forholde seg til verden utenfor. Det vil, slik hun ser det, bidra til en lettelse for elevene.

## 4.2 Interesse og engasjement

Lærerne opplever elevenes *interesse* for skolefagene som en viktig forutsetning for deres deltagelse i arbeidet. De forteller at mange elever ikke har denne interessen i møte med fagene. Trenerne på sin side, opplever utøverne som motiverte for aktivitetene på trening. De vektlegger først og fremst utøvernes engasjement som viktig ved det å delta på trening.

Lærerne forteller om utfordringer rundt det å få elever til å finne motivasjon i møte med fag som de ikke har en interesse for fra før. En av utfordringene ligger i å motivere elevene til å legge ned arbeid i faget. Lærerne opplever at elevene er mer motiverte for programfag som de har valgt selv, enn for fellesfag som de er nødt til å ha. Dette er noe en av de lærerne som underviser i fellesfag forteller om:

*Jeg underviser jo i fellesfag, og da er det jo sånn at dem egentlig ikke er primært interessert i å ha fellesfagene på skolen her, men det er jo programfagene i idrett dem er interessert i. (Jørgen)*

Læreren opplever at elevene i utgangspunktet ikke er særlig interessert i fellesfagene som han underviser i. Derimot er de svært motiverte for programfagene innen den retningen de har valgt å fordype seg. Det eksisterer altså en forskjell i interesse ved fag som elevene selv har valgt og de fagene som er blitt valgt for dem. Han bruker begrepet *interesse* når han forteller om elevenes motivasjon for å jobbe i de ulike fagene. Det å ha interesse for noe fremheves derved som et viktig utgangspunkt for å kunne legge ned arbeid.

En annen lærer forteller om hvordan elevenes interesser utenfor skolen kan få betydning for arbeidet i klasserommet. Hun er oppmerksom på at elevene har andre ting i livene sine som interesserer dem mer enn fagene på skolen. Hun forsøker derfor å legge ned tid for å bli kjent med elevene og hva de like å gjøre utenfor skolen. I starten av semesteret ber hun dem introdusere seg på en måte som gjør at hun får vite litt om deres interesser:

*Jeg pleier [å gjøre det slik] at alle er nødt til å si et eller annet om seg selv. Hva dem driver på med. (..) Så kan jeg på en måte bruke det litt senere da.(..) Når jeg lager oppgaver om dem da så syns dem det er veldig stas, og da kan jeg gjerne ta utgangspunkt i det de har sagt at dem interesserer seg for. (Linda)*

Hun forteller om hvordan hun senere kan bruke informasjonen om elevene til å lage oppgaver som handler om elevene i klasse. Dette opplever hun elevene setter pris på. Videre forteller hun at hun opplever at elevene jobber bedre med denne typen oppgaver.

Lærerne er innstilt på å motivere de elevene som ikke har interesse for fagene i skolen. Å bruke erfaringer fra eget liv beskrives som en inngang til å vise hva opplevelse av mening kan være og hvordan denne kan utvikles senere i livet. Lærerne benytter derfor ofte eksempler fra eget liv når de skal vise hvordan lærdommen på skolen er nyttig senere i livet. En av lærerne har selv en bakgrunn innenfor idrett. Dette opplever han som en fordel når han forsøker å vise hvordan fellesfagene kan ha relevans og nytte for idrettselevne i klassen hans:

*Jeg har ikke noe problem med å skjønne at ting kan være vanskelig for elevene og at ting ikke er umiddelbart lett. Og det tror jeg at elevene opplever også, at med min erfaringsbakgrunn så klarer jeg å gjøre ting relevant for elever som i utgangspunktet ikke har skjønt betydningen av en del ting. Og det der prøver jeg å legge mye tid da, å vise at dette er nyttig for dem. (Jørgen)*

Å formidle nytteverdien av fag beskrives som en måte å vise hvordan fagene er relevante for elevenes liv utenfor skolen.

Lærerne snakker om at det å motivere elevene er viktig for at de skal kunne prestere ut ifra de evnene som de faktisk har. Det oppleves derfor som utfordrende når elevene presterer dårligere enn det de har kapasitet til. En lærer forteller om hvordan han legger noe av skylden på seg selv når elevene underpresterer:

*Så er det når elever underpresterer. Det er den verste situasjonen fordi at da føler du kanskje at du ikke har klart å motivere dem, fordi dem ser ikke at det bryet med å legge ned arbeid i faget og utvikle de evnene som dem faktisk har er meningsfullt. (Jørgen)*

I sitatet kommer det frem at læreren legger skylden over på seg selv fordi han ikke har klart å motivere eleven til å se meningen med det å legge ned arbeid i faget. Gjennom dette posisjonerer han seg selv som ansvarlig i arbeidet med å motivere eleven til å prestere etter evne. Det å få eleven til å se hva som er meningen med å legge ned arbeid, konstrueres som viktig for å kunne oppnå de resultatene som eleven er god for.

En av lærerne snakker om at det er vanskelig for henne å skulle hjelpe elevene til å bli motivert innenfra. Dette er noe hun opplever at må komme fra eleven selv. Hun forteller om en situasjon fra klasserommet der hun ønsket at elevene skulle skrive ned på lapper hva de forventet av henne som lærer. Læreren reflekterer rundt det elevene skrev på lappene:

*Det er noen som skriver "sørg for at jeg forstår". Og det er sånn, jo jeg kan forklare det på best mulig måte og hjelpe dem i oppgavene. Jeg kan prøve å motivere dem ved å prøve å gjøre det spennende eller prøve å fortelle hva dem kan bruke det til, men den beste motivasjonen kommer jo innenfra, og den er det til syvende og sist dem da... Jeg kan ikke tvinge dem til å jobbe hjemme. Får ikke gjort det annet enn med lekser, som jeg sjekker. Så det syns jeg er litt vanskelig. Jeg vil jo gjerne motivere dem, men jeg syns det er vanskelig. Jeg sliter med det. For det er jo ikke alt som er så gøy, og da er det jo litt lett å gjøre noe annet isteden. Men man prøver jo så godt man kan da, å være inspirerende. (Linda)*

Hun opplever at elevene forventer at hun skal få dem til å forstå innholdet i lærestoffet. Hun opplever at dette ikke bare er opp til henne, og at elevene selv må hente motivasjon innenfra til å legge ned det arbeidet som kreves. Hun forsøker å vise hva elevene kan bruke skolelærdommen til i det praktiske liv. Likevel må elevene også gjøre jobben med hjemmearbeidet selv. Hun forteller at hun ikke er i stand til å tvinge, dem annet enn å gi dem mer lekser og sjekke at de har gjort dem. Dette er noe hun opplever som utfordrende fordi hun har begrensede muligheter for å motivere elevene.

Trenerne er opptatte av å la utøverne få ta egne valg knyttet til egen og lagets utvikling. En av de tingene som utøverne kan være med på å velge selv er hvilke mål de ønsker å jobbe ut ifra gjennom sesongen. Det å sette seg egne mål fremheves som viktig for utøvernes motivasjon til å ville komme på trening:

*Jeg tenker at det er morsommere for dem hvis de kan få bli bedre på noe av det de har lyst til å bli bedre på. At det liksom skaper en ekstra motivasjon for å komme på trening. En ekstra glede ved å gjennomføre øvelsene. (Susanne)*

Å gjøre egne valg beskrives som en motiverende faktor for utøverne i deres utvikling. Noe som gjør aktiviteten morsommere og som gir en opplevelse av glede ved gjennomføringen av øvelsene. Videre beskrives denne motivasjonen som viktig for at utøverne skal ville komme på trening.

En av trenerne snakker om at han gjerne ønsker å hjelpe utøverne med deres individuelle utvikling. En del av dette er å hjelpe dem med deres individuelle treningsplan. For å lage en slik plan er det viktig at utøveren selv kan uttrykke hva han har lyst til å trene på, og hvorfor. Det er først når utøverne vet hvor de vil at kan hjelpe dem med å nå dit:

*Jeg hjelper dem jo med individuelle treningsplaner også, om dem spør om det. Da er det mer "hva er det du har lyst til å trene på?" "Hvorfor har du lyst til å trene på det?". Og når jeg får de svarene så kan jeg hjelpe dem å trene på det, men det er ikke jeg som skal si at du skal trene på det, for det er ikke gøy. (Knut)*

Her vektlegger han utøvernes eget initiativ som utgangspunkt til det å bestemme hva vedkommende skal trene videre på. Slik blir det utøveren selv som tar valget. Han bruker ordet *gøy* når han forklarer hvorfor han ikke ønsker å bestemme alt for utøverne sine. Dette fremstår som at han opplever det som mest motiverende når utøverne bestemmer mest mulig selv. Det å legge opp en individuell treningsplan beskrives imidlertid som et tilbud utøverne kan få hjelp til, dersom de *vil*. Det å legge planer for egen utvikling er således ikke noe som utøverne er pliktige til å gjøre, men et tilbud til de som ønsker det

### 4.3 Prestasjonsfokus

To av lærerne snakker om hvordan elevene er opptatt av å oppnå gode karakterer på prøver. Begge uttrykker at de syns elevenes forhold til sluttresultatet er noe problematisk. I det følgende forteller en av dem om en stor utfordring knyttet til karakterer og prøver:

*Jeg er jo ikke så veldig opptatt egentlig av prøver. Men elevene er jo det, så en må forsøke å få dem til å skjønne at det handler ikke bare om å hente seg en karakter gjennom å prestere godt på en prøve, det handler egentlig om å være seriøs i det daglige arbeidet (Jørgen).*

Læreren opplever at elevenes fokus på å prestere på prøver har en effekt på det daglige arbeidet i faget. Han sier at fokuset på å prestere overskygger elevenes opplevde verdi av det å jobbe jevnt og trutt ellers i hverdagen.

Lærerne snakker også om hvordan karakterfokus gjør det vanskelig å gi tilbakemeldinger til eleven. De uttrykker et ønske om å kunne veilede elevene fremover i deres utvikling. Dette oppleves imidlertid som utfordrende fordi elevene er mer fokusert på karakteren enn den veiledningen som gis sammen med karakteren:

*Når man gir tilbake prøver for eksempel, så er det jo masse tilbakemeldinger der som veldig mange elever aldri leser fordi dem er opptatt av karakteren. Også er det jo egentlig masse verdifullt som dem skal lære videre av da. (Linda)*

Læreren opplever at fokuset på karakteren gjør elevene mindre oppmerksom på den tilbakemeldingen som hun gir dem for videre utvikling. Hun opplever at elevene ikke får med seg hva de faktisk kan jobbe med videre for å bli bedre. Når de ikke leser tilbakemeldingene får de ikke utbytte av den verdifulle informasjonen om hvordan de kan få utviklet seg videre. Fokuset på vurderingen av nåværende prestasjoner tar fokuset bort fra videre utviklingsmuligheter. Videre snakker læreren om hvordan dette vanskeliggjør hennes rolle som veileder:

*L: Ja, [karakteren] overskygger alt. Så jeg skal jo veilede dem på en måte også da. Nå når vi snakker om roller så skal jeg jo være en veileder også, og da skal jeg jo også veilede dem framover, ikke bare peke på hva dem har gjort. Poenget er jo at dem skal lære noe. (Linda)*

Læreren beskriver to av oppgavene hun har som lærer. På den ene siden skal hun forholde seg til det arbeidet som elevene har gjort. Dette innebærer å peke på hva elevene har gjort og på hvilket nivå de ligger. På den andre siden skal hun også veilede elevene fremover, slik at de kan utvikle seg videre. Hun forteller at poenget med dette er at elevene skal lære noe. Da blir det utilstrekkelig å bare skulle gjøre en vurdering av det eleven har gjort.

Lærerne snakker om hvordan de opplever at elevenes fokus på karakterer og prestasjon har en påvirkning på miljøet klassen. De snakker om hvordan karakterene muliggjør en sammenligning mellom elever:

*Så er det det der med at dem skal sammenligne seg sånn med hverandre. Jeg prøver liksom å ja, si det at det er så urettferdig at du skal sammenligne deg med sidemannen når du er en elt annen person (Linda)*

Her problematiseres elevenes tilbøyelighet til å sammenligne seg med hverandre. Sammenligningen beskrives som urettferdig fordi elevene er grunnleggende forskjellige personer. Dette fremstår som et uttrykk for at læreren selv ikke synes det er hensiktsmessig at elevene skal konkurrere mot hverandre om å bli best i de samme aspektene. Læreren uttrykker tydelig at denne type sammenligning er noe hun ikke ser på som hensiktsmessig. Videre uttrykker hun at hun skulle ønske hun kunne gjøre noe for å dempe elevenes behov til å sammenligne seg:

*Ja, jeg har et ønske om at noe skulle vært annerledes. Men dem må jo måles. Det er klart at dem må jo måles, og dem må måles opp mot hverandre hvis ikke så må man jo ha et helt nytt system på opptak til høyere utdanning, for det er ikke plasser til alle, så på en måte må man jo vurdere hvem som er bedre enn dem andre. (Linda)*

Læreren fremhever behovet for å ha et system som sammenligner elevene opp mot hverandre med tanke på opptak til videre utdanning. Hun påpeker at uten et system for å måle elevene opp mot hverandre, blir det vanskelig å skulle vite hvem som får plass på universitetet og ikke. Dette gjør at hun ikke kan se for seg hvordan man kan få til et tilsvarende rangeringssystem uten å bruke karakterer som et mål på kompetanse.

Prestasjonsfokus er også noe som trenerne snakker om, men temaet preger ikke intervju samtalene i like stor grad. En av trenerne forteller om utøvernes ambisjoner om å vinne kamper. Han forteller at det eksisterer ulike ambisjonsnivå blant utøverne på laget:

*Det er jo veldig stor forskjell på utøverne mine. Enkelte satser landslag, enkelte satser 3.div herrer eller bedriftslag senere. (...) Største utfordringa med det er hva jeg skal legge opp til. At vi skal bli best, eller at de som har lyst til å ha det gøy bare skal ha det gøy? (Knut)*

Her beskriver han en utfordring knyttet til det å skulle ivareta alle ønsker på et lag med ulike individer og ulike ambisjoner. Han beskriver et motsetningsforhold mellom det å bli best på den ene side og det å ha det gøy på den andre siden. Han stiller seg selv spørsmålet om hvilket fokus han skal prioritere høyest, ambisjonen om å vinne eller ambisjonen om å ha det gøy. Videre forteller han om en situasjon fra kamp der noen av utøverne krever å få mer spilletid enn andre, slik at de kan sikre seieren for laget.

*De er jo et av de beste lagene i sin serie, noe som vil si at det er jo litt press når stillingen ligger 5-5, og alle er sånn "la meg spille, la meg spille" vi må vinne! Dem er jo veldig på å dem skal vinne, uten at vi har snakket om det. Og så blir dem litt irritert når jeg sier, "nei, vi spiller som vi spiller". (Knut)*

Treneren velger i situasjonen å la alle utøverne få like mye spilletid, til tross for at det er en jevn kampsituasjon. Dette er et prinsipp som det kommer frem i intervjuet at han er opptatt av å overholde, til tross for at noen av utøverne uttrykker åpenlys uenighet. Likevel innrømmer han at han synes det er utfordrende i situasjoner hvor alle på laget ikke er samstemte om at likeverd og spilleglede går foran ambisjonen om å vinne:

*Det er vanskelig å få dem til å skjønne at det er ikke det [å vinne] det går på. Det er kanskje den aller største utfordringa for jeg kan ikke gå inn der og endre hva dem tenker i hodet. Det er jo noe man må ta over lengre tid. Men det er ikke lett å stå i det der og da, det er det ikke. (Knut)*

Han opplever at det er vanskelig å få utøverne til å skjønne at det å vinne ikke er det viktigste målet i idretten. Videre synes han ikke det er lett å stå i en situasjon hvor utøverne er uenige i prioriteringene han gjør på vegne av laget.

#### 4.4 Medbestemmelse og eierskap

Trenerne er opptatt av å ha noen klare rammer og regler knyttet til treninger og kamp. Dette for at alle skal trives på laget. Det fremstår som viktig for trenerne at slike regler skal forhandles frem av laget som kollektiv. En av trenerne forteller at laget selv har satt hvilke regler de skal operere med denne sesongen. Han får videre spørsmål om hva slags type regler han ser for seg som nyttige for laget:

*For det sosiale. For at alle skal trives og alle skal få en god tid på trening og på kamp. Så vi har satt regler for oppmøte og regler for samlinger under trening og ganske mye klare rammer da. (Knut)*

Her fremheves klare rammer som en viktig del av det å tilrettelegge for sosial trivsel både på trening og på kamp. Treneren får spørsmål om hvordan han kom frem til disse reglene:

*Jeg spurte dem egentlig. Også hjalp jeg dem litt på veien da, men jeg spurte "hva syns dere om når man skal møte opp på trening?" Så sa dem at dem hadde lyst til å møte opp før trening, men ingen kom med noe konkret så da satte jeg en konkret tid da. Men dem var enig og det var greit. (Knut)*

Han velger å spørre utøverne om hvordan de ønsker at reglene skal være. Selve initiativet til å lage reglene kommer fra han selv, og videre beskriver han sin egen posisjon i forhandlingen som det å *hjelp dem på veien*. Han hjelper dem ved å komme med konkrete forslag der utøverne selv ikke har noe bestemt å komme med.

Det å involvere elever i bestemmelsesprosesser er også noe dramalæreren snakker om. Prosessen med å sette opp forestilling er avhengig av at både elever og lærere bidrar til det helhetlige produktet. Læreren snakker om at det i en slik prosess er viktig å ta avgjørelser sammen som gruppe. Hun forteller om en tidligere episode i en klasse der de arbeidet med en forestilling som snart skulle ha premiere. Elevene hadde fått i oppgave å lage utkast til en scene som etterpå skulle vises frem for læreren:

*Oppgaven til elevene var at " her er det et arbeidsrom. Dere vet at scene 3 skal inn til meg kl 10. Fra kl 09.30 er dere inne der og lager et utkast, eller noe sånt, som dere tar med inn". Så ble det ikke at dem gjorde det. Og da dem kom inn til meg får dem beskjed om at da gjør vi det sånn og sånn. Men da følte de seg overkjørt. Og så kjente jeg at, vet du hva? Vi kan ikke fortsette. Vi er nødt til å ha et møte, og vi er nødt til å si "skal vi jobbe videre med stykket eller skal vi ikke gjøre det?" (Ingunn)*

Læreren opplever i situasjonen at elevene ikke har utnyttet muligheten hun har gitt dem til å lage noe eget. Hun stepper derfor inn og bestemmer hvordan scenen skal se ut. Elevene opplever på sin side at de blir overkjørt av læreren. Læreren opplever situasjonen som negativt ladd og føler stor usikkerhet med tanke på om dem i det hele tatt skal klare å bli ferdig til premieren. Hun opplever at det må tas en avgjørelse om hvorvidt de skal fortsette med prosjektet eller ikke. Dette er en avgjørelse som må gjøres av kollektivet. Hun kaller derfor elevene inn til et møte hvor alle partene får sagt litt om hvordan de opplever situasjonen.

Dramalæreren forteller om hvordan elevenes deltagelse i skapende prosesser muliggjør et eierforhold til prosjekter de holder på med. Hun forteller om teaterfagene og hvordan det å skape noe eget gir elevene et spesielt forhold til produktet de ender opp med:

*De må ha noen sånne biter innimellom hvor de lager sine egne ting, så dem på en måte også får et sånt eierforhold til det da, det vi holder på med. Ja, for da blir deres drivkraft også større. (Ingunn)*

Muligheten til å skape noe eget trekkes frem som et viktig element i det å få eierskap til både produktet og til prosessen med å skape. Eierskap blir fremhevet som en forsterker av elevenes drivkraft. Drivkraft kan her forstås som elevenes motivasjon. Videre forteller læreren at hun tror elevenes opplevelse av eierskap blir større jo mer selvstendig de har fått tatt del i det skapende arbeidet:

*Altså dem er jo [aktiv] i det øyeblikket dem går inn og lager en rolle, og i det øyeblikket du skaper en scene [sammen med dem]. Men kanskje dem fornemmer mer [eierskap] hvis dem er på utsiden [av lærerens regi] og lager et utkast til en dans. Da føler dem kanskje at "ja, det her vårt, det her har vi laga" (Ingunn).*

Læreren opplever at elevene får større eierskap til noe de har skapt på egenhånd enn det å gå inn i en rolle eller scene under regi fra lærer. Verdien av det å kunne operere *selvstendig* i det kreative arbeidet fremheves som viktig aspekt ved å fremme eierskap.

Selvstendighet er også et tema som kommer opp hos de andre lærerne. Selvstendighet blir knyttet opp mot elevenes evne til å arbeide uten at læreren kontrollerer eller passer på at de gjør det de skal. En av lærerne forteller at hun ønsker at elevene skal bli mer selvstendige slik at de skal takle overgangen til universitetet, hvor de blir nødt til å ta ansvar for seg selv og sitt eget arbeid:

*Hvis jeg som kontaktlærer skal prøve å ordne opp alt for dem, hvordan skal det da gå på universitetet? Dem har jo ikke noen kontaktlærer der som skal ordne opp i alt. Ikke noen fraværsregel. Dem kan jo ligge og sove på alle forelesningene, med mindre det er obligatorisk oppmøte da. Så det er det å prøve å få inn litt gode vaner til dem begynner der da, så dem slipper å gå på så mange smeller. (Linda)*

Her snakker hun om hvordan hun ser for seg at elevene må klare seg mer på egenhånd etter videregående. Kontaktlærerrollen og fraværsregelen legges frem som hjelpemidler i den nåværende skoledagen. Disse kan riktignok ikke elevene regne med å kunne støtte seg til etter videregående. Læreren uttrykker et ønske om å forberede elevene på selvstendighet, slik at overgangen til studentlivet ikke blir en negativ opplevelse. Veien til mer selvstendighet



presenteres således som det å innøve gode vaner, blant annet for oppmøte. Hun forteller videre i intervjuet at hun forsøker å gi mer ansvar til elevene gjennom å gradvis slutte å sjekke om de har gjort leksene. Likevel anser hun det som nødvendig å innføre tiltak dersom elevene ikke gjør den jobben de skal:

*En av klassene har jo vært litt daff i det siste altså, har jobba litt lite. Og derfor har jeg innført sånne tester hver mandag, som teller, så nå har dem begynt å jobbe mye mer da, og har kanskje innsett at det at dem er nødt til det hvis det skal gå bra. (Linda)*

Hun har innført et tiltak om å ha ukentlige prøver for å få elevene til å jobbe mer mot eksamen. Hun opplever at dem har begynt å jobbe hardere i kjølvannet av dette, og tror elevene har innsett at de er nødt til å jobbe hardere. Læreren uttrykker et ønske om å la elevene få frihet til selvstendighet, men samtidig er det viktig å passe på at de lærer det de skal til eksamen. Læreren velger å ta ansvar for elevene, dersom de ikke viser at de klarer å gjøre dette selv.

#### 4.5 Vurderingspraksis

Trenerne snakker om utøvernes selvvurdering som en viktig del av deres utvikling til å bli bedre utøvere. En av trenerne forteller om hvordan de målne utøverne selv har satt seg for sesongen kan benyttes for å måle utviklingen den utviklingen de har:

*Vi prøver å ha noen sånne ting som skal prøve å vise om man klarer å utvikle seg på det man har satt seg. At vi har noen faste øvelser som vi gjør hele semesteret. (Susanne)*

Målene kan benyttes for å synliggjøre utøvernes utvikling gjennom å gjenta de samme øvelsene gjennom sesongen. Utøverne kan da vurdere sin egen fremgang ut ifra de målene de har satt seg. Mot slutten av perioden er det opp til utøverne selv å vurdere hvilken måloppnåelse de har hatt:

*Når høstperioden er over så skal de få lov til å vurdere selv da, og om de syns de har blitt bedre på det, og om de har lyst til å sette seg nye mål for vårsesongen eller om de vil fortsette å jobbe med det. (Susanne)*

Vurdering av egen utvikling beskrives som det å ta stilling til valg om veien videre. Valg om å jobbe videre med de samme målene eller å begynne på noe nytt.

Tema *selvvurdering* er også noe som en av lærerne snakker om i sitt intervju. Hun beskriver en situasjon der elevene får i oppgave å rette sine egne prøver ut ifra et gitt løsningsforslag:

*Noen ganger har jeg latt være å skrive den [karakteren] på, og bare gitt dem løsningsforslaget sånn at dem har måttet rette dem selv. Da er dem ofte mye strengere enn*

*meg da, og det er dem med ganske høy måloppnåelse som er kritisk. Dem med ganske lav dem er vel kanskje litt mindre kritisk, så dem kan av og til gi seg litt bedre karakter enn det jeg gjør, fordi at dem har jo ikke kunnskap til å vite hva dem ikke kan heller på en måte.*

*(Linda)*

Forskjellen her er at løsningsforslaget blir gitt på forhånd når elevene skal rette seg selv. Utøverne på den andre siden, vurderer seg selv ut ifra egen opplevelse av måloppnåelse. I det ene tilfellet finnes en fasit, mens det i det andre tilfellet ikke finnes noen fasit.

Samtlige av trenerne er opptatt av å la utøverne finne frem til egne løsninger. Dette innebærer at treneren ikke skal gi dem alle svarene. En av trenerne prater eksplisitt om det å ikke ha noen fasit på hvordan øvelsene skal gjennomføres. Han ønsker å legge til rette for kreativ utfoldelse slik at utøverne kan finne ut av ting litt på egenhånd. Han forteller videre om hvordan han ønsker at utøverne skal gripe fatt på øvelsene:

*Det er mer litt sånn- her har du et blankt ark. Gjør det du har lyst med det, for det gir dem kreativitet og gjør at dem føler seg mer individuelle da, som forskjellige spillere og utøvere.*

*Ikke bare som en spiller fra et lag. (Knut)*

Han benytter seg av metaforen *blankt ark* for å illustrere hvordan han ønsker å legge opp øvelsene. Metaforen uttrykker at det er satt få føringer for hvordan oppgavene skal løses. Videre sier han at utøverne kan gjøre det de har lyst til med det blanke arket. Dette gir uttrykk for at han ikke har bestemt seg for på forhånd hva som er rett eller galt, men at han er åpen for flere løsninger. Videre forteller han at dette gir utøverne rom for kreativitet i sin utfoldelse, noe som gir dem muligheten til å føle seg individuelle. Dette fordi de får løse øvelsene på sin egen måte. Han belyser samtidig forskjellen mellom det å være individuell utøver og det å være del av et lag. Det å kunne utvikle seg individuelt innenfor rammene av laget fremheves som viktig.

#### 4.6 Å arbeide som et kollektiv

Trenerne prater om aktivitetene på trening som noe laget gjør sammen. På denne måten blir *samarbeid* og *samspill* viktig for lagets evne til å prestere sammen. Dette er også noe som dramalæreren forteller om som viktig når klassen arbeider *sammen* om å sette opp en forestilling. En av de andre lærerne etterlyser mer bruk av klassen som kollektiv i skolesammenheng. Han forteller at han opplever at elevene i den norske skolen stort sett blir satt til å jobbe som individer, eller i små grupper. Han uttrykker et ønske om at klassen som *kollektiv* i større grad burde aktiviseres:

*I Norge i dag så er jo klassesamtalen en undervurdert ting. (..) Elevene skal jobbe veldig sånn individuelt, muligens i gruppe, men i veldig liten grad som kollektiv.*

Han forteller at kollektivet kan utnyttes som en *ressurs for læring* gjennom det han kaller klassesamtalen:

*Det gjelder da å aktivisere og få frem ulike refleksjoner da, og da får du fram det jeg kaller klassesamtalen da. Og da er det det at dem lærer av hverandre og blir dratt med, ikke sant. Så kan dem da, om dem ikke vil høre på min fortolkning av det, så kan dem høre på medelevenes fortolkning av det, ikke sant. (..) og så må du være åpen for at deres opplevelse av det er en annen enn den du har. Og dermed så kan det utvikle seg mye interessante diskusjoner. (Jørgen)*

Han snakker om at elevenes tolkninger av en tekst kan bidra til interessante diskusjoner i klassesamtalen. Fordelen med dette er at elevene kan lære av hverandre, og at det ikke er bare læreren som bidrar med sine tolkninger. For å få til dette fremhever læreren at det er viktig å være åpen for de tolkningene som elevene selv kommer med. Dette gir uttrykk for at han ikke er opptatt av å komme fram til noe bestemt svar i tekstarbeidet, men at det er refleksjonen rundt som er hovedpoenget. Han forteller videre hvordan det å tildele elevene ulike roller i klasseromssituasjonen kan bidra til å aktivisere flere på en gang:

*Så vi prøver å ha bokbad. Også er det noen som får i oppgave å stille spørsmål til den ene eleven som har presentert bok, også er det noen andre som stiller til den andre. Og da får vi den store diskusjonen til slutt da. Også er det noen som har i oppgave å evaluere dem som presenterer. Så det å tildele alle elever roller som tvinger dem til å være aktive tilhørere, det er jo en sånn teknikk for å unngå at det bare er de som presenterer som er aktive, men at du får til å mobilisere hele fellesskapet. (Jørgen)*

Gjennom å tildele elevene ulike ansvarsområdes opplever læreren at elevene følger mer aktivt med under medelevers presentasjoner. På denne måter er det ikke bare de som presenterer som er aktive, men klassen blir mobilisert som et *kollektiv*.

Trenerne snakker også om fordeling av roller på laget. Spillerne har tildelt sine roller i forbindelse med utøvelse av spillet på banen. Disse er knyttet til strukturen i spillet. I tillegg foregår det en mer uformell fordeling av roller. Denne skjer gjennom at utøverne tar ulike former for ansvar på laget:

*Noen er veldig glade i å ta ansvar på laget. Noen er glad i å prate og kommunisere, og noen er flinke på å liksom i pausene snakke om hva som skal til for at spillet skal gå fremover. (Susanne)*

Her presenteres ansvar som noe utøverne liker å ta på seg. Å ta ansvar innebærer kommunikasjon. I pausene finner utøverne tid til å snakke med hverandre om hva de kan gjøre

annerledes for at spillet skal bli bedre. Ansvar fremstilles på denne måten som noe utøverne selv viser initiativ til.

*De klarer å ta ansvar for eget liv og forstår veldig godt hvordan ting fungerer, så jeg tenker at det viktigste er at de har en som setter litt rammene for ting, og som har en plan for hvordan laget skal gå fremover. Og hvordan man på en måte fyller de rollene i det rommet kan være litt opp til laget og da, og ikke bare opp til meg. (Susanne)*

Ansvar beskrives som noe utøverne behersker i eget liv og på trening. Dette gjør at treneren forstår sin rolle som hovedsakelig å sette rammer for treningene samt det å ha en plan for lagets fremdrift. Ut over det er det opp til utøverne selv å ta plass på laget med sine ulike roller. Det at utøverne skal få muligheten til å ta ansvar på laget er noe samtlige av trenerne snakker om. For å få til dette vektlegger de kommunikasjon som viktig faktor. Både kommunikasjon mellom utøvere, og mellom laget og treneren.

Trenerne snakker også om at det å ha ansvar på laget innebærer et ansvar ovenfor hverandre. Dette er ikke alltid like lett å forholde seg til. En av trenerne forteller om at enkelte utøvere kan gå i vranglås når de gjør feil på trening. Dette fordi utøvere forventer mye av seg selv, og at det å gjøre feil kan føre til at de reagerer emosjonelt. En av trenerne forteller at utøverne noen ganger henger seg opp i en feil som de har gjort tidligere på treningen. Det som er utfordrende med dette er at utøveren blir mer fokusert på feilen enn det å skulle se fremover mot neste oppgave. Dette kan gå negativt ut over lagkameratene:

*Ja, for det er jo egentlig det jeg sier på alle treningene, at man må trene for alle de andre. Om man bommer på et mottak på en pasning, så i alle fall sentre pasningen ordentlig etterpå. Ikke bare gi opp og ikke gidde å sende den pasningen, for det er noen andre som venter for eksempel på å skyte da. Så ikke tenke på at du har gjort noe feil nå. Tenk på hva du må gjøre for at dem andre skal få gjort det dem skal. For det er jo et fellesskap, (Knut)*

Her vektlegger treneren det ansvaret som spillerne har for *hverandre* i utøvelsen av spillet. På denne måten blir det viktig at utøverne klarer å legge bort feilene slik at de kan delta videre i spillet, uten å ødelegge for de andre. Under observasjonen kommer det frem at det å gjøre feil er noe treneren snakker med gruppa om. Han forteller dem at de ikke skal stoppe opp ved feil, men heller ha fokus på det som kommer videre. I tillegg oppmuntrer han utøverne til å hjelpe hverandre med tips for å kunne løse øvelsene best mulig. Han vektlegger at det er viktig at denne hjelpen skjer gjennom konstruktive tilbakemeldinger, slik at det ikke oppleves som kritikk.

## 5 Diskusjon

Min innfallsvinkel til diskusjonen har vært å utforske de 6 kategoriene som stod frem som sentrale i det empiriske materialet. Disse har blitt tolket og beskrevet innenfor en teoretisk og samfunnsmessig forståelsesramme. Gjennom kategoriene har jeg funnet hvilke aspekter praktikerne opplever som utfordrende i sin praksis. Jeg har sett etter hvilke tilnærminger de har til disse utfordringene, samt hvilke strategier de velger i møte med dem. I diskusjonen har jeg tatt tak i to temaer som både lærere og trenere forholder seg til i sin hverdag. Disse er *motivasjon for deltagelse* og *prestasjonsfokus og vurderingspraksis*. I studien har jeg et utvalg bestående av trenere fra lagidrett innenfor et breddeperspektiv. Vi må anta at resultatene og de funn som her er gjort hadde vært annerledes dersom vi hadde hatt med trenere fra individuell idrett eller fra et toppidrettsperspektiv. Lærerne i studien er fra ulike fagretninger. Dette vil også ha noe å si for hvilke utfordringer de opplever. Mitt siktemål har riktignok ikke vært å kartlegge alle mulige utfordringer og strategier som finnes, men å gi innsikt i et utvalg av dem.

### 5.1 Motivasjon for deltagelse

I det empiriske materialet fremkommer det at tema motivasjon er noe som både lærere og trenere er opptatt av på hvert sitt felt. De snakker om elvenes og utøvernes motivasjon i møte med fag på skolen og aktiviteter på trening. *Glede, interesse* og *eierskap* er begreper som fremstår sentrale knyttet til motivasjon. Motivasjon blir av både lærerne og trenerne sett på som en viktig forutsetning for det å *delta* i aktivitetene, samt for å kunne vise selvstendighet og autonomi som deltager. Samtidig viser det seg at deltagerne i studien har ulike tanker om hva motivasjon innebærer på deres felt, og hva som motiverer elever og utøvere til å bli med på aktivitetene på skolen og på trening.

Gjennom empirien kommer det frem at trenere og lærer ser på motivasjon som et viktig utgangspunkt for å begi seg med aktivitetene i skolen og i sporten. I intervjuene snakker trenerne om at det skal være gøy å være på trening. Trenerne fokuserer på fenomenet *spilleglede*, og fremhever på denne måten at glede er noe som genereres gjennom aktiviteten i seg selv. Dette kan betegnes som *indre motivasjon*, da det er aktiviteten i seg selv som er den fremtredende faktoren (Deci & Ryan, 2000). Dette kan også knyttes til opplevelsen av at aktiviteten har en *indre* verdi (Wigfield & Eccles, 2000). Trenerne prater om at det derfor er viktig at aktiviteten i seg selv er gøy å holde på med.

Trenerne snakker også om det sosiale aspektet ved å være på trening. De legger vekt på at treningene og kampene med laget skal utgjøre et *godt sted å være*. Et sted for å stifte sosiale

relasjoner og for å være del av et fellesskap som man kan føle *eierskap* til. Dette kan knyttes til opplevelsen av *tilhørighet*, som er et av tre psykologiske behov som må være tilfredsstillt i læringsmiljøet for at det skal stimulerer til autonome former for motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Opplevelsen av tilhørighet er sterkest i kontekster hvor man kan inngå i regelmessige og langvarige sosiale forhold preget av gjensidig omsorg (Baumeister & Leary, 1995). Å være en del av et lag med regelmessige treninger sammen med gode kamerater, vil således kunne være et sted hvor man kan få opplevelsen av å høre til. Dette vil videre kunne føre til at utøverne er mer selvdrevne i møte med aktivitetene på trening.

En av lærerne som underviser i programfag på dramalinja, snakker også om *glede* og *eierskap* som viktige forutsetninger for å arbeide med dramafagene. Dette vektlegger som viktig i prosessen med å sette opp forestilling, hvor gruppa arbeider intensivt over lang tid uten å vite hvordan resultatet blir til slutt. Alle de involverte bidrar til produktet med sine innspill. På denne måten er både læreren og elevene ansvarlige for hvordan resultatet blir. I en slik kollektiv samarbeidsprosess fremhever læreren glede som sentral *drivkraft*. Dette for å holde motivasjonen oppe i arbeidet, når man ikke klart kan se utfallet. Slik vi så hos trenerne knyttes opplevelsen av glede gjennom aktiviteten til indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Fordelen med dette er at det fører til autonom adferd. En slik drivkraft kan derfor være avgjørende i prosjekter som er avhengig av elevenes evne til å vise selvstendig arbeid og ansvar. Læreren forteller videre at hun opplever at elevenes drivkraft blir større når de får muligheten til å ta ansvar for forestillingsproduktet. Dette gjennom å få bruke egne ideer til å utvikle noe som kan vises frem på forestillingen. Elevenes ønske om autonomi i arbeidet fremstår på denne måten som sentralt for deres motivasjon i prosessen.

Lærerne snakker om at de opplever elevene som mer motivert til å jobbe i programfag som de har valgt selv, enn i fellesfagene som er obligatorisk for alle. Dette fordi valget er gjort på bakgrunn av elevenes egne *interesser*. På denne måten fremhever lærerne det å ha interesse for et fag som viktig for motivert deltagelse arbeidet. Interesse prates om som noe som enten er der, eller som ikke er der før eleven begir seg med faget på skolen. I litteraturen forstås *personlig interesse* som en relativt stabil disposisjon knyttet til spesifikke tema eller aktiviteter (Schunk, Meece, & Pintrich, 2014). Når lærere prater om manglende interesse kan det bety at det er personlig interesse de opplever som uteblivende. Interesse kan også knyttes til hvilken indre verdi elevene ser i faget, som for eksempel det å oppleve at faget er spennende å jobbe med. (Wigfield & Eccles, 2000). På denne måten er det det *indre* motivasjonsperspektivet som fremheves når lærerne snakker om *interesse*.

### 5.1.1 Glede, felleskap og tilhørighet

Slik det fremkommer av empirien, ser trenerne på indre motivasjon som en eksisterende disposisjon hos utøvere i kraft av at de har valgt å være med på laget. Det å være på laget blir således et uttrykk for motivert adferd. Trenerne forteller om strategier som innebærer å tilrettelegge for å opprettholde den motivasjonen som de opplever allerede eksisterer hos utøverne i møte med laget og aktiviteten. De snakker om å tilrettelegge for at aktivitetene på trening skal kunne fortsette å bidra til glede, slik at utøvernes ønske om å fortsette på laget, ivaretas. Dette innebærer på den ene siden å påse at aktivitetene innebærer *spilleglede*. En rapportert strategi for å få til dette er å implementere lek i treningsopplegget. Lek blir i litteraturen mye brukt som eksempel på aktivitet hvor indre motivasjon spiller en sentral rolle (Deci & Ryan, 2000). Dette fordi leken innebærer en aktiv og utforskende innstilling som ikke forutsettes av et behov for ytre belønning.

Trenerne snakker om at leken også har et annet viktig bidrag, nemlig at den gjør stemningen på trening mindre *alvorlig*. Dette blir viktig for å sikre at treningene skal være et *godt sted å være*. Treningen konstrueres av trenerne som et *fristed*- en plass hvor utøverne kan få en pause fra eventuelle belastninger på hjemmebane eller på skolen. Dette perspektivet kommer også frem gjennom dramalærerens konstruksjon av drama-rommet. Dette er et rom hvor man legger fra seg alt det som er vanskelig på utsiden, før man trer inn i *rommet*. Læreren forteller at dette gir ungdommene mulighet til å ta seg fri fra sine bekymringer og heller ha fokus på det skapende arbeidet i samspill med de andre i klassen. Begge fremstillingene gir uttrykk for et "her og nå" perspektiv hvor det å være fremstår som et motiv i seg selv. På denne måten blir *det skapende arbeidet* og *spillet* fremhevet som arenaer hvor det å være muliggjøres. Læring uttrykkes i denne forbindelse ikke som eksplisitt siktemål, men er likevel noe som forekommer som implisitt i prosessen med å *spille* og å *skape* (Wenger, 1998).

Trenerne snakker om enda en strategi for å tilrettelegge for at aktivitetene på trening skal stimulere *glede og eierskap*. Denne innebærer å muliggjøre for at utøverne kan være med på å påvirke aktiviteten gjennom å delta i bestemmelsesprosesser. Dette gjennom å delta i å utvikle taktikk og strategier, og ved utformingen av hvilke rammer og regler som skal gjelde på laget. Også dramalæreren viser til at medbestemmelse er noe som øker elevenes drivkraft. En strategi for å stimulere denne drivkraften er å la elevene være mest mulig med i bestemmelser som angår produktet de skaper sammen. Dette innebærer å involvere dem når viktige beslutninger skal tas. Dette fremstår som en strategi for å gi elevene muligheten til å ta *ansvar* for det produktet de er med på å skape. Behovet for medbestemmelse blir vektlagt i selvbestemmelsesteorien hvor man ser på selvbestemmelse, eller autonomi, som et

grunnleggende psykologisk behov (Deci & Ryan, 2000). Dette behovet må tilfredsstilles i læringsmiljøet for at indre motivasjon og autonom ytre motivasjon kan utvikles.

### 5.1.2 Synliggjøring av verdi

Slik det fremkommer av empirien, konstruerer lærerne det å motivere elever som i utgangspunktet ikke har interesse for fagene på skolen, til sitt ansvar. De deler få beskrivelser om hva de tenker om sin rolle i møte med motiverte elever. Dette kan komme av at lærerne opplever dette som mindre utfordrende, og at det derfor ikke kom opp i intervjuene. Lærerne forteller at de opplever at elevene har vanskelig for å se *mening* i fagene, siden deres deltagelse som oftest ikke er tuftet på en interesse de har fra før. Lærernes strategi i møte med denne utfordringen er å *synliggjøre* hvilke ulike *verdier* som det å fordype seg i fagene på skolen kan gi. Dette innebærer å synliggjøre hvilken *nytte* elevene kan få av fagkunnskapen på et senere tidspunkt i livet. Det gjøres gjennom å dele historier fra eget liv, for å eksemplifisere hvordan man kan få nytte av sine fagkunnskaper utenfor *livet på skolen*. Det å fremheve *nytteverdi* kan være hensiktsmessig når individer blir stilt i posisjon til å skulle delta i fag som er obligatoriske for dem (Federici, 2007). I obligatoriske fag er det vanlig at det utvises en eller annen form for *straff* dersom man ikke deltar. I videregående skole utøves ytre kontroll gjennom at oppmøte er en forutsetning for å få vurdering. Dette reguleres nå av *fraværsregelen*. Bakdelen med dette er at ytre kontroll hovedsakelig stimulerer til en ytre kontrollert motivasjon hos elevene, hvor arbeidet først og fremst utføres for å unngå den negative sanksjonen som er knyttet til aktiviteten (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Dette gjør at behovet for kontroll opprettholdes, fordi motivasjonen faller bort når den ikke lenger kontrolleres av incentiver utenfra. Det å synliggjøre nytteverdi vil derfor kunne bidra til å gi elevene en større opplevelse av selvbestemmelse, og dermed også deres drivkraft for å arbeide.

Lærerne snakker også om det å *synliggjøre* hvilken *personlig verdi* som også ligger i fagene. En rapportert strategi for å få til dette innebærer å forsøke å vekke interesse hos elevene, gjennom å vise dem lærerens egen lidenskap for faget. Lidenskap er noe som kan knyttes til selvbilde og identitet, og kan derfor gi uttrykk for den personlige verdien som læreren ser i faget (Wigfield & Eccles, 2000). På denne måten fremhever læreren seg selv som et forbilde på lidenskap, for å eksemplifisere hvordan et fag kan ha stor verdi for vedkommende som person. Dette kan forstås som et forsøk på å vise hvordan mening skapes av læreren selv, i håp om at det å vise lidenskap kan føre til at elevene selv finner egne veier til lidenskap.

En tredje strategi som lærerne benytter seg av, er å koble undervisningen til elevenes verden ved å benytte seg av referanser fra deres hverdag. Dette innebærer at læreren må gjøre



seg kjent med elevenes *liv utenfor skolen*. Denne kjennskapen benytter lærerne blant annet til å lage oppgaver som spiller på elementer fra elevenes hverdag. Lærerne opplever at dette gjør arbeidet med fag mer spennende, og at elevene viser større engasjement og vilje til å løse oppgaver. Å tilrettelegge for konteksten rundt det faglige arbeidet kan knyttes til begrepet *situert interesse* (Schunk, Meece, & Pintrich, 2014). Interessen retter seg mot det kontekstuelle rundt arbeidet fremfor mot aktiviteten/faget i seg selv. Forskning antyder at lærerens fokus på å tilrettelegge for situert interesse på sikt vil kunne føre til at elevene også utvikler en mer stabil *personlige interesse* for fagene (Hidi & Renninger, 2006). På denne måten kan elevenes interesser utenom det faglige bidra til å fremme motivasjon i skolearbeidet så vel som å fremme opplevelsen av fagarbeid som verdifullt i seg selv.

### 5.1.3 Motivator-rollen

Gjennom empirien kommer det frem at lærerne opplever det som et nederlag når elevene presterer under det som er forventet. Lærerne knytter dette opp mot egen manglende evne til å motivere eleven for å legge inn nok arbeid. Gjennom dette posisjonerer lærerne seg i en *ansvarsposisjon* koblet til å skulle motivere eleven. Dette kan ses i sammenheng med en *ansvarliggjøring* av læreren, slik som mål- og resultatstyringen på 2000-tallet har bidratt til (Mausethagen, 2015). Samtidig omtaler lærerne det å skulle *vekke* interesse som en “hårete målsetting”. Dette gir uttrykk for at oppgaven ikke egentlig oppleves som mulig å fullbyrde. Likevel vektlegger lærerne dette som et ansvar de opplever at læreryrket krever av dem, og som de ønsker å ta på seg. Dette tyder på at ansvaret om å skulle motivere elevene er et ansvar som lærerne opplever å ta selv, i motsetning til det å bli *ansvarliggjort* av de forventningene som stilles utenfra (Mausethagen, 2015). Dette kan henge sammen med lærerens eget ønske om at elevene skal gjøre det godt på skolen. Lærerne gir imidlertid også uttrykk for at elevene ikke bare kan lene seg tilbake og forvente at læreren skal kunne “gi dem” motivasjon sånn uten videre. Lærerne stiller krav til at elevene selv må gjøre en innsats for å *møte* læreren på veien. Dette kan beskues som et uttrykk for at læreren ikke er tilfreds med å gå inn i en *selgerrolle* slik som samfunnet, ifølge Biesta (2005) legger opp til. I et slikt forhold er det forventet at læreren skal levere varene, mens eleven skal ta i mot. Dette reduserer forholdet mellom lærer og elev til en utveksling mellom selger og kjøper. Lærerne gir uttrykk for at motivasjon ikke er noe de kan selge til eleven, men at de likevel ønsker å gjøre sitt beste for å motivere. Rollen som *vekker* av interesse er derfor like fullt avhengig av eleven som aktiv deltager.

Trenerne posisjonerer seg på en annen måte enn lærerne i motivasjonsarbeidet. Dette gjennom at de vektlegger *tilrettelegging* for glede i aktiviteten og det sosiale miljøet fremfor

det å skulle *vekke interesse*. Deres fokus rettes mot det å fremheve den verdien som utøverne allerede ser i lagidretten de er en del av. Fra denne posisjonen blir motivatorrollen beskrevet som mindre utfordrende. Trenerne prater ikke om det å synliggjøre andre faktorer som kan motivere, slik som nytte. Det å *vekke interesse* er heller ikke noe de prater om. En mulig forklaring er at de ser på utøverne som indre motiverte i møte med aktivitetene og det sosiale fellesskapet på trening, og at dette derfor ikke er noe treneren trenger å ta ansvar for. Utøverne kan når som helst velge å avslutte sin deltagelse på laget, uten at det skal få noen formell konsekvens eller straff (Sæther, 2015). Å fremheve nytteverdien blir i den sammenheng mindre nødvendig, fordi utøverne allerede er motiverte. Det å kunne se mangfoldige verdier i det man holder på med, bidrar til en større sannsynlighet for å velge å fortsette med aktiviteten (Wigfield & Eccles, 2000). Dette kan ses i sammenheng med ønsket om å forhindre frafall i idretten (Seippel, 2005). Man ser at mange av de utøvere som er engasjert i idrettslag, ofte velger å avslutte sitt medlemskap i løpet av ungdomsårene (Seippel, 2005). En av grunnene til dette er at utøvere velger å prioritere andre ting fremfor idretten, fordi det *koster* for mye tid, som ungdommene vil bruke på andre ting. Det å redusere *kostnadsverdi* kan således være en mulig innfallsvinkel til å fremme motivasjon (Wigfield & Eccles, 2000). Samtidig kan det å understreke hvordan utøvernes kompetanse innenfor idretten kan være *nyttig* også utenfor idretten, bidra til å styrke den *nytteverdien* som utøverne ser i idretten. Dette for å øke bevisstheten rundt hvordan den idrettslige og sosiale kunnskapen man får på trening, også er relevant i livet utenfor trening. På denne måten vil man kunne bidra til et bredere motivasjonsgrunnlag, basert både på indre-og ytre verdier.

#### 5.1.4 Hva innebærer deltagelse i klassen og med laget?

Lærerne prater om motivasjon som viktig for at elevene skal se meningen med å legge ned arbeid i skolefagene. Dette fremheves som viktig for deres *egen læring*. Å kunne vise evne til selvstendighet i arbeidet med skolefagene ser lærerne som avgjørende for at eleven skal få en vellykket overgang til videre studier etter videregående. Her er det elevens *fremtid* som står i fokus, fremfor et "her og nå" perspektiv. På denne måten blir elevenes selvstendighet fremhevet som forutsetning for å kunne utøve *livslang læring* (Biesta, 2005). Deltagelse blir på denne måten forstått som det å ta ansvar for å legge ned den innsatsen som trengs for å kunne lære. For å bidra til at elevene kan bli mer selvstendige, prater lærerne om at det er viktig å få øvd inn gode vaner mens man går på videregående. Dette begrunnes med at elevene gjennom dette, vil ha mindre behov for å bli ytre kontrollert gjennom fraværsgrensa og lærerens sjekk av lekser. Lærerne ønsker derfor å gi elevene mer frihet til å ta ansvar for skolearbeidet selv.

Samtidig meddeler lærerne at de tidvis velger å legge inn fler elementer som regulerer elevenes arbeidsinnsats. Dette dersom de opplever at elevene ikke viser evne til å ta det ansvaret som blir gitt. Dette kan igjen ses i sammenheng med at lærerne blir sett på som ansvarlige for elevenes resultater (Mausethagen, 2015). På denne måten blir det slik at lærerne føler de må steppe inn og ta ansvar for at elevene skal få lært det de trenger til eksamen. Dette fører til et dilemma hvor læreren ikke fullt ut kan gi elevene friheten til å ta ansvar i eget arbeid, fordi ansvaret om å oppnå gode resultater oppleves som en større prioritet.

Trenerne prater om motivasjon som en viktig faktor for at deltagerne skal ønske å *komme* på trening. På denne måten blir deltagelse fremhevet som det å *møte opp* fremfor det å skulle *lære*. På trening finnes det ingen formell sanksjon som kontrollerer at utøverne møter opp, slik som *fraværsgrensa* gjør i videregående skole (Utdanningsdirektoratet, 2018). Oppmøte må derfor være forankret i opplevelsen av at dette er noe man ønsker å bruke tiden sin på. Det å ta *valget* om å møte opp vil i tillegg være ut ifra egen selvbestemmelse (Wigfield & Eccles, 2000). Oppmøte kan videre beskues som en forutsetning for at aktiviteten i det hele tatt kan foregå. Med få utøvere tilstede blir det færre å spille på i laget, og det blir vanskelig å utføre aktiviteten. Dette utgjør et grunnlag for *gjensidig avhengighet* mellom utøverne på laget (Ronglan, 2008), noe som innebærer et ansvar om å være tilstede slik at lagspillet kan utøves. Det å delta innebærer således et ansvar ovenfor de *andre*. Dette fremstår som en type ansvar som rettes mot kollektivet fremfor et ansvar man har for sin egen utvikling. Dette er forskjellig fra hvordan lærerne prater om ansvar- noe elevene må ta for sin egen læring. Det å møte opp blir i den sammenheng viktig, først og fremst for å kunne få vurdering i fagene, fremfor det å skulle bidra til de andre sin læring. Oppmøte fremheves på denne måten som et individuelt ansvar fremfor et kollektivt ansvar.

Disse ulike forståelsene av hva deltagelse innebærer kan ses i sammenheng med det som fremstår som siktemål innen de to feltene. Læring og utvikling er en del av det å være med i sporten, men er ikke det viktigste målet med treningen, slik det fremstår i et *breddeperspektiv* (Ingebrigtsen, 2015). Vi har sett på hvordan trenerne mener at lagidrett skal bidra til et *godt sted å være* hvor det å ha det gøy og oppleve eierskap er mål i seg selv. Således blir læring en mer *uformell* målsetting ved siden av hovedmålet om å delta (Wenger, 1998). Deltagelse forstås som det å være med på aktiviteten og engasjere seg i laget som kollektiv. I dette bildet er det tilstrekkelig å møte opp på trening og delta i de aktivitetene som det legges opp til der.

I klasserommet på den annen side, blir et slikt syn på deltagelse utilstrekkelig. Dette fordi *læring* er en betydelig del av det oppdraget som institusjonen er gitt av samfunnet (Mausethagen, 2015). Skolens oppgave om å sikre individers mulighet til videre bidrag i

samfunnet kan således sies å være med på å definere begrepet *deltagelse* som det å være deltagende i egen læringsprosess. Spørsmålet er om et slikt ansvarsforhold ovenfor en selv er et sterkt nok motiv til å legge inn det arbeidet som kreves- spesielt i en kontekst hvor interessen for det man holder på med i tillegg er liten. På laget muliggjøres et ansvar ovenfor kollektivet, noe som gir den enkelte utøver *betydning* for noen andre enn seg selv. Laget som kollektiv muliggjør på denne måten en motiverende faktor som det individuelle ikke kan tilby på samme måte.

## 5.2 Prestasjonsfokus og vurderingspraksis

Av det empiriske materialet fremkommer det at både lærere og trenere reflekterer rundt temaene prestasjonsfokus og vurderingspraksis. Dette fremstår som noe de er nødt til å forholde seg til i sin hverdag, enten som en eksplisitt eller implisitt del av praksis. Prestasjonsfokus blir problematisert fordi det på den ene siden går på bekostning av andre verdier som av praktikerne betraktes som mer viktige, og på den andre siden fordi det muliggjør en sammenligning mellom individer som de anser som skadelig for læring og læringsmiljøet. I tillegg virker prestasjonsfokus og vurderingspraksis inn på hvordan elever og utøver *forholder seg* til det å skulle prestere på skolen og i lagspill. Både lærere og trenere beskriver utfordringer knyttet til prestasjonsfokus og vurderingspraksis som kan relateres til verdisyn, læringsmiljø og deres tosidige rolle i vurderingspraksis, hvor man både gjør en vurdering av- og for læring.

### 5.2.1 Prestasjonsfokus-hva er problemet?

Det fremkommer gjennom empirien at lærere opplever utfordringer knyttet til situasjoner der elevene får tilbake resultatene fra en prøve. Lærerne opplever at karakterene i stor grad muliggjør en sammenligning mellom elevene, noe som gjør at elevene fokuserer på det å skulle prestere bedre enn sidemannen, fremfor på egen utvikling. Denne formen for *sosial sammenligning* er vanlig som et relativt mål på hvordan man ligger an i forhold til andre individer i et sosialt miljø (Festinger, 1954). Denne sammenligningen kan være viktig for utvikling, men kan også bli et problem når individer blir satt i en posisjon hvor de hele tiden sammenligner seg med noen som presterer bedre enn dem selv (Guay, Boivin, & Hodges, 1999). Dette kan blant annet føre til en opplevelse av egen *kompetanse* som dårligere enn det den er, fordi kompetansen vurderes i forhold til noen som presterer bedre. Sidemannens gode prestasjoner blir således ingen utpreget fordel for den enkelte elev. Det betyr heller at egne sjanser for å oppleve seg som kompetent blir lavere. Således vanskeliggjøres det å kunne unne sidemannen en god prestasjon, fordi det betyr at man selv blir vurdert opp mot hans gode resultater.

Lærerne forteller at de opplever faren for sammenligning som størst når prøver leveres tilbake etter retting. Da står som oftest karakteren skrevet på prøven, og man kan høre impulsive utsagn fra de elevene i klassen som er fornøyde med karakteren. De som ikke er fornøyde hører man naturlig nok mindre fra, noe som kan gi inntrykk av at “alle” de andre fikk mye bedre resultater. Sterkt fokus på sammenligning blir ofte sett i miljøer der summativ vurdering utgjør en betydelig del av vurderingspraksisen (Black & Wiliam, 1998). Denne typen vurdering gjør det enkelt for elever å sammenligne seg med hverandre, noe som gjør at miljøet preges av et fokus på innbyrdes *konkurrans*e fremfor fokus på egen utvikling.

For utøverne i lagspill er konkurranse en eksplisitt del av selve aktiviteten. Å spille kamp utgjør på mange måter den mest fremtredende prestasjonssituasjonen for dem. Som Ronglan (2008) påpeker, kan laget beskues som en *felles prestasjonsenhet* på kamp. Det er lagets samlede prestasjon som avgjør resultatet, og resultatet blir det samme for hele laget. På denne måten er det konkurransen med det *andre* laget som er i fokus, fremfor et fokus på innbyrdes konkurranse mellom lagets medlemmer. Sammenligning i denne prestasjonssituasjonen gjøres med andre ord hovedsakelig som et kollektiv. Dette kan ses i motsetning til den situasjonen som lærerne beskriver, hvor det er den individuelle konkurransen mellom individene i klassen som problematiseres.

Det å skulle prestere *sammen* kan videre beskues som en faktor som gjør at hvert individ verdsettes i kraft av ens egne spesielle kvaliteter. Dette fordi laget trenger *ulike* styrker for å prestere (Ronglan, 2008). Å prestere sammen fordrer videre et gjensidig avhengighetsforhold som gjør at den enkelte ikke kan prestere godt uten at også lagkameratene presterer på sitt beste. Dette muliggjør et syn på forskjeller som grunnleggende positivt for lagets samlede prestasjonsevne (Ronglan, 2008). Det at noen presterer bedre på enkelte ting, er en nødvendighet for laget. Ulike roller muliggjør et syn på spisskompetanse som positivt.

Det å kunne benytte seg av klassen som felles prestasjonsenhet er noe som språklæreren forteller at han ønsker å få til. Han etterlyser dette som noe man bør fokusere mer på i skolen, fordi det er en utnyttet ressurs for elevenes læring. Han ønsker å utvikle kollektive prosesser i klasserommet, der alle spiller en rolle for hverandres læring. En strategi for å få til dette er å tildele elevene roller, hvor alle er sentrale for at opplegget skal fungere. Dette fremstår som forsøk på å skape et praksisfellesskap, hvor læring skjer gjennom *praksisen* i seg selv (Wenger, 1998). Et sted hvor felles praksis står sentralt, er når drama-klassen setter opp en forestilling. Alle rollene er like viktige for helheten i det ferdige forestillingsproduktet, noe som fordrer en type gjensidig avhengighet som Ronglan (2008) prater om. Alle individene utgjør således én og samme helhet når de setter sammen det hver av dem har laget. Spørsmålet er om elevene i

denne prosessen blir vurdert individuelt på noen måte. I tilfellet kan dette beskues som en praksis der det finnes et møtepunkt mellom klassen som felles prestasjonsenhet og individuelle prestasjoner.

I empirien kan vi ikke se at trenerne opplever individuell sammenligning som en utpreget utfordring i forbindelse med lagets prestasjonssituasjon på kamp. Sammenligning mellom utøvere er likevel noe trenerne opplever at skjer i det daglige. Enkelte situasjoner oppfattes av trenerne som mer utsatt for sammenligning, blant annet ved innlæring av tekniske ferdigheter. Her er det ofte eksplisitt læring som foregår, gjennom at treneren forklarer og viser hvordan ting skal gjøres (Ronglan, 2008). Trenerne opplever at dette kan gi et for normativt bilde av hvordan en teknikk *egentlig* skal utføres, noe de ikke ønsker. Dette kan bety at trenerne er opptatt av å tilrettelegge for utøvernes *implisitte* læring (Ronglan, 2008), så langt det lar seg gjøre. En strategi for å forhindre sammenligning i situasjonen er å lage få regler med tanke på *hvilken* type teknikk som spillerne skal øve på til *bestemt* tid. Dette gir utøverne muligheten til å velge selv, ut ifra hvilke teknikker de opplever å beherske best, eller ut ifra hva som passer til øvelsen. Denne differensieringen av oppgaver åpner opp for at utøverne kan øve på ulike teknikker til ulik tid, noe som reduserer muligheten for sammenligning fordi man ikke øver på det samme.

### 5.2.2 Praktikerens som verdiformidler-kan *noe* gjøres?

Lærerne velger å benytte seg av strategier for å begrense mulighetene for sammenligning i klassen. En strategi som lærerne beskriver er å koble fra hverandre formativ og summativ vurdering (Lauvås, 2018) ved å holde igjen karakteren når prøvene leveres tilbake etter retting. På denne måten er det kun den formative tilbakemeldingen som blir gitt ut først. Dette reduserer elevenes mulighet til å sammenligne seg med sidemannen umiddelbart etter at prøven er gitt tilbake. Dette fordi karakterene først blir utlevert dagen etter, eller på ettermiddagen når elevene har gått hjem fra skolen. Det å benytte seg av begge formene for vurdering sammen, er noe som i litteraturen blir kritisert fordi den summative overskygger den formative dimensjonen (Black & Wiliam, 1998) Likevel er det denne vurderingsformen som står sterkest, spesielt i videregående skole (Havnes, Smith, Dysthe, & Ludvigsen, 2012). Lærerens strategi fremstår som et tiltak for å *tilpasse* denne tilgjengelige vurderingsformen, ut ifra eget ønske om å *gjøre noe* for å dempe sammenligningsmiljøet mest mulig.

Lærerne opplever selv at denne strategien har en begrenset innvirkning. Dette fordi elevene stadig virker mer opptatt av karakteren, enn å vite hva som kan gjøres for å utvikle seg videre. Dette kan bety at tiltaket for å redusere sammenligningen, ikke oppleves som

tilstrekkelig. Det er mulig å anta at den bare utsettes til et senere tidspunkt. Empirien viser at lærerne i studien gjerne skulle ha erstattet dagens karaktersystem med et annet. Samtidig understreker de at karakterene har sin nytte i skolesystemet. Det muliggjør en *rangering* av elevene som anses som nødvendig for å prioritere hvem som skal få plass i videre utdanning. Likevel opplever lærerne at karakterene medfører et prestasjonsfokus som begrenser elevenes muligheter for å utvikle seg. Dette innebærer et paradoks fordi rangering på den ene siden fremstår som nyttig når den benyttes utenfor klasserommet, men på den andre siden som veldig uheldig når den benyttes av elevene selv for å vurdere hvor de ligger an i forhold til de andre i klassen.

Dette paradokset gjør det også vanskelig å skulle finne tilgjengelige strategier for å gjøre situasjonen bedre. Lærerne forteller at de forsøker å overbevise elevene om at det å lære først og fremst handler om *egenutvikling* fremfor det å *sammenligne* seg med andre. Effekten av denne overbevisningen oppleves likevel ikke som betydelig. Dette resulterer i en følelse av maktløshet i møte med problemet. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015) er verdisyn noe som kan uttrykkes gjennom den *målstrukturen* som skolen har. Når elevene opplever at det å prestere er viktigere enn alt annet, kan dette skyldes at skolen selv uttrykker at det er dette som er det viktige. I dette bildet er det elevenes *opplevelse* av målstrukturen som er det avgjørende, ikke hvilken målstruktur som skolen selv mener at vektlegges. I et enda bredere perspektiv betyr dette at de *formelle strukturene* som den enkelte skole er lagt under, som for eksempel kravet om å benytte seg av karakterer som rangeringssystem, kan ha stor innvirkning på den målstrukturen som skolen ønsker å etablere.

Det å konkurrere om å være best er noe som i samfunnskonteksten fremheves som sentralt og vil derfor være en sterk påvirkningsfaktor på de unge utøvernes opplevelse av hva som er viktig i idretten (Ommundsen, 2016). Dette kobles til utøvernes muligheter for å utvikle seg, og deres lyst til å fortsette med idrett i lang tid. Trenerne forteller at de tar valg med tanke på hvilke verdier som skal være viktigst på laget. Dette fremkommer i forbindelse med kampsituasjonen, hvor det tas stilling til hvorvidt man skal toppe laget, eller la alle få spille like mye. Trenerne forteller at de ønsker å fremheve verdiene likeverd og fellesskap, fremfor et fokus på prestasjon og konkurranse. Dette er tanker som står sentralt i breddeidretten, hvor fokus på å ha det morsomt med aktiviteten i et sosialt fellesskap vektlegges fremfor det å oppnå høye resultater (Ommundsen, 2016). På et organisatorisk nivå er dette verdier man har satset på for å fremme, spesielt innen barneidretten hvor man ikke ønsker et utpreget fokus på prestasjon og konkurranse (Ingebrigtsen, 2015). Ettersom utøverne blir eldre, blir det derimot også tydeligere at noen har ambisjoner om å satse innenfor sporten. Å ivareta et

utviklingsorientert fokus ses imidlertid på som den beste løsningen, både for å utvikle de som ønsker å nå langt, og for å beholde de som driver med idrett i et *breddeperspektiv*.

Når prestasjonsfokus blir en hindring for andre verdier som de opplever som viktige, ser trenerne det som sin oppgave å velge hva som skal prioriteres- å vinne eller å inkludere alle. Å toppe laget er noe trenerne i studien ikke velger å gjøre. Dette valget forteller de at kan skape misnøye blant enkelte utøvere på laget, og blant foreldre med et mer utpreget prestasjonsfokus. Trenerne opplever det som ubehagelig å være uenig med utøverne på dette punktet, men ser det som nødvendig for å bevare kulturen på laget. NIF har gjennom *trenerløypa* satset på å rette lys mot trenerens rolle som *verdiformidler* i møte med laget (Norges idrettsforbund og olympiske og paralympiske komité, 2016). Det at trenerne velger å ta rollen som verdiformidler, kan således ses i sammenheng med at dette er en rolle som det i større grad enn tidligere, forventes at treneren skal ha.

### 5.2.3 Vurderer-rollen

Lærerne snakker eksplisitt om sitt ansvar i forbindelse med å skulle både skulle gi vurdering av-og for læring. De beskriver sin rolle som *dobbel* i den forstand at de både skal veilede elevene i deres utvikling, samtidig som de skal vurdere det elevene har gjort tidligere. En av lærerne reflekterer over forskjellen mellom å sette karakterer og det å gi veiledende tilbakemeldinger skriftlig. Hun beskriver dette som et motsetningsforhold mellom karakteren på den ene siden, som representerer det som er gjort, og veiledende tilbakemeldinger på den andre siden, som representerer det som kan gjøres fremover. Læreren forteller at den veiledende rollen oppleves som utfordrende fordi elevene selv er mer opptatt av karakteren og mindre opptatt av tilbakemeldingene. Dette oppleves som frustrerende fordi elevene ikke får til å bruke tilbakemeldingen for å utvikle seg, noe som er en forutsetning for at formativ vurdering skal ha noen effekt (Havnes, Smith, Dysthe, & Ludvigsen, 2012).

Trenerne prater ikke om karakterer i intervjuene, noe som tyder på at dette er noe treneren ikke behøver å forholde seg til i sin praksis. Det er ikke noe formelt krav som sier at karakterer skal settes på utøverne. Dette står derfor i motsetning til videregående skole hvor elevene har rett på sluttvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2018). Trenerne forteller at de arbeider med at utøverne skal sette seg egne mål, som de i slutten av sesongen skal vurdere sin måloppnåelse opp mot. *Selvvurdering* blir således uttrykt som en fremtredende vurderingsform på trening, noe som regnes som en formativ vurderingsform (Black & Wiliam, 1998). Utøverne kan velge å fortsette med de samme målene neste sesong, eller si seg fornøyd med disse og heller ta fatt på nye mål. På denne måten er det utøverne selv som legger rammene for både hva



som skal vurderes, samt hvilken grad av måloppnåelse som er tilstrekkelig i forhold til egne ambisjoner. Dette innebærer en dialog mellom trener og utøver om hva vedkommende ønsker å fokusere på for å bli bedre, samt hvilke valg som må gjøres på veien dit. På denne måten blir utøveren selv involvert som aktiv deltager i vurderingsprosessen, noe som er viktig i miljøer der formativ vurdering vektlegges (Havnes, Smith, Dysthe, & Ludvigsen, 2012).

Selvvurdering er noe som også lærerne rapporterer å benytte seg av. Dette blir beskrevet som en strategi for å få elevenes oppmerksomhet rettet mot hva de kan bli bedre på, fremfor på hva de allerede har gjort. Dette bidrar til å synliggjøre det eleven ikke har gjort rett fremfor å fokusere på det som den har gjort rett, noe som er gunstig for å kunne rette blikket fremover i utviklingsarbeidet (Lauvås, 2018). Selvvurdering slik som lærerne beskriver det, foregår gjennom at elevene retter sine egne prøver ut ifra et gitt løsningsforslag. Det å gi eleven noe å vurdere seg selv *opp mot* er ifølge Black og Wiliam (1998) sentralt i prosesser der man skal vurdere egne prestasjoner. En fasit gir svaret på hvordan oppgavene egentlig skal løses, men for at en elev skal kunne skjønne hvorfor nettopp dette svaret er riktig, kreves en mer intern forståelse for hvorfor fasiten stemmer. En av lærerne rapporterer at selvvurdering ut ifra fasit fungerer mindre godt for elever med lavere måloppnåelse. Hun begrunner dette med at disse elevene ikke har det kunnskapsnivået som kreves for å nødvendigvis kunne se hva som er rett og feil måte å gjøre oppgavene på.

Det å gi utøverne noe å vurdere seg selv *opp mot* er noe som trenerne ser på som viktig. Trenerne ønsker ikke å gi utøverne en fasit på hvordan de skal løse oppgavene, dette fordi de ønsker at de skal finne det ut selv. Dette kan knyttes opp mot at implisitt læring vektlegges som viktig for utøvernes motoriske utvikling, og at eksplisitt læring kan føre til at utøverne *overtenker* det de gjør i spillet (Masters, Poolton, Maxwell, & Raab, 2008). Trenerne snakker om det å *synliggjøre* utvikling som sentralt. Dette fremheves som viktig fordi utvikling ikke alltid er like lett å se for utøverne. En strategi i møte med dette er å legge opp til å gjennomføre et sett faste øvelser gjennom sesongen, slik at utøverne kan følge utviklingen over tid.

Summativ vurdering fremstår i empirien som en større del av lærerens hverdag enn det det er for treneren. Men dette er ikke ensbetydende med at treneren ikke trenger å forholde seg til summativ vurdering i det hele tatt. Lauvås (2018) argumenterer for at også treneren må forholde seg til begge vurderingsroller. Den summative delen knytter han til situasjoner der treneren skal avgjøre hvem som får plass på laget før sesongen, eller hvem som skal tas ut på laget før kamp. Han betegner det som summativ vurdering, fordi det er en vurdering *av* kompetanse, og ikke en vurdering som skal bidra til videre utvikling. Noen av trenerne forteller at de må forholde seg til en nivåddifferensiering mellom ulike lag i klubben. Inndelingen

avgjøres ved at det utføres et uttak i starten av hver sesong, hvor utøverne blir plassert i lag etter nivå. Laguttak før kamp baserer seg på hvem som har mulighet til å komme på kamp. Det foregår altså ingen form for summativ vurdering i den situasjonen, for trenerne i denne studien. Den summative vurderingsrollen blir således avgrenset til en bestemt tid på året. Dette vil se annerledes ut for trenere i toppidretten, hvor det er mer vanlig å gjøre et laguttak forut for hver kamp.

#### 5.2.4 Miljø for veiledning?

Lærerne og trenerne opplever at vurderingspraksis påvirker læringsmiljøet i deres felt. Lærerne opplever at elevene er veldig opptatt av å skulle prestere godt på prøver. Dette bidrar til at elevene er redde for å gjøre feil foran de andre i klasserommet. Dette vil, ifølge Lauvås (2018) føre til at elevene lærer mindre, fordi de får øvd seg mindre. Samtidig gjør det lærerens arbeid med å veilede nærmest umulig, fordi det er vanskelig å finne noe å gi tilbakemeldinger på.

Det å gjøre feil blir av trenerne sett på som en naturlig del av det å prøve seg fram i spillet. De uttrykker ingen bekymring for at utøverne er redde for å gjøre feil, men de opplever at utøverne til tider lar feilene gå hardt innpå seg. Trenerne forteller at enkelte utøvere generelt sett forventer mye av seg selv på banen. Dette kan bety at de legger stor *personlig verdi* i aktiviteten (Wigfield & Eccles, 2000). Dette gjør at det å gjøre feil kan oppleves som et nederlag i situasjonen. I samspillet blir det å gjøre feil ofte synlig, fordi feilene påvirker *samspillet*. Trenerne sier at utfordringen oppstår når utøvere henger seg opp i feil på en slik måte at de ikke gjør sitt beste i den videre utførelsen av spillet. Dette er en utfordring fordi utøveren ikke lenger bidrar til et godt samspill. En strategi i møte med dette er å ha en dialog med utøverne om hva det vil si å gjøre feil på trening, og hvordan man kan håndtere det å begå feil.

Trenerne forteller om at utøverne er opptatt av å gi hverandre tilbakemeldinger på trening. De hjelper hverandre med å finne ut hva som kan gjøres annerledes, og er opptatte av å diskutere aspekter ved spillet med hverandre. Det å være aktivt deltagende i dialog og refleksjoner rundt tilbakemeldinger virker styrkende på en formativ vurderingskultur (Black & Wiliam, 1998). På denne måten inngår både treneren og utøverne i veiledende roller på laget. Trenerne ser det som positivt at spillerne bidrar til hverandres utvikling. Samtidig er de opptatt av at tilbakemeldinger og tips må gis på en konstruktiv måte. Dette vektlegges som viktig for at tilbakemeldingskulturen skal oppleves som positivt for alle.

Både trenere og lærere vektlegger at det å gjøre feil er en vesentlig del av det å utvikle seg. De er derfor opptatte av å snakke om feil som en naturlig del av læreprosessen. Likevel er det faktorer rundt som muliggjør og begrenser et syn på det å feile som positivt for de som skal

lære noe. Summativ vurderingspraksis blir vektlagt som en slik faktor (Lauvås, 2018). Når summative vurderingsformer dominerer, vil det være hensiktsmessig for den som blir vurdert å alltid vise seg fra sin beste side. Det vedkommende er dårlig på, bør skjules slik at dette ikke trekker vurderingen ned. Feil blir i denne sammenheng sett på som noe negativt.

Vi må vurdere om disse forholdene gjør at læringssituasjonen i klasserommet bærer preg av å fremstå som en type *prestasjonssituasjon*, fremfor at det er en situasjon for utvikling. Opplevelsen av å bli *testet* blir da ikke begrenset til prestasjonssituasjoner i form av prøver, men vil være et kontinuerlig aspekt ved den lærende sin hverdag. Dette vil følgelig påvirke *målstrukturen* på skolen og individets *prestasjonsorientering* (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Samtidig vil det bli vanskelig for læreren å skulle *veilede* elevene, dersom klasserommet først og fremst er et sted for å vise seg fra sin beste side. Videre må vi spørre oss selv hva alt dette har å si for vår forståelse av hva det *å lære* i skolen betyr, og hvorvidt denne forståelsen er i stand til å få frem det beste potensiale i oss.



## 6 Sammenfatning og avsluttende refleksjoner

Avslutningsvis vil jeg gjøre en sammenfatning av hva slags innsikt denne studien har bidratt til å gi, i spørsmålet om hvordan lærere og trenere opplever de utfordringene de møter i sine læringsmiljø. Deretter vil jeg runde av med mine egne refleksjoner rundt hvilke potensiale for læring dette kan ha på tvers av feltene, og hva som fremstår som interessante spørsmål til videre forskning.

### 6.1 Hvilken innsikt har vi fått?

Denne studien har vist at lærerne og trenerne anser indre motivasjon og personlig interesse som viktige for utøverne og elevenes ønske om å delta i aktiviteter på skolen og på trening. Trenerne opplever at utøverne er motiverte gjennom at aktiviteten i seg selv er gøy å holde på med, og gjennom *felleskapet* som miljøet på trening gir. Det sosiale fremstår som viktig motivasjon ved at det muliggjør for tilhørighet og et *godt sted å være*. Motivasjon beskues som vesentlig for at utøverne ønsker å komme på trening. I motivasjonsarbeidet posisjonerer treneren seg som *oppretholder* av motivasjon. Dette innebærer å tilrettelegge for at aktiviteten i seg selv skal fortsette å være morsom- gjennom lek, samt å tilrettelegge for at utøverne kan få eierskap til aktiviteten, gjennom å gi muligheter for kollektivt ansvar.

Lærerne opplever at elevene er mer motiverte for de fagene de har valgt selv enn de fagene som de må ha. Lærerne ser på motivasjon som avgjørende for om elevene evner å legge inn det arbeidet som trengs for å lære. De posisjonerer seg som ansvarlige for å *vekke* interesse i ungdommene. Dette gjøres gjennom en synliggjøring av *verdier* og ved å skape en bro mellom fagene på skolen og elevenes liv utenom. Å skulle motivere alle beskrives som en umulig oppgave, men noe som lærerne likevel er innstilt på som en del av den arbeidsbeskrivelsen de konstruerer for seg selv.

Videre viser studien at både lærere og trenere opplever at elever og utøvere har et behov for å sammenligne seg med hverandre. Dette fremheves riktignok som en større utfordring av lærerne som opplever at karakterer maksimerer mulighetene for sosial sammenligning. Vurderingspraksisen i deres hverdag vektlegger samtidig et individ-fokus, gjennom at det er individuell vurdering av individuelle prestasjonssituasjoner som vektlegges. Dette gir uttrykk for en målstruktur som vektlegger det å gjøre det bedre enn andre som et viktig mål på kompetanse. Dette innebærer et fokus på *prestasjon* fremfor *egenutvikling* som siktemål i elevenes hverdag. Dette gir utslag i læringsmiljøet gjennom at klasserommet blir et sted hvor eleven ønsker å vise evne til *prestasjon* fremfor det å vise hva man ikke kan gjennom å

blottlegge sine *feil*. Dette oppleves som utfordrende fordi det begrenser lærernes muligheter til å få levd ut sin rolle som *veileder*. Dette oppleves lærerne har mye å si for utviklingen av elevenes potensiale.

Trenerne opplever at sammenligning mellom utøvere kan begrenses gjennom at treneren selv viser tydelig hvilke verdier som er viktigst på laget- det å *vinne* eller det å *få med alle*. Trenerne benytter også muligheten til å legge til rette for at utøverne kan ha ulike *mål* og utvikle sine egne *spisskompetanser*. Formative vurderingsformer som utøvernes *selvvurdering* og *vurdering av hverandre* vektlegges som sentrale elementer ved vurderingspraksis på laget. Det å *gjøre feil* blir sett på som integrert del av aktiviteten, noe som muliggjør at både trener og medutøvere kan veilede hverandre videre.

Det fremkommer av studien at *deltagelse* blir forstått på ulik måte i de to feltene. Dette henger sammen med hvordan læring uttrykkes som eksplisitt mål i aktiviteten. Deltagelse på trening forstås som viktig fordi det er dette som muliggjør at aktiviteten i seg selv kan gjennomføres. Det å være deltager innebærer derfor først og fremst å *møte opp* på trening. Læring behøver ikke utgjøre et eksplisitt siktemål for den enkelte, men dette er i hovedsak opp til utøvernes egne ønsker og ambisjoner. Lærerne konstruerer deltagelse som det å *legge inn arbeid* i fagene. Dette innebærer å legge inn innsats med å gjøre oppgaver på skolen og gjennom selvstendig arbeid med lekser. Dette fremheves som en forutsetning for elevene *læring* og for deres fremtidige utsikter.

Studien viser at *deltagelse* innebærer en form for ansvar i begge miljøer. I klasserommet handler dette ansvaret om elevens ansvar ovenfor seg selv, mens det på trening hovedsakelig handler om utøverens ansvar ovenfor aktiviteten og fellesskapet. Jeg har argumentert for hvordan *laget* skiller seg fra *klassen* gjennom at det fungerer som felles prestasjonsenhet. Dette muliggjøres gjennom at lagets praksis handler om en aktivitet hvor samspill og gjensidig avhengighet er sentralt. Dette muliggjør et fokus på vurdering og læring som kollektiv prosess der utøverne er ressurser for hverandres læring. Jeg har videre argumentert for hvordan drama-klassen også kan beskues som felles prestasjonsenhet. Dette viser seg også å være tilfellet i klassesamtaler der man samtaler rundt åpne spørsmål. På denne måten kan også klassen beskues som kollektiv preget av gjensidig avhengighet. Det å gi elevene i klassen ulike roller kan være en inngangsport til å utløse kollektive mekanismer i gruppa.

## 6.2 Hva kan praktikerne lære av hverandre?

Et spørsmål i denne studien retter seg mot hva vi kan lære av hverandre. *Klassen* som kollektiv for læring, fremstår i denne studien som en lite utforsket ressurs i fag som ikke er tilknyttet en

felles *praksis*. Dette er noe som forholder seg annerledes i trenerens praksis, hvor *laget* er den fremste forutsetning for at både aktiviteten og utvikling skal kunne foregå. Laget presterer sammen, vurderes sammen og verdsetter forskjelligheter på en slik måte at spisskompetanser fremheves som positivt. Det er plass for det individuelle i det kollektive. Dette er noe som også beskriver kollektivet som dramaklassen utgjør. Klassens virke er knyttet til en *felles praksis*, hvor man er avhengige av hverandres bidrag og *forskjellighet* for å få et helhetlig sluttprodukt. Dette kan vi ta med oss videre som en utvidet forståelse av hvordan laget og dramaklassen som læringsfellesskap, fordrer kollektive mekanismer som kan bidra til glede, eierskap og engasjement.

En annen ting vi kan ta med oss videre, er hvordan lærerne tilnærmer seg sin rolle som motivator i klasserommet. Lærerne ser seg selv som ansvarlige for å synliggjøre et bredt spekter av verdier, slik at elevene kan se mening med arbeidet på skolen. De gjør det til sin oppgave å *skape en bro* mellom livet på skolen og livet utenfor skolen, slik at elevene kan oppdage at det de lærer også kan brukes på andre områder. Det å fremheve hvordan utøverne kan få bruk for sine sportslige ferdigheter og kunnskaper i livet utenfor, er ikke noe trenerne i studien har lagt vekt på. Dette kan utforskes videre dersom det å beholde utøvere i idretten, også etter ungdomsårene (Seippel, 2005), er et mål man ønsker å jobbe mot. På denne måten kan innsikten i lærernes praksis gi inspirasjon til hvordan man kan fremheve et bredere spekter av motiverende faktorer i sporten.

Når det gjelder vurdering har trenerne strategier for å synliggjøre utvikling uten å benytte seg av karakterer. Dette gjøres gjennom å inkludere utøverne i valg av mål, og i vurderingen av egen utvikling. Dette kan gi inspirasjon til hvordan man skolen kan arbeide med å involvere elever i utarbeidelse av mål og i vurderingsarbeidet. For trenerne viser det seg å være enklere å holde summativ og formativ vurdering adskilt, fordi den summative vurderingen begrenser seg til bestemte tider på året. Videre hadde det vært interessant å se på hvordan topptrenerne håndterer dette skillet, siden summativ vurdering er en mer regelmessig del av deres hverdag. Dersom man i skolen ønsker å etablere vurderingsprosedyrer som holder de to vurderingsformene fra hverandre (Lauvås, 2018), kan dette gi verdifull forståelse på veien.

Avslutningsvis vil jeg trekke frem det at lærerne opplever å være utsatt for en ansvarliggjøring som ikke trenerne i samme grad opplever. Dette gir trenerne en frihet til å forme sin rolle og praksis ut ifra det de selv opplever som hensiktsmessig. For lærerne bidrar ansvarliggjøringen til opplevde dilemmaer og paradokser i hverdagen. Dette hindrer dem fra å gi elevene frihet til ansvar, og fra å kunne definere hvilken forståelse av *læring* som er den beste for utvikling. Dette kan ses i sammenheng med forventninger om profesjonalisering og et

styringssystem preget av mål-og resultatstyring (Mausestagen, 2015). Denne innsikten kan være viktig for den organiserte idretten å ha med seg, etterhvert som forventninger om profesjonalisering og bedre resultater også gjør seg gjeldende på dette området (Løfaldli, 2018). Dersom en slik utvikling fører til mindre frihet og flere opplevde dilemma for treneren, kan dette få stor innvirkning i et felt som i stor grad baserer seg på frivillighet og personlig engasjement for idretten.



## 7 Bibliografi

- Abrahamsen, F. (2016). Ungdomstreneren: Rollen, lederen og fagpersonen. I Norges idrettsforbund og olympiske og paralympiske komité, *Ungdomstreneren* (ss. 15-45). Oslo: Akilles.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human motivation. *Psychological Bulletin*, *117*(3), ss. 497-529.
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't. Researcher's position and reflexivity in qualitative research. *Qualitative Research*, *15*(2), ss. 219-234. Hentet fra <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1468794112468475>
- Biesta, G. (2005). Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, *25*, ss. 54-66.
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Inside the Black Box: Raising Standards Through Classroom Assessment. *Phi Delta Kappan*, *80*(2), ss. 139-148.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, *55*(1), ss. 58-78.
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dysthe, *Dialog, samspel og læring*. (ss. 33-72). Oslo: Abstrakt forlag.
- Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). *Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Federici, R. A. (2007). *Ekspert i team: Studentenes forventninger, motivasjon og holdninger*. Trondheim: NTNU.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, *7*, ss. 117-140.
- Gibbs, J. C., & Taylor, J. D. (2016). Comparing student self-assessment to individualized instructor feedback. *Active Learning in Higher Education*, *17*(2), ss. 111-123.
- Guay, F., Boivin, M., & Hodges, V. E. (1999). Social Comparison Processes and Academic Achievement: The Dependence of the Development of Self-Evaluations on Friends' Performance. *Journal of Education Psychology*, *91*(3), ss. 564-568.

- Havnes, A., Smith, K., Dysthe, O., & Ludvigsen, K. (2012). Formative assessment and feedback: Making learning visible. *Studies in Educational Evaluation*, 38, ss. 21-27.
- Hidi, S., & Renninger, K. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41(2), ss. 111-127.
- Hjardemaal, F. (2014). Vitenskapsteori. I T. Kleven, F. Hjardemaal, & K. Tveit, *Innføring i pedagogisk forskningsmetode* (s. 231). Brgen: Fagbokforlaget.
- Hoveid, M. H., Hoveid, H., Longva, K. P., & Danielsen, Ø. (2018). Betydningen av deltagelse i utdanning som sosial praksis. I M. H. Hoveid, H. Hoveid, K. P. Longva, & Ø. Danielsen, *Undrevisning som veiledning* (s. 242). Oslo: Cappelen damm akademisk.
- Ingebrigtsen, J. (2015). Treneren-hvordan er det mulig å ta hensyn til alt og alle? I S. A. Sæther, & S. A. Sæther (Red.), *Trenerroller* (ss. 15-26). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lauvås, P. (2018). *Vurdering i skolen*. Oslo: Cappelen damm akademisk.
- Løfaldli, B. (2018, mai 26). Langrenn er en versting. Heldigvis tar idretten grep. *Adresseavisa*. Hentet fra <https://www.adressa.no/100Sport/idrettspolitik/Langrenn-er-en-versting-Heldigvis-tar-idretten-grep-255681b.html>
- Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., . . . Sandsør, A. M. (2015). *Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning. Hentet fra [www.kunnskapssenter.no](http://www.kunnskapssenter.no)
- Masters, R., Poolton, J., Maxwell, J., & Raab, M. (2008). Implicit motor learning and complex decision making in time constrained environments. *Journal of Motor Behavior*, 40, ss. 71-79.
- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring? Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Norges idrettsforbund og olympiske og paralympiske komité. (2016). *Ungdomstreneren*. (A. Wallinus-Rinne, Red.) Oslo: Akilles.
- Ommundsen, Y. (2016). Er ungdomstreneren på galt eller riktig spor? I Norges idrettsforbund og olympiske og paralympiske komité, *Ungdomstreneren* (ss. 47-85). Oslo: Akilles.
- Ophus, H. (2000). *Vurdering for læring- En kassustudie om trener Egil Olsens bruk av feedback innen fotball*. Hovedoppgave i pedagogikk, Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.
- Ronglan, L. T. (2008). *Lagspill, læring og ledelse. Om lagspillenes didaktikk*. Oslo: Akilles forlag.

- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, ss. 119-144.
- Schunk, D., Meece, J., & Pintrich, P. (2014). *Motivation in Education Theory, Research and Applications*. (4. utgave. utg.). London: Pearson.
- Seippel, Ø. (2005). *Orker ikke, gidder ikke, passer ikke? Om frafallet i norsk idrett*. Institutt for samfunnsforskning. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Sæther, S. A. (2015). Introduksjon. I S. A. Sæther, *Trenerroller* (ss. 9-14). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Federici, R. A. (2015). Prestasjonsfokus i skolen. *Bedre skole*(3), ss. 11-15.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stolpestad, S. (2016, september 9). *Aftenposten*. Hentet mai 15, 2018 fra <https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/JGz7R/Fra-en-elev-som-stotter-fravarsgrensen--Stine-Stolpestad>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2018, mai 29). *Udir.no*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Vurdering/individuell-vurdering-udir-5-2016/i/#3-1>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, mai 29). *Udir.no*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/ny-generell-del-av-lareplanen/>
- Vähäsantanen, J., & Saarinen, K. (2012). The power dance in the research interview: manifesting power and powerlessness. *Qualitative Research*, 13(5), ss. 493-510.
- Volckmar, N. (Red.). (2016). *Utdanningshistorie. Grunnskolen som samfunnsintegrerende institusjon*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice. Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review*, 30, ss. 1-35.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy–Value Theory of Achievement Motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, ss. 68-81.
- Willman, A. (2016, april 6). *Aftenposten*. Hentet mai 15, 2018 fra <https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/1knQq/Fem-grunner-til-a-droppe-fravarsgrensen--Anniken-Willman-17>



## Vedlegg 1: Godkjenning av prosjektvurdering NSD



Patric Wallin

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 22.11.2017

Vår ref: 56988 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

### Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 08.11.2017 for prosjektet:

56988	<i>Rolleforståelse hos norske trenere og lærere.</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Patric Wallin</i>
Student	<i>Marte Therese Jakobsen</i>

#### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

#### Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

#### Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

#### Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

#### Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

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

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv til deltagere

### Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet *”Rolleforståelse hos lærere og trenere”*

#### **Bakgrunn og formål**

I forbindelse med min masteroppgave i pedagogikk ved NTNU skal jeg gjøre en utforskende studie som omhandler trenere og læreres pedagogiske rolleforståelser. Formålet med prosjektet er å utvide vår kunnskap om hva som kjennetegner trenere og læreres rolleforståelser. Målet er altså å utforske samt utvide kunnskapen om dette temaet. Studien vil bli et viktig bidrag til å synliggjøre hva som ligger til grunn for ulike rolleforståelser samt hvordan dette muliggjør eller begrenser hva slags rolle man kan utøve i den enkelte praksis.

Jeg søker intervjupersoner til min studie som har erfaring fra henholdsvis læreryrket eller fra arbeid som trener i lagidrett. Jeg ønsker i hovedsak å rekruttere lærere og trenere som arbeider med unge voksne i alderen 15-25 år. Dette betyr spesielt lærere i videregående skole og trenere i ungdoms- og studentidrett.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Som deltager i denne studien inviteres du til et intervju hvor du får anledning til å fortelle om din rolle som enten trener eller lærer. I forbindelse med intervjuet ønsker jeg i tillegg å gjøre en kort observasjon av deg i din praksis, dersom dette er mulig å få til. Dette kan for eksempel bety at intervjuer får være tilskuer på en av dine treninger eller undervisningstimer. Intervjuet og en evt. observasjon avtales på et passende tidspunkt og sted for deg. Selve intervjuet vil vare i ca. 1 time. Spørsmålene i intervjuet vil omhandle dine opplevelser og erfaringer som lærer eller trener. Dokumentasjon gjøres gjennom lydopptak og intervjuers notater. Under observasjonen blir det kun tatt notater.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Dette betyr at det kun er masterstudent og veileder som har tilgang til dine opplysninger. Lydopptak og andre opplysninger lagres lokalt på masterstudent sin pc. Denne er beskyttet med passord og oppbevares på låst rom. Prosjektets navneliste oppbevares separat fra de øvrige data i prosjektet. Dette betyr at det som kommer frem i intervjuet og observasjonen, ikke vil kunne kobles til deg som intervjuperson.

Som deltager i dette prosjektet skal ingen personopplysninger kunne kobles tilbake til deg. Dette betyr at opplysninger som gjør deg til kjenne ikke vil komme frem i prosjektets publikasjoner.

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen 21 desember 2018. Etter denne datoen vil alt datamateriale og alle dine opplysninger bli anonymisert.

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med masterstudent, Marte Therese Jakobsen. tlf. 48102883 eller veileder, Patric Wallin. tlf. 92097119.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

## **Samtykke til deltakelse i studien**

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

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Intervjuguide

### Intervjuguide prøveintervju

#### Briefing

- Definere situasjonen og dens formål
- konfidensialitet
- hva lydopptakeren brukes til
- Åpne opp for spørsmål fra intervjupersonen

<b>Forskningsspørsmål (skal ikke stilles)</b>	<b>Intervjuspørsmål (kan stilles)</b>
<b>Innledning:</b> Hvem er intervjupersonen og hvordan ser en typisk arbeidsdag ut for han/henne?	<b>Innledende spørsmål:</b> Kan du fortelle meg om en typisk arbeidsdag for deg som trener/lærer? <hr/> <b>Oppfølging/ mulige stikkord:</b> Forberedelse? Etterarbeid? Hvordan ble du trener/lærer for første gang? Hvilke muligheter har du hatt til utdanning? Jobber du alene eller i team?
<b>Rolle:</b> Hvordan beskriver vedkommende sin rolle?	<b>Innledende spørsmål:</b> Med egne ord, kan du beskrive hva du opplever at din rolle som trener/lærer innebærer? <hr/> <b>Oppfølging/mulige stikkord:</b> Definisjon rolle? Arbeidsoppgaver? Plikter? Fokus?



	<p>Hvilken plass har treneren i laget? Læreren i klasserommet?</p> <p>Hvordan tror du at du som trener/lærer blir sett på av spillerne/elevne?</p>
<p><b>Rollekonflikt:</b> Hva opplever intervjupersonen at hun/han kan gjøre og ikke gjøre i sin rolle?</p>	<p><b>Innledende spørsmål:</b></p> <p>Kan du huske en situasjon den siste måneden der du synes det var utfordrende å være trener/lærer?</p> <hr/> <p><b>Oppfølging/mulige stikkord:</b></p> <p>Type situasjon</p> <p>Type konflikt</p> <p>Forventninger utenfra/innenfra?</p>
<p><b>Handlingsavgjørelser:</b></p> <p>Hvilke valg oppleves som utfordrende og hvordan vurderer vedkommende sine valg i ettertid?</p>	<p><b>Innledende spørsmål:</b></p> <p>Kan du fortelle om en situasjon der du var usikker på hvordan du som trener skulle handle eller gå frem?</p> <p>Alternativt: kan du si noe om hvilke valg du som trener/lærer står ovenfor i din praksis?</p> <hr/> <p><b>Oppfølging/mulige stikkord:</b></p> <p>Plan B?</p> <p>Improvisasjon?</p> <p>Var situasjonen uforutsett eller forutsett?</p> <p>Hva tenker du om det du gjorde nå i etterkant?</p> <p>Hvordan tror du evt andre opplevde situasjonen og det valget du foretok?</p>

### Debriefing

- Er det noe intervjupersonen ønsker å tilføye eller oppklare?
- oppsummerer de hovedpunktene som intervjuet har gitt innsikt i.
- Spørre om hvordan intervjupersonen opplevde intervjusituasjonen.
- Takke for samarbeidet☺