

Masteroppgave

**Masterstudium i skolerettet Utdanningsvitenskap
med fordypning i idrett og kroppsøvingfag.
(SKUTMA)**

15.05.2020

«Vanskelig å vurdere en som ikke kan gå»

Barn med Cerebral Parese og deres erfaringer med vurdering i
kroppsøvingfaget.

En kvalitativ studie.

Vetle Salmi Austvik



OsloMet – Storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier.

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning.

Sammendrag.

Elever med funksjonsnedsettelser er en utsatt gruppe i kroppsøving. Det er gjort mange studier som peker på viktigheten rundt inkludering for elever med funksjonsnedsettelser, men samtidig trengs det mer forskning for å skape mer forståelse og belyse viktigheten. Interessen for tematikken ble større da jeg skrev bacheloroppgave om dette temaet. På bakgrunn av dette ønsker jeg belyse dette perspektivet ytterligere.

I dette studiet var hensikten å belyse elever med Cerebral Parese sine erfaringer med vurdering i kroppsøving. Inkluderings- og vurderingsbegrepet var sentralt sammen med vurdering for læring. Problemstillinga tok utgangspunkt i elevenes perspektiv. Jeg tok utgangspunkt i kvalitativt forskningsintervju med vitenskapsteoretisk perspektiv på fenomenologien. Det ble utført intervju av fem personer med Cerebral Parese, som delte sine erfaringer med vurdering i kroppsøving.

Tidligere forskning viser at kroppsøving er et konservativt fag som domineres av konkurranseprege idretter, og at vurderingskriteriene er utilstrekkelige og upassende for å vurdere prestasjoner for barn med funksjonshemninger (Wilhelmsen, 2019). Berg Svendby (2013) forklarer at barna føler de ikke har god nok «evne» til å prestere godt nok. Elever har lite kunnskap om vurdering for læring, og elever med funksjonshemninger opplever vurdering dårligere enn funksjonsfriske elever (Mong, 2014).

Funnene i min oppgave viser at informantene både har gode og dårlige erfaringer med vurdering i kroppsøving. To av informantene fikk beskjed om at de ikke kunne prestere på et godt nok nivå i kroppsøvingen, og hadde dermed ikke undervisning. Funn i resultatene viser at kommunikasjon mellom lærer og elev er viktig for at elevene skal føle seg inkludert og trygge i kroppsøving. Der informantene har god kommunikasjon, har de også gode erfaringer med undervisningen og læreren. Flere av informantene fortalte om hvordan de opplever VGS mer formell enn på ungdomsskolen. Det blir erfart at lærerne på VGS er mer undervisere enn pedagoger. Alle snakker om skille fra ungdomsskolen, og hvordan det er mer fokus på prestasjon på VGS. I et slikt miljø kommer det også frem viktigheten av et godt klassemiljø. Medelevene blir nevnt som en viktig faktor for opplevelse av inkludering. Opplevelsen av å være lik som medelevene, og at medelevene inkluderer informantene oppfatter jeg at alle informantene erfarer som viktig for dem.

I studien virker det til at alle informantene har hatt både gode og dårlige erfaringer med vurdering i kroppsøving. Alle er eller har vært i de samme fasene, hvor flere peker på kommunikasjon og forståelse mellom lærer og elev som viktige begreper for å få undervisningen til å fungere på en god måte.

Nøkkelord: Elever, Cerebral Parese, inkludering, vurdering, kroppsøving, vurdering for læring, fenomenologi.

Abstract.

Students with disabilities are a vulnerable group in physical education. Many studies have been done that point to the importance of inclusion for students with disabilities, but at the same time more research is needed to create more understanding and highlight the importance. My interest in the theme became greater when I wrote a bachelor thesis on this topic. Against this background, I would like to elucidate this perspective further

The purpose of this study was to elucidate students with Cerebral Palsy's experiences with assessment in the physical exercise field. The concept of inclusion and assessment was central, but also assessment for learning. The problem to be addressed was based on the students' perspective. I started from a qualitative research interview with a scientific theoretical perspective on phenomenology. An interview was conducted by five people with Cerebral Palsy, who shared their experience with assessment in physical exercise.

Previous research shows that the physical education profession is a conservative subject dominated by competitive sports, and that the assessment criteria are inadequate and inappropriate for assessing the performance of children with disabilities (Wilhelmsen, 2019). Berg Svendby (2013) explains that the children feel they do not have the “ability” to perform well enough. Students have little knowledge of assessment for learning, and students with disabilities experience impairment less than disabled students (Mong, 2014).

The findings in my thesis show that the informants have both good and bad experiences with assessment in physical exercise. Two of the informants were told that they could not perform at a good enough level in physical exercise, and thus had no teaching. Findings in the results show that communication between teacher and student is important for students to feel included and confident in physical education. Where the informants have good communication, they also have good experiences with the tuition and the teacher. Several of the informants talked about how they perceive high school more formally than in secondary school. It is experienced that the teachers at high school are less pedagogically developed than the educators at secondary school. Everyone talks about the difference from secondary school, and how there is more focus on achievement at high school. In such an environment, the importance of a good classroom environment also emerges. The fellow students are mentioned as an important factor for the experience of inclusion. The experience of being

equal to fellow students, and that fellow students include my informants, is a feeling that I see all the informants finds important to them.

In the study it seems that all informants have had both good and bad experiences with assessment in physical exercise. Everyone is or has been in the same phases, with the informant pointing to communication and understanding between teacher and student as important concepts to make teaching work properly.

Key words: Students, Cerebral Palsy, inclusion, assessment, Physical Education, assessment for learning, phenomenology.

Forord.

Endelig er jeg kommet til mål, da etter fem år somstudent på OsloMet vil fullføre min bachelor i skolerettet utdanningsvitenskap. I løpet at denne prosessen har jeg fått mye hjelp og det er mange som fortjener en stor takk.

Jeg vil få rekke en stor takk til alle informantene spredd rundt i landet som ville delt på mitt prosjekt. Uten deres hjelp hadde det ikke vært mulig å gjennomføre denne spennende oppgaven.

Øyvind Førland Standal, professor ved OsloMet, har vært min veileder gjennom denne perioden. Jeg vil gjerne gi deg en stor takk for alle veiledninger du har gitt meg på denne veien. Du har gitt gode konstruktive tilbakemeldinger og alltid vært tilgjengelig når jeg har spurt om dumme spørsmål på mail. I tillegg har du vært til stor støtte, og fulgt opp alt arbeidet under denne siste perioden som har foregått over nettet. Veiledningstimene har ikke blitt dårligere selv om hele samfunnet blir avskilt.

Min mor og far fortjener også en stor takk for at jeg blir ferdig med denne oppgaven. I en tid med pandemi over hele verden og hele Norge i isolasjon tok de meg hjem og la til rette for at jeg skulle skrive oppgaven ferdig i gode omgivelser. I tillegg vil jeg takke for alle nære venner på lesesal som har tatt pauser med, bidratt til humor og gode samtaler i vanskelige tider med skrivesperre og mangel på motivasjon. Takk til familie og venner som har korrekturlest oppgaven, med min mangel på norskkunnskaper kan jeg se for meg det var en jobb i seg selv!

Jeg vil bringe med meg mye kunnskap videre i livet, som jeg igjen håper kan være til nytte. Takk for meg.

Innhold

1.0 Innledning	8
1.1 Valg av forskningsområde	8
1.2 Begrepsbruk	9
1.2.1 Begreper	9
1.2.2 Hva er Cerebral Parese?	11
1.3 Tidligere forskning	14
1.4 Problemstilling	19
2.0 Analytisk rammeverk	20
2.1 Inkludering	20
2.2 Vurdering	24
2.2.1 Vurderingskompetanse	25
2.2.2 Vurdering for læring	30
3.0 Metode	33
3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt og valg av metode.	34
3.2 Kvalitativ metode	36
3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju	36
3.3.1 Tilgang til feltet	38
3.3.2 Mine intervjuer.	39
3.4 Tolkingsstrategi/ analysen	40
3.4.1 Analyseprosessen:	42
3.5 Kvaliteten på det metodiske arbeidet	43
3.5.1 Etske retningslinjer	44
3.5.2 Validitet og reliabilitet	46
3.5.3 Overførbarhet	48
4.0 Resultat og drøfting	48
4.1 Informantene	49
4.2 «Noen lærere klarer å inkludere meg, men andre ikke»	51
4.2.1 Inkludering i kroppsøving.	51
4.2.2 Klassemiljø	53
4.2.3 Forhold til læreren	56
4.2.4 Videre teoretisk belysning	59
4.3 «Gymlæreren er mer observatør enn underviser»	63
4.3.1 Elevinvolvering	63
4.3.2 Hva er det som blir lært?	65

4.3.3 Tilbakemeldinger.....	68
4.3.4 Videre teoretisk belysning.	70
4.4 «Vanskelig å vurdere en som ikke kan gå».....	74
4.4.1 Forståelse av karaktergrunnlag.	74
4.4.2 «Hvorfor har du ikke karakter?»	76
4.4.3 Hvilket miljø er i fokus?.....	78
4.4.3 Videre teoretisk belysning.	81
5.0 Konklusjon og avslutning	85
5.1 Studiens begrensninger	87
5.2 Spørsmål for veien videre	88
6.0 Referanser:.....	89
Vedlegg.....	93

1.0 Innledning

1.1 Valg av forskningsområde

«Jeg må hele tiden følge opp lærer, for han tar ikke tak for å tilrettelegge undervisningen for meg. Han har ingen samtaler med meg om hvordan vi kan tilpasse undervisningen. Jeg blir ikke møtt med kravene om at jeg skal gjøre noe, og det er veldig dumt». Dette er et utdrag fra bacheloroppgaven min hvor jeg gjorde en kvalitativ undersøkelse på hvordan elever med Cerebral Parese opplever tilpasset undervisning i kroppsøving. Det var med skriving av denne oppgaven jeg opplevde viktigheten med å kunne tilpasse undervisning til alle elever uansett forutsetning.

Jeg har i flere år jobbet med ungdommer som har Cerebral Parese. Gjennom arbeidserfaringer og situasjoner beskriver ungdommene hvordan de opplever en mangel på inkludering og tilpasset undervisning i skolen. Ettersom dette temaet er noe jeg brenner for, ble det et naturlig valg når jeg skulle skrive min bacheloroppgave. Det var her jeg først fikk oppleve på mangel av kompetanse hos mange lærere. I etterkant følte jeg ikke at jeg fikk lagt fra med temaet og det ble naturlig for meg å gjenoppta materialet når jeg skulle skrive en mastergrad.

Disse erfaringene fra skole- og arbeidsliv la grunnlaget for mitt masterprosjekt. I masterprosjektet har jeg muligheten til å grave dypere i litteraturen, jobbe mer med det metodiske arbeidet og få frem flere resultater om denne problemstillingen. Det er viktig for elevene dette gjelder og få en stemme ut, og jeg mener det er et viktig tema. Selv om dette

gjelder flere aspekter av skolehverdagen og fritiden, vil kroppsøvningsfaget være sentralt, ettersom det er dette jeg studerer og utdyper meg i.

1.2 Begrepsbruk

1.2.1 Begreper

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for hva opplæringsloven sier om tilpasset opplæring i skolen. Deretter vil jeg gjøre rede for Individuell opplæringsplan og hvordan den blir brukt i skolen. Og til slutt vil jeg se på spesialundervisning og hvordan denne ordninger fungerer. Alt dette for å gi en oversikt over temaer som blir en gjennomgang i hele masteroppgaven.

Tilpasset opplæring i opplæringsloven.

I opplæringsloven §1-3 som alle lærere i Norge er pliktige til å følge står følgende «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærerkandidaten» (1998). Denne loven fastslår at alle elever skal ha like muligheter til tilpasset undervisning uansett deres evner eller forutsetninger. I generell del på Udir (utdanningsdirektoratet, 2020a) sine sider har de skrevet om undervisning og tilpasset opplæring. Der står det følgende «Skolen skal legge til rette for alle elever og stimulere den enkeltes motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring.» (udir, 2020a). De refererer til at alle elever kommer til skolen med ulike erfaringer, forkunnskaper, holdninger og behov, og det er derfor viktig at skolen legger til rette for at alle skal få tilpasset undervisning ut ifra deres forutsetninger. Skolen forventninger spiller også inn på eleven, siden den påvirker deres tro på læring, egne evner og muligheter. Udir (2020a) peker også på at vurdering ikke bare skal gi et bilde av hva elevene skal kunne, men også fremme læring og utvikling. Uheldig bruk av vurderingen kan føre til svekkelse av den enkeltes selvbilde, og hindre et godt læringsmiljø. Til slutt skriver Udir (2020a) «Tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet av elevgruppen innenfor fellesskapet». De spesifiserer at elever som har behov for tilrettelegging utover det ordinære tilbudet har krav på spesialundervisning (2020a).

Hvis en elev ikke har tilstrekkelig utbytte av den vanlige opplæringen, kan eleven ha rett til å få spesialundervisning (udir 2020b). Det kan være at eleven jobber med andre læringsmål enn andre elever, at en lærer eller en assistent følger opp eleven i klassen eller at eleven får eget særskilt utstyr. Hvis foreldre er bekymret for barnet og barnets læring, skal skolen forsøke å tilpasse bedre for eleven (2020b). Utdanningsdirektoratet har listet opp punkter hvor skolen

står ansvarlig i spesialundervisningen (2020b). De starter med å forklare at foreldre skal involveres før det gjøres noen avgjørelse for eleven, hvor det også er skolen sitt ansvar å vurdere om en elev skal ha spesialundervisning. Hvis foreldre ber om det, må skolen kontakte PP-tjenesten om en sakkyndig vurdering. Skolen skal også lage en individuell opplæringsplan (Se kapittel 2), og det skal gis eleven spesialundervisning slik det står beskrevet i IOP-en. Det skal også skrives en rapport om spesialundervisningen og utviklingen av den, en gang i året. Foreldre skal også få informasjon om hva vurdering med og uten karakter innebærer, før de fatter en avgjørelse (Udir, 2020b).

Udir (2020b) peker også på at foreldre har noen rettigheter når det gjelder involvering. Foreldre kan kreve at skolen skal undersøke om barnet trenger spesialundervisning. De skal bli involvert i hele prosessen hvor skolen ber PP-tjenesten om å utrede barnet, og før skolen bestemmer at barnet skal få spesialundervisning. De skal få en skriftlig rapport en gang i året om hvordan spesialundervisning eleven får, og en vurdering i hvordan eleven utvikler seg. Foreldrene kan klage hvis ikke barnet får spesialundervisning, og kan klage på gjennomføringen eller organiseringen av spesialundervisningen. De kan også bestemme om barnet skal få karakterfritak i faget eleven får spesialundervisning i. Videre har spesialundervisning en stor sammenheng med IOP som jeg beskriver nærmere i kapittel 2 (analytisk rammeverk).

Individuell opplæringsplan (fra nå av IOP) er et verktøy skoler har til hjelp for å skape en inkluderende skole. Elever som har enkeltvedtak om spesialundervisning skal ha IOP (udir, 2020b). Det er et relativt nytt fenomen i skoleverket (Christensen, 2006, s.4). IOP ble innført i samme tid som mange andre store reformer i skolesystemet. I forbindelse med den nye opplæringsloven som kom i 1999 sies det at alle elever som har spesialundervisning har rett på IOP (Christensen, 2006, s.4).

Hensikten med IOP er å legge til rette for elever med spesialundervisning, slik at de kan få et tilpasset og likeverdig opplæringstilbud, og bidra til å ivareta kvaliteten på spesialundervisningen (Christensen, 2006, s.18). Den skal også bidra til sosial læring og utvikling. IOP skal være en plan som er gjennomtenkt i forhold til planlegging av innholdet i spesialundervisningen, og hvordan mål skal realiseres og gjennomføres i den daglige undervisningen.. Den skal også inneholde hva eleven skal gjøre for å utvikle seg og fungere i fellesskap. Den skal gjøre den praktiske opplæringen reflektert og begrunnet. Den skal både være støtte til individuell utvikling, og utvikling i fellesskap. Ekeberg og Holmberg (2005, gjengitt av Christensen, 2006, s.19) påpeker at en IOP er tosidig. Den skal både være en hjelp,

et plandokument for læreren, men også et saksdokument som viser hva skole og hjemmet har blitt enige om. Det kan da oppfattes som et juridisk dokument, og som et grunnlag for spesialundervisningen. En IOP har flere hensikter. Refleksjon rundt opplæringen, kontinuerlig opplæring rundt elevens forutsetninger, og sikrer dokumentasjon over den opplæringen som gis er noen av hensiktene rundt IOP.

Sakkyndig vurdering og vedtak om spesialundervisning danner grunnlaget for en IOP (Christensen, 2006, s.21). Skolen har ansvar for å utarbeide den IOP-en, og ledelsen i skolen skal ha ansvaret for at planen blir gjennomført på en god måte. Den som har best kjennskap til eleven bør være med å utarbeide planen, som oftest faglærer, kontaktlærer og spesialpedagog. Det kan også være hensiktsmessig og dra inn foreldre i utarbeidelse av en IOP.

I opplæringsloven framgår det litt hva IOP skal handle om. Der står det «Planen skal vise mål for innholdet i opplæringa og korleis ho skal drivast» (§5-5). Nilsen (1997) deler IOP i fem ulike faser, som fungerer som en utviklingsplan (gjengitt av Christensen, 2006, s.22).

Kartlegging, planlegging, implementering, vurdering og justering er de fem fasene og arbeidsoppgavene som settes i relasjon til hverandre. Det blir prosessorientert arbeid, hvor de ulike fasene i spiralen griper inn i hverandre. Noen lærere oppfatter at det kan være styrende og at IOP er omfattende og stor, mens andre lærere syntes det er positivt å ha en mal å forholde seg til.

1.2.2 Hva er Cerebral Parese?

Cerebral parese (CP) er en samlebetegnelse på mange tilstander med endre motorisk funksjon, og er en skade som skjer i den umodne hjerne (fra fosterliv til fylte 2 år) (cp.no, u.år, a). En viktig kriteriet for denne diagnosen er at skade holder seg i en statisk tilstand. Skadens størrelse og lokasjon vil bestemme hvilke utslag diagnosen vil gi. Ca hvert 2 av 1000 barn som blir født har CP. Nesten alle som har CP får diagnosen før de fyller 2 år. Ulike kjennetegn på CP er (cp.no, u.år, a):

- Forsinket motorisk utvikling
- Forskjeller i bevegelser mellom høyre og venstre side
- Ufrivillige bevegelser
- Lite kontroll over hodebevegelser
- Suge/ svelge-problemer
- Liten interesse for lyder og synsinntrykk
- Uvanlige kroppsstillinger.

CP varierer veldig fra person til person. Noen kan ha sitte i rullestol og ikke ha muskelkontroll over noen del av kroppen, mens andre kan kun ha det i hånden. Hvilken grad avhenger hvor stor del av kroppen som er rammet av CP. Vanlige symptomer på CP er vanskeligheter med grovmotorikk og finmotorikk, innlæringsvansker, vanskelig med øye-/hånd-koordinasjon og unormal oppfattelse og bearbeiding av sanseintrykk. Selv om det hos personer med CP er motoriske forstyrrelser som er diagnosen, er det mange som har tilleggsvansker og problemer som sansefunksjon, kommunikasjon, kognisjon, persepsjon og/eller epilepsi (cp.no, u.år, a).

Årsaker til CP består av tre hovedgrupper: Prenatale årsaker, perinatale årsaker og postnatale årsaker.

Prenatale årsaker er skader under svangerskapet. Misdannelser kan oppstå de første 3-4 ukene når hjernens grove struktur dannes (cp.no, u.år, a). Den hyppigste årsaken til CP er mellom uke 20-36, og er problemer med blod- eller surstofftilførselen. Skader som dette skyldes ofte komplikasjoner knyttet til graviditeten, infeksjoner hos fosteret, blodpropp, eller nedsatt blodtilførsel på grunn av dårlig morkakefunksjon.

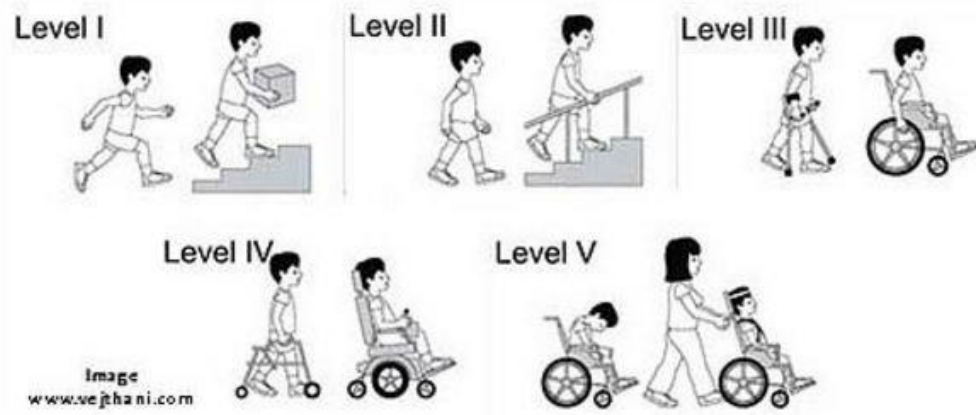
Perinatale årsaker er under fødsel og første leveuke. Før trodde man mesteparten av personer med Cp oppstod ved kompliserte fødsler på grunn av surstoffmangel. Nå er det en sjelden årsak som rammer rundt ti prosent. Vekstreduksjon kan være en risiko for CP. Premature barn som veier mindre enn 1000 gram ved fødsel har en økt risiko for CP. Store variasjoner i blodtrykket kan føre til at blodet siver inn i vevet og skader det, jo større blødning, jo større mulighet for at hjernevevet skades.

Postnatale årsaker er fra første leveuke og frem til to års alder (cp.no, u.år, a). Det er infeksjoner i sentralnervesystemet, hjernebetennelse eller en komplisert hjernehinnebetennelse. Trafikk ulykker eller drukningsulykker er en aktuell årsak. Også barn kan i sjeldne tilfeller få blødninger eller blodpropp, som kan være årsak til en livsvarig hemiplegi.

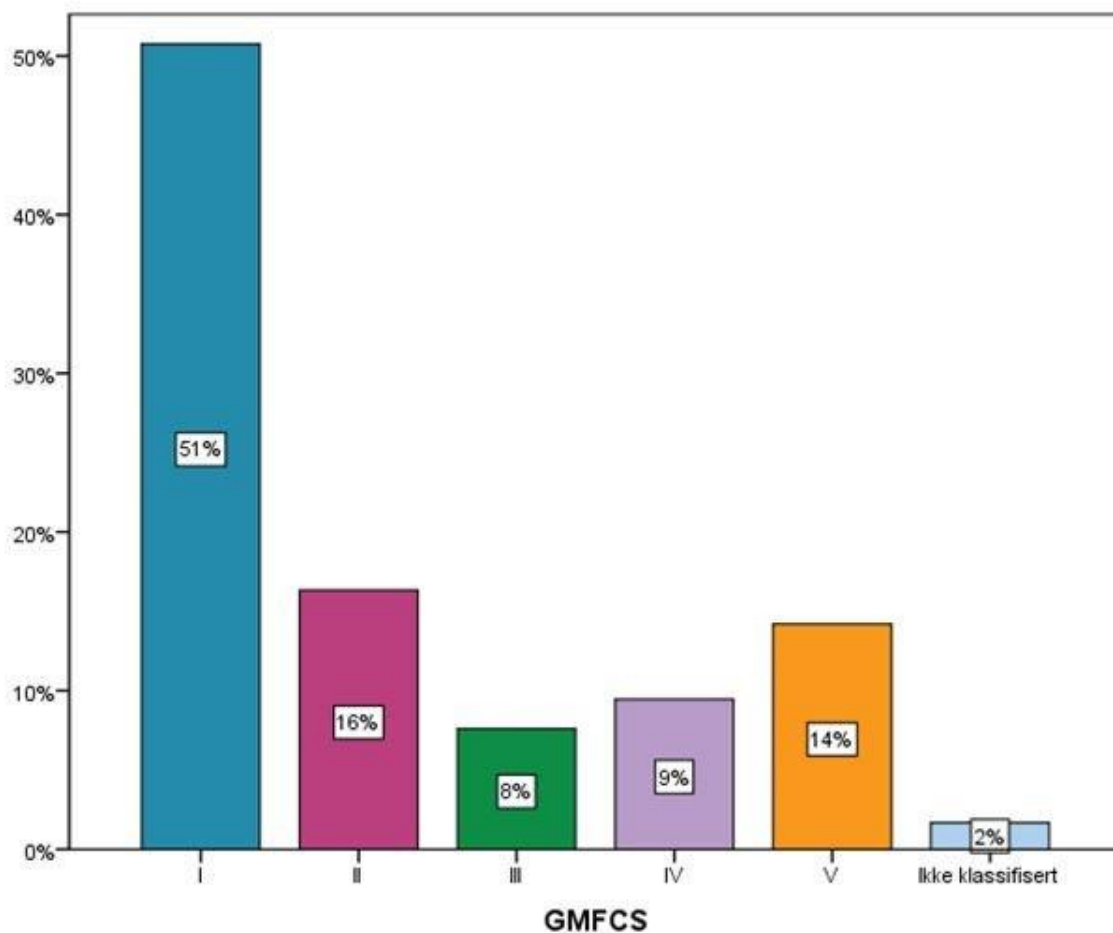
Gross Motor Function Classification System (GMFCS) deler grov motorisk funksjon inn i fem nivåer med fire aldersspenn: 2-4 år, 4-6 år, 6-12 år og 12-18 år (cp.no, u.år, b). Det har vært et pålitelig verktøy og kan som oftest forutsi utviklingen av grov motorisk funksjon med cp opp til 21 år med ganske stor sikkerhet. Denne skalaen blir ofte brukt for å beskrive hvilket nivå personer ligger på med deres CP-diagnose. Det er viktig å si at selv om du er innenfor en kategori i denne skalaen, kan det være store forskjeller på din form for CP. En person i

kategori IV kan være nærmere funksjonsfrisk en i kategori III, enn for eksempel en i samme kategori som en selv.

Gross Motor Function Classification System (GMFCS)



Figur 1. Bildet viser de ulike gradene av CP (cp.no, u.år, b).



Figur 2. Bildet viser hvor mange personer med de ulike gradene i Norge fra 2014 (cp.no, u.år).

Som figur 1 viser, beskriver det de ulike gradene med CP. Nivå 1 går en uten begrensninger. Nivå 2, går du med begrensninger, kan ikke løpe, hoppe og må ha gelender i trapp. Nivå 3 går med håndholdt forflytningshjelpemiddel, kan bruke rullestol. Nivå 4 bruker manuelle eller elektrisk rullestol. Nivå 5 kjøres ofte i manuell rullestol. Figur 2 viser hyppigheten av de ulike gradene i Norge. Som du kan se er det grad 1 som er mest hyppig. Det er også økende grad av de første gradene, fordi behandlingen skjer fortere og bedre enn noen gang (cp.no, u.år, b).

1.3 Tidligere forskning

Jeg skal undersøke hvordan elever med Cerebral Parese opplever vurdering i kroppsøving. Derfor vil jeg bruke ulike litteraturgjennomganger til å se på hva forskning sier om sluttvurdering og vurdering for læring. Det vil også være naturlig for meg å se på inkluderingsbegrepet, siden det virker som om dette har en klar sammenheng med hvordan elever opplever sin vurdering. Jeg vil først presentere to litteraturgjennomganger fra Qi og Ha (2012) og Wilhelmsen og Sørensen (2017). Deretter har jeg brukt tre avhandlinger som skriver om inkludering i kroppsøving for elever med nedsatt funksjonsevne (Wilhelmsen &, 2019; Berg Svendby, 2013; Asbjørnslett, 2015). Til slutt vil jeg gjøre rede for Mong (2014) sin kvantitative undersøkelse av evaluering av elever med funksjonsnedsettelse.

Qi og Ha (2012) har gjort et litteratursøk og analysert litteratur som omhandler inkludering i kroppsøving. De har brukt forskning tilbake til 80-tallet og helt frem til 2012. De forklarer at forskning rundt inkludering i kroppsøving har økt de siste årene, og i de siste fem årene hadde det økt i forskning rundt elever med funksjonshemningers inkludering i kroppsøving.

Litteraturgjennomgangen deres bestod av 75 artikler hvor de kom frem til tre perspektiver: foreldre og læreres perspektiv på inkludering i kroppsøving, effektive inkluderingspraksiser og virkning av inkludering på elever både med og uten nedsatt funksjonsevne. Det første perspektivet inneholder mest forskning, og det viser at lærere føler de ikke har tilstrekkelig kompetanse til inkludering av elever med funksjonsnedsettelse. Det andre perspektivet har fokus på effektive inkluderingspraksiser, i disse studiene peker de på at lærere utdannes og læring i fellesskap som to viktige punkter. I det siste perspektivet viser funnene at både elever og lærere har et positivt syn på inkludering, men mange er usikre og har forskjellige meninger på hva som fungerer best.

For å undersøke forskning gjort på dette temaet, har jeg brukt litteraturgjennomgangen gjort av Wilhelmsen og Sørensen (2017). Litteraturgjennomgangen består av forskningsartikler fra 2009 til 2015, og ble gjennomført på grunnlag av at det trengs en oppdatering på forskning

gjort på dette feltet. Deres funn viser at det er læreres holdninger til faget som dominerer forskningene, og at det er nødvendig å søke informasjon og erfaringer fra elevene selv som har en funksjonshemming.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) kom med en enighet om at «inkluderende utdanning er en pågående prosess som sikter seg mot god kvalitet på undervisningen for alle, mens man respekterer mangfold og elevers forskjellige behov og evner, og det søker å fjerne all form for diskriminering (UNESCO, 2008, s. 18. Gjengitt av Qi & Ha, 2012. Min omsetning). Funn i Rekaa, Hanisch og Ytterhus (2019) sin litteraturgjennomgang viser at elever med en funksjonshemming opplever ekskludering og en mangel på tilhørighet i kroppsøvingsfaget. Lærere opplever det også som vanskelig å tilpasse på grunn av kompetanse og ressurser.

Wilhelmsen og Sørensen bruker begrepet «stakeholders» i sin litteraturgjennomgang. En definisjon av «stakeholders» er personer eller grupper som har, eller mener de har eierskap, rettigheter eller interesser i et firma (Clarkson, 1995, s. 106. Gjengitt av Wilhelmsen & Sørensen, 2017). Wilhelmsen og Sørensen (2017) bruker «stakeholders» som en organisasjon, nettverk eller private individer som har en interesse i det lokale utdanningssystemet og deres aktiviteter, hvor disse aktivitetene er i KRØ-faget. Det er mange forskjellige «stakeholders» i KRØ, som fra makronivåer som utdanningsforbundet til mikronivåer, hvor det er personer med deres barn eller lærere (Wilhelmsen & Sørensen, 2017). Videre vil jeg belyse tematikk fra de litterære gjennomgangene som er relevant for min problemstilling. Jeg vil bruke disse ulike formene for «stakeholders» som kategorier. Det er viktig å nevne at ordet Physical Education ikke nødvendigvis er det samme som den norske kroppsøvingformen. Jeg kommer til å skille mellom Physical Education (PE) og Kroppsøving (KRØ) videre i teksten.

Av alle de 535 studiene som ble funnet i litteraturgjennomgangen var det 112 som ble inkludert (Wilhelmsen & Sørensen, 2017). Et krav var at litteraturen skulle inneholde inkludering av elever med funksjonshemming. Det mest fremtredende av forskning på dette temaet var perspektiver på lærerstudenter og lærere, altså fra et lærerperspektiv. Det blir observert at elever med funksjonshemninger sitt perspektiv på inkludering har økt i forhold til tidligere litteraturgjennomganger (Qi & Ha, 2012; Wilhelmsen & Sørensen, 2017). Allikevel peker Wilhelmsen og Sørensen (2017) på at det er kun et fåtall studier som tar utgangspunkt i barns/ ungdoms egne stemmer, interesser og behov. Av alle de 112 studiene som ble inkludert, var det kun seks som utforsket funksjonshemmede barns opplevelser med Physical Education. Mer forskning er nødvendig på dette feltet. Et lite fåtall av studier setter søkelys på

foreldrenes perspektiv, og utdannelsessektoren. Wilhelmsen og Sørensen (2017) konkluderer med at det er fra læreres perspektiv forskningen domineres. Majoriteten av studiene er kvantitative, men det er en økning i kvalitative fra Qi og Ha (2012) sin litteraturgjennomgang. Det finnes en del forskning på dette feltet, men det trengs mer. Selv om studier peker på at voksne og utdanningssystemet er viktige «stakeholders» som bidrar til inkludering finnes det ytterst få studier som undersøker dette (Wilhelmsen & Sørensen, 2017). Wilhelmsen og Sørensen (2017) peker også på at de har lite kunnskap om gapet mellom lærere sin kunnskap om å inkludere i kroppsøving, og deres metoder for læring i klasserommet. Majoriteten av studiene rundt inkludering kommer fra Storbritannia og USA, hvor Physical Education er faget. Selv om majoriteten av forskningen kommer derfra, viser det seg at det er en økning av forskning på dette feltet over hele Europa og Nord-Amerika. Studien konkluderer med at forskningen domineres av læreres perspektiv på inkludering i KRØ (Wilhelmsen & Sørensen, 2017). Det er viktig å drive med kvalitativ forskning hvor elevens perspektiv blir presentert.

Mange viser til at det finnes lite studier i Norge som undersøker inkludering i kroppsøving for elever med funksjonshemninger (Wilhelmsen, 2019; Berg Svendby, 2013; Asbjørnslett, 2015). Flere studier peker på mangel på et klart inkluderingsrammeverk i læreplanene, som skaper barrierer mot inkludering i kroppsøvingfaget (Wilhelmsen & Sørensen, 2017). Ellen Berg Svendby (2013) som har skrevet en doktoravhandling om barn og unge med funksjonshemningers erfaringer med kroppsøvingfaget, skriver at måten faget konstrueres og reproduseres, begrenser muligheten til å skape et inkluderende læringsmiljø.

Kroppsøvingfaget har, og blir dominert av et miljø som har fokus på prestasjon fremfor mestring. Dette fører til at bestemte ferdigheter, kropper og evner favoriseres, mens andre ekskluderes og marginaliseres (Berg Svendby, 2013). Selv om kroppsøvingfaget oppleves som viktig for mange i samfunnet, på grunn av den økende interessen rundt fysisk og psykisk helse, er det mange ungdommer og voksne som mener at kroppsøving ikke er et like viktig fag for elever med funksjonshemninger. Dette skjer på grunn av at mange av aktivitetene som vektlegges i faget ikke passer for deres funksjonsnivå, hvor fritak eller fysioterapi er en bedre løsning for dem (Berg Svendby, 2013). Wilhelmsen (2019) skriver at i hennes funn vises det at fysisk inkluderende kroppsøving ikke er nok for å sikre sosial og pedagogisk inkludering og at et mestringsorientert miljø ser ut til å være et robust inkluderende læringsmiljø.

Asbjørnslett (2015) har gjort en doktoravhandling om barns deltakelse i profesjonelle praksiser og nevner at noen av barna i hennes undersøkelse opplever å få for lite hjelp av

lærer i kroppsøving. Mange av barna nevner også at de ikke føler seg inkludert i planleggingsfasen om hvordan de skal inkluderes i undervisningen på best mulig måte. Ho konkluderer med at barna ville delta på deres egne premisser for læring, for å være med å delta i undervisningen med de andre. Barna gir uttrykk for at de vil føle seg «normale, slik som andre barn, og at vil bli anerkjent av de «vanlige» vennene. Hvis de blir inkludert og blitt gitt mulighet til å gi innflytelse vil de kunne i større grad bruke sine evner og kunnskaper til å tilpasse seg sin livssituasjon (Asbjørnslett, 2015). Wilhelmsen (2019) konstaterer at til tross for økt forskning på inkludering av barn med funksjonsnedsettelse, er det begrenset kunnskap om hvordan skape et inkluderende kroppsøvingsfag. Hun peker på fire ulike veier til sosial og pedagogisk inkludering i kroppsøving. Disse veiene er konfigurering av barnas målorientering, motivasjonsregulering og tilfredsstillelse av de tre psykologiske behovene innen læringsmiljø. Veiene indikerte at barn med ulik grad av tilfredsstillelse av autonomi og kompetanse følte seg sosialt og pedagogisk inkludert så lenge de erfarte tilfredsstillelse av behovet for tilhørighet (Wilhelmsen, 2019).

Når det gjelder forskning om inkludering av elever med funksjonshemninger som tar opp vurdering ser man lærere peker på læreplanene, at domineres av konkurransedyktige idretter og at de relaterte vurderingskriteriene var utilstrekkelige og upassende for å vurdere prestasjonen for barn med funksjonshemninger (Haycock & Smith, 2010; Maher, 2010. Gjengitt av Wilhelmsen & Sørensen, 2017). Berg Svendby (2013) skriver at elevmedvirkning tillegges liten verdi i faget, selv om det er noe som blir lagt som verdi i utdanningspolitikken. Hennes studie viser at noen av barna øker sin deltagelse i faget ved at de selv aktivt tilpasser undervisningen. Barna i Berg Svendbys (2013) doktorgrad har en oppfatning av at det å ha god «evne» i kroppsøving er nødvendig for å oppnå gode resultater i sluttvurderingen. Testing blir brukt, og evne knyttes til målbart- og observert kapital, i stedet for å se på evne som utvikling av hele mennesket. Oppmerksomheten rundt vurdering rettes i stor grad mot vurdering for dokumentasjon, mer enn vurdering for læring (Berg Svendby, 2013). Sik hun tolker det gir kompetansemålene rom for en bredere forståelse av evne enn den evnediskursen som viser seg å være fremtredende. Kroppsøvingsfaget favoriserer dem som har «riktig» kapital i møtet med faget, og at de som har en habitus (Bourdieu, 1995, gjengitt av Berg Svendby, 2013) annerledes fra kroppsøvingsfagets normer vil havne utenfor.

Asbjørnslett (2015) skriver at elever på skolen som jobber hardt for å få gode karakterer og løser det på sine egne vilkår, opplever skolen som gøy og meningsfull. Andre elever derimot opplever skolen som vanskelig og utfordrende, selv om de fullfører alt de skal. Når elevene

snakker om at de skal delta i eget læringsarbeid, sier de at de føler seg meget sårbare, og at det blir vanskeligere med overgangen til de eldre trinnene. Wilhelmsen (2019) skriver at hvordan kroppsøvlingslæreren planlegger og gjennomfører timene vil ha utfall for elevens oppnådde kompetanse, innsats, prestasjoner, forpliktelse og fornøyelse. Hun fortsetter med å skrive at miljøer som fremmer fysisk inkludering og mestringsorienterte miljøer, har god virkning på elever som sliter i faget, som for eksempel elever med fysiske utfordringer. I miljøer som fremmer prestasjoner er målet å utkonkurrere sine medelever og skaper et slags konkurransemiljø. Elever som ikke passer innenfor disse rammene vil ofte falle på utsiden og føle seg ekskludert. Vurderingsformer som er med på å skape slike miljøer har ikke gode resultater for elever med fysiske utfordringer (Wilhelmsen, 2019). Viktige tema i vurdering for læring som autonomi og selvregulert læring faller vekk hvis ikke eleven får være med på å bestemme sin egen undervisning, og føle at de kan delta. Wilhelmsen (2019) sier at det er komplekst og at i et mestringsorientert læringsmiljø vil disse aspektene fremmes.

Hanne Mong (2014) har gjort et kvantitativt prosjekt om evaluering av elever med funksjonshemning i kroppsøving. Funnene viser at det er forskjell på hvordan elever med og uten funksjonshemning mottar vurdering i faget. Disse forskjellene viser at lærerne ikke gir lik vurdering til alle elevene på samme måte, og at lærere virker ukjent med hvordan de skal gi vurdering til elever med funksjonshemninger (Mong, 2014). Elevene vet mindre om hva som forventes av dem, får mindre tilbakemeldinger, beveger seg mindre under timen, og får lavere karakter enn elever uten funksjonshemninger. Mong (2014) peker på at elever med funksjonshemning vet mindre om vurderingskriteriene enn elever uten funksjonshemninger, mindre enn 20% sier de er informert om hva som ligger til grunnlag som vurderingskriterier, noe som er dumt med tanke på at i stortingets rapport står det at informasjon om vurderingskriteriet skal funke som en motivator for elevene. Haycock og Smith (2010) finner i sin undersøkelse at lærer i England ikke finner vurderingskriteriene tilstrekkelige til å undervise elever med funksjonshemninger. Hvis dette gjelder det samme for lærere i Norge, peker Mong (2014) på dette som en faktor til hvorfor elever ikke er like informert rundt vurderingskriterier. Siden det er vanskeligere for elever med en funksjonshemning å delta i deler av undervisningen, er det enda viktigere at elevene blir informert om vurderingsprosessene for faget og timen, og ha gode samtaler med lærer, slik at de vet hvilket kriterium som blir satt for dem i undervisningen (Mong, 2014).

I Mong (2014) sitt prosjekt hadde elevene lite kunnskaper om vurdering for læring, resultater fra studiet peker på at dette er noe som ikke blir brukt mye i kroppsøvlingsundervisningen.

Resultatene peker på et lavt elev-engasjement under vurderingsprosessen, uansett motorisk evne. Vurdering for læring er ikke like vanlig i kroppsøving som det er i andre fag. Prosjektet peker på at faget holder seg til tradisjonelle vurderingsmetoder, i stedet for å ta i bruk mer moderne metoder som inkluderer elevene mer. Det tradisjonelle metodene vises via testing (Mong, 2014). Selv om læreplanene peker på at det skal jobbes med progresjon kontra prestasjon, er fokus på prestasjon tilfelle i de fleste kroppsøvingstimer. I timer sterk preget av prestasjon er det stort fokus på at du skal være sterk og ha god utholdenhet, og prestere i ulike tester. Disse tradisjonelle maskuline faktorene går tilbake til de olympiske idealene (høyrere, sterkere, raskere). Elever med funksjonshemninger har liten sjanse til å gjenkjenne seg i et slikt tema (Mong, 2014). Når det kommer til kompetansemålene skriver Mong (2014) at elever generelt har lite kunnskaper rundt kompetansemålene. Lærere innrømmer også at de er for dårlige til å informere om kompetansemålene til elevene. Mong (2014) peker på viktigheten å involvere elevene i undervisningen, slik at de er med på å utvikle sin egen læringsprosess. En ting som kommer frem i Mong (2014) sin mastergrad er at elever med funksjonsnedsettelse har mindre kunnskaper om kompetansemålene enn elever uten. Det er viktig at alle har kunnskaper om dette siden det viser seg at elevene blir mer motiverte hvis de vet hva de skal jobbe mot (Mong, 2014).

Mong (2014) skriver til slutt at det er forskjell på hvordan elever med og uten funksjonshemninger opplever vurdering i skolen. Elever med funksjonshemning har mindre kunnskaper om kompetansemålene, og vurdering for læring foregår i mindre grad hos disse elevene. Elever med funksjonshemning føler seg derfor mindre fornøyd med vurdering i kroppsøving enn andre elever (Mong, 2014).

1.4 Problemstilling

Med bakgrunn fra den tidligere forskningen og mitt interessefelt, lyder min ønskede problemstilling:

Hvilke erfaringer har elever med Cerebral Parese med vurdering i kroppsøvingfaget

I problemstillingen er det ungdommens perspektiv som er i fokus. Ungdommens erfaringer undersøkes, og deres erfaringer med vurdering vil være sentral for oppgaven. I det analytiske rammeverket blir inkludering tatt med som et begrep for å belyse vurdering. Haugs (2014) fire utfordringer med en inkluderende skole blir benyttet. For å undersøke erfaringer knyttet til vurdering blir Stobart (2008) sine fire temaer som er viktig for implementering av vurdering

fol læring benyttet, samt Fjørtoft og Sandvik (2016) sine seks dimensjoner innenfor vurderingskompetanse.

I det neste kapittelet vil Haugs (2014) fire utfordringer med en inkluderende skole, Fjørtoft og Sandviks (2016) seks dimensjoner innenfor vurderingskompetanse og Stobarts (2008) fire temaer rundt implementering av vurdering presentert i form av et analytisk rammeverk. Deretter vil studiens metode bli gjennomgått med fokus på kvalitativt forskningsintervju. Etter det presenteres resultatene hvor inkludering, vurdering for læring og sluttvurdering er de tre temaene som blir brukt til drøfting i samme kapittelet.

2.0 Analytisk rammeverk

For å konkretisere problemstillingen og de ulike aspektene jeg vil undersøke, vil teorikapittelet bli brukt som et analytisk rammeverk for å presentere begreper og perspektiver. Inkludering har å gjøre med integrering av alle barn, uansett forutsetning (Hausstätter, 2014). Mange elever opplever å bli ekskludert fra undervisning, og skolen står ovenfor mange utfordringer knyttet til inkludering av alle elevene. Derfor vil jeg gjøre rede for Haugs (2014) fire utfordringer knyttet til en inkluderende skole.

Fjørtoft og Sandvik (2016) bruker seks dimensjoner for å beskrive vurderingskompetanse, hvor disse seks er viktige faktorer for å kunne opprettholde en god vurderingspraksis for lærere. Jeg vil gjøre rede for disse dimensjonene og vil brukes for å drøfte vurderingskompetansen i resultatkapittelet. Til slutt har Udir (2015) fire punkter rundt begrepet vurdering for læring. De har hentet mye inspirasjon fra Stobart (2008) som peker på fire sentrale temaer som er viktig for implementering av vurdering for læring. Disse blir beskrevet og igjen brukt senere i resultat- og drøftingskapittelet.

2.1 Inkludering

Inkludering er et begrep som er mye brukt i barnehage og skole de senere årene (Haug, 2014), både nasjonalt og internasjonalt. EU, UNESCO og Europarådet har pekt på at inkludering er en av de beste måtene å løse utfordringene i opplæringen. Begrepet handler om at skolen skal være en plass for alle, som for de fleste er både rett, naturlig og viktig. Samtidig er dette et begrep som er utfordrende, særlig for lærere i deres praktisk-pedagogiske virksomhet (Haug, 2014). Det er et komplekst og problematisk konsept, som stiller mange vanskelige spørsmål (Mitchell, 2005). Noen blir ofte utelukket fra «alle», som for eksempel kan det være slik at elever med funksjonsnedsettelse blir utelukket.

Ainscow og Cesar (2006) skriver at i 1994 kom Salamanca-erklæringen som handler om en inkluderende skole. Det mest signifikante internasjonale dokumentet som har dukket opp i feltet rundt spesialundervisning. Salamanca erklæringen argumenterer for at vanlige skoler med en inkluderende praksis, er det mest effektive for å bekjempe ned diskriminerende holdninger, bygge et inkluderende fellesskap og å oppnå utdanning for alle. Det er en vanlig antagelse at inkludering handler om læring for barn med funksjonsnedsettelse, eller for dem som har «spesielle behov» i skolen (Ainscow & Cesar, 2006). Denne antagelsen blir diskutert siden inkludering skal handle om deltakelse for alle studenter, blir det kun fokusert på «funksjonsnedsettelsen» eller «de spesielle behovene» til elevene, i stedet for å se hvordan du på andre måter kan inkludere elevene. Fokuset på funksjonsnedsettelsene kan ha en feil verdi, som kan føre til segregering i stedet for inkludering. Inkludering kan derfor sees på som en måte å få elever med funksjonsnedsettelse til å bli inkludert i den vanlige undervisningen, i stedet for spesialundervisning.

Hardy og Woodcock (2015) skriver at i mange land er det et stort gap mellom beskrivelser og formuleringer av begrepet inkludering, og den faktiske praksisen. De spør seg «hvis inkludering er et så viktig prinsipp i skolen, hvorfor er det ikke et frittstående begrep i skolepolitikken? Og hvorfor blir begrepet inkludering bare nevnt i forbifarten i denne skolepolitikken?» (Hardy & Woodcock, 2015). Haug (2017) skriver at ideen om inkluderende læringsmiljø er relatert til vanlige demokratiske verdier og sosial rettferdighet, og at inkludering ofte fremstår som et to-sidig problem, hvor ulike elementer både kan svekke og styrke hverandre. Han skriver videre at inkludering skal gjelde alle som trenger ekstra hjelp i skolen, og ikke bare elever med funksjonsnedsettelse. Hovedpoenget med inkludering er ofte å kunne unngå elever til å bli ekskludert eller segregert i skolen, og i noen land er til og med det å kunne delta i skolen en form for inkludering (Haug, 2017).

Hausstätter (2014) skriver at inkludering har å gjøre med integritet av alle barn, og han legger til, også alle voksne i skolen og samfunnet. Inkludering er en ide om at alle skal ha lik rett til å delta og ha fordeler med å være i skolen, og gjennom deltakelse, gi innflytelse på den verdenen vi lever i. Et problem Hausstätter (2014) peker på er at inkludering blir ofte sett i sammenheng med elever med spesielle behov, og at derfor faller inkluderingsbegrepet innenfor spesialundervisning. Med andre ord så har inkludering blitt brukt som et initiativ mot en enkel gruppe elever, og ikke nødvendigvis som noe skolen generelt trenger å ta stilling til. Problemet kan da igjen bli at skolen kun benytter seg av målet med inkludering når det

kommer elever med spesielle behov. Dette kommer vi tilbake til i utfordringer knyttet til inkludering.

Peder Haug (2014) peker på fire utfordringer i en inkluderende skole. Jeg finner det hensiktsmessig å gjøre rede for disse for bruk i diskusjonskapittelet som kommer senere i oppgaven. Disse er utfordringer knyttet til fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte.

Utfordringer knyttet til fellesskapet. Fellesskapet i skolen handler om hvorvidt alle barna er samlet i et felles skolesystem, i samme skoler, og i samme klasse og/eller grupper (Haug, 2014). I Norden har alle barn rett på opplæring, og det fås ofte i nabolagets skole i en vanlig klasse med jevnaldrende. Men det er dessverre mange eksempler på segregering fra fellesskapet, og på flere måter (Haug, 2014). Privatskoler kan være en indikator i forbindelse med inkludering, men kommer helt an på hvordan disse skolene fungerer. Hvis skolene har et annet rekrutteringsgrunnlag enn de offentlige skolene, kan dette bli en diskusjon. Det andre og mest pregede forholdet er organisering for elever som strever, eller etablering av egne utdanninger. Elever som får spesialundervisning individuelt eller i mindre grupper, og elever på spesialskoler faller innenfor denne rammen.

Nordahl og Hausstätter (2009) har skrevet en rapport rundt situasjonen til elever i spesialskolen under kunnskapsløftet. De skriver at elever med særskilte behov møter et skolesystem som i utgangspunktet ikke er etablert med tanke på annerledes het, diversitet og menneskelige særegenheter, men skriver at den norske skolen har som mål å være inkluderende, og at det er viktig å ta den utfordringen med å møte mangfold blant elevene (Nordahl & Hausstätter, 2009). Implementeringen av kunnskapsløftet viser de utfordringene skolene står ovenfor ved å både være inkluderende og samtidig fokusere på skolefaglige prestasjoner. Kunnskapsløftet gjør rede for hvilket ansvar skoleeiere og den enkelte skolen har for å skape et godt kvalitativt opplæringstilbud. I den norske skolen må politikerne, lærerne skoleledere og skoleeiere tro at det viktigste i livet er å tilby god kvalitativ undervisning for elevene (Nordahl & Hausstätter, 2009).

Utfordringer knyttet til deltagelse. Det å kunne delta handler om å være aktiv i opplæringen som foregår i et fellesskap. Dette er en forutsetning for læring (Haug, 2014). Undersøkelser i Norge viser at undervisningen er god, elevene trives, kontakten lærer-elev er god, men på samme tid kommer det fram om at disse opplevelsene og vurderingene av skolene varierer mye (Haug, 2014). Vibeke Opheim (2004) har skrevet en rapport om «equity in education» hvor målet var å finne utfordringer i utdanningen. Hun peker på at elever hvor foreldrene har

lav utdanning har et mer negativt forhold til skolen og skolens virksomhet, og det er i denne gruppen vi finner flest elever som strever. Lærere har mye å si for dagens skole, og deres virksomhet vil utspille seg på prestasjonen til elevene. Derfor er det viktig å vite noe om hva som skjer i klasserommet, og sammenhenger mellom arbeidsformer og elevenes resultater (Haug, 2014). Undervisning frem mot 1990-tallet viser at undervisningen har drøyd seg om å høre på læreren snakke (deduktiv undervisningsform). Skolen har blitt langt mer elevaktiv og oppgaveorientert. «Learning by doing» begrepet har virkelig fått gjennomslag, og elevene bruker mest tid på å løse oppgaver. Men dette passer ikke for alle. De godt fungerende elevene er mest aktiv i oppgaveløsninger, og elever som strever mestrer ikke undervisningen med stor vekt på elevorientert oppgaveløsning (Haug, 2012). Den mest utbredte metoden å jobbe på skolen, passer dessverre ikke for alle elever, og konsekvensene kan spores til foreldrene i svar på spørreskjema (Johnsen, 2008). 27 prosent av foreldregruppen som ble spurt mente at barnet ikke klarte jobbe selvstendig etter en arbeidsplan. 52 prosent av foreldrene med barn som har spesialundervisning svarer slikt. Det er derfor en utfordring å finne frem til arbeidsformer som fremmer deltagelse til alle elevene (Haug, 2014).

Utfordringer knyttet til medvirkning. I overordnet del av lærerplanen står demokrati og medvirkning som et eget tema (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Skolen og opplæringa skal ha demokratiske verdier og holdninger som motvekt mot fordommer og diskriminering. Elevene skal erfare at de blir lyttet til i skolehverdagen, og at de har en reel innflytelse (udir, 2020a). Dette er viktig for å skape en inkluderende skolehverdag (Haug, 2014). Undersøkelser gjort av Nordahl (2003) viser at det er enighet i både foreldregruppen og lærergruppen om at samarbeidet fungerer godt, men når de undersøkelsene går mer i detalj og stiller spørsmål som konkret handler om medbestemmelse, gir det et helt annet bilde. Da rapporteres det om lite elevmedvirkning i både planlegging og gjennomføring av undervisningen (Nordahl, 2003). Elevundersøkelse gjort av Utdanningsdirektoratet viser det seg at ca. 56 prosent mener at skolen hører på elevens forslag i skolen (Wendelborg, Røe & Buland, 2017, s. 149). Færrest er det av elever som føller de er med på å forslå hvordan de skal arbeide med de ulike fagene. Tabellene fra undersøkelsene viser også at elevdemokratiet og medvirkningen synker jo høyere års trinn elevene kommer (Wendelborg m.fl, 2017, s. 150). Foreldre som er mest på linje med skolen opplever elevmedvirkningen positivt, mens de som sliter står igjen i en dårligere situasjon (Haug, 2014). Medvirkning er en vanskelig faktor. Det handler ikke om at elevene alltid skal få som de vil, men at de synspunktene deres må komme fram på lik linje som alle andres synspunkter.

Utfordringer knyttet til utbytte. Haug (2014) forklarer at utbytte handler om resultat, det som kommer ut ifra deltagelse, medvirkning og å være i fellesskapet. Ideologien i de nordiske landene har vært å ikke være opptatt av resultater, men prosessen i skolen. Globaliseringen har utbredt seg og vi har fått nasjonale prøver, som har gjort at endringer har skjedd, og resultater har fått mer betydning. Målet med skolen i dag er faglige resultater, og særlig i morsmål, engelsk og matematikk. Men ser man på læreplanen ser man at det er en rekke andre temaer som er sentrale i vårt skolesystem, som» mestring, skaperglede, engasjement, utforskertrang, tillit, respekt og å møte utfordringer som fremmer danning og lærelyst» (Haug, 2014, s. 35). Kunnskapsdepartementets utredning konkluderer med at mellom en tredel og en firedel av elevene har et mangelfullt utbytte av undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2009). Det viser at det er langt flere som har behov for hjelp i skolen enn dem som får spesialundervisning. Verdien av tidlig innsats for å forhindre lærevansker i skolen er viktig (Haug, 2014). For at lærerne skal gi den best mulige undervisningen er det viktig at de har kunnskap om hva den siste forskningen sier gir gode resultater (Dyssegaard, Larsen & Tiftikci, 2013). Dyssegaard mfl (2013) sier at i den danske skolen (lik den norske) har de hatt en tradisjon med å ekskludere barn fra den alminnelige undervisningen. De skriver også at det trengs mer forskning på feltet, og at det er viktig å holde seg oppdatert.

2.2 Vurdering

Siden kunnskapsløftet kom inn i skolen i 2006 har interessen for begrepet vurdering nesten eksplodert i norsk skole (Fjørtoft & Sandvik, 2016) Mye av grunnen var OECDs kritikk over manglende interesse for vurdering i norsk sammenheng. En annen bakgrunn var overgangen fra innholds orienterte læreplaner i L97 til læringsutbyttebeskrivelser og kompetansemål i LK06. PISA-sjokket og nasjonale prøver medførte et behov for kunnskap og standardiserte tester (Fjørtoft & Sandvik, 2016). Det er derfor kommet en rekke bøker som omhandler vurdering for læring og mange andre publikasjoner som fremhever betydningen av vurdering i skolen. Gunnar Engvik (2010) skriver at lærer i norsk grunnutdanning står med en fot i forrige reform, og en i kunnskapsløftet og gjeldende forskrift til opplæringsloven. God underveisvurdering i kroppsøving er tidkrevende for lærer fordi det krever gode fagkunnskaper. Engvik (2010) mener det understreker behovet for økt oppmerksomhet på kroppsøvingslærere, og deres vurderingskompetanse og vurderingspraksis

2.2.1 Vurderingskompetanse

For lærere i dagens skole er vurdering et sentralt begrep alle må ha kompetanse i (Fjørtoft & Sandvik, 2016). For å hjelpe med elevens videre læring, er det viktig for en lærer å ha kunnskap om hvilket faglig nivå eleven befinner seg på. Det er behov for å avklare hensikten med standpunkt karakter og veiledningssamtale, det er derfor viktig med vurderingskompetanse, å kunne utføre vurdering på en faglig god måte, men også i hvilke kontekster vurdering burde brukes. Vurderingskulturen i skolen formes av tre faktorer; forskning, utdanningspolitiske føringer og praksis i skolen (Fjørtoft & Sandvik, 2016). Vurderingskompetanse er derfor også viktig for de som er i kontakt med skolesystemet uten å undervise, som for eksempel elever og foreldre. God kunnskap om vurdering er viktig for videre utvikling av skolen. Stiggins (1995, gjengitt av Fjørtoft & Sandvik, 2016) definerer fem aspekter rundt vurderingskompetanse som læreren må ha:

- Et definert og klart forhold for vurderingen
- Forståelse for innhold og sammenhengen mellom de ulike læringsmålene
- Kunne velge passende metoder for vurderingen
- Ha kunnskap om elevens læringsutbytte og innsamling av data rundt dette.
- Å ha bevissthet om feilkilder og fordommer i vurderingen.

Punktene er nok kjent for mange lærere, men det er allikevel ikke åpenbart hvilke metoder som er passende.

Fjørtoft og Sandvik (2016) skriver om seks dimensjoner innenfor vurderingskompetanse. Jeg finner det hensiktsmessig å skrive om disse med tanke på diskusjonskapittelet som kommer senere i oppgaven. Disse tematiske dimensjonene er metoder og praksiser i vurdering, validitet og reliabilitet, formativ og summativ vurdering, feedback, læringsmål og kriterier samt styring, ledelse og ansvar. Jeg skal nå gjøre rede for de ulike dimensjonene, som jeg senere vil bruke i diskusjonskapittelet.

Metoder og praksiser i vurdering. All vurdering kan sies at blir bygget på tre grunnleggende prinsipper (Fjørtoft & Sandvik, 2016):

- 1) Vi behøver en teoretisk modell som forklarer hvordan elever utvikler sin egen kompetanse og hvordan læring innenfor dette området kommer til syne på ulike måter. Denne teorien kommer til syne på ulike måter i forskjellige fag.
- 2) Hvis læreren skal vurdere eleven, er det nødvendig med oppgaver eller aktiviteter som eleven deltar i for å se prestasjonen deres. Gjennom disse faglige situasjonene kan elevene

utvikle og dokumentere sin kompetanse.

3) Læreren som observerer er nødt til å fortolke observasjonene og prestasjonene og trekke slutninger om læringsprosessen og-utbytte. Denne fortolkningen er videre grunnlaget for karakter, videre arbeid og alt som er formålet med vurderingen.

Disse tre prinsippene sikrer god kvalitet på vurderingen, det er derfor viktig for læreren å ha kunnskap og kompetanse om alle faktorene. Hvis lærere skal si noe om elevens læring, er det viktig at læreren har et bredt spekter av undervisningsaktiviteter, og deretter må kunne tolke elevens deltakelse or å kunne si noe om læringen. Darling-Hammond, Rustique-Forrester og Pecheone (2005) skriver i sin rapport at vi er best tjent med å ha et mangfold av måter å organisere og vurdere elevens læring på. Prosjekter og virkelighetsnære oppgaver har bedre effekt enn tester, for eleven får vise ulike aspekter av sin forståelse på ulike måter. Ulike måter å vurdere, avslører ulike former for læring (Darling-Hammond, Rustique-Forrester & Pecheone, 2005). På dette grunnlag er det derfor viktig at alle lærere innehar kunnskap om ulike metoder og praksiser i vurdering.

Validitet og reliabilitet. Hva som testes, hvor konsistente er resultatene, hvordan fortolkes resultatene og hvordan rolle spiller fortolkningene inn på avgjørelsene, er viktig for testing og vurdering (Fjørtoft & Sandvik, 2016). Validitet og reliabilitet er to viktige begreper som avgrenser hvilket svar vi kan gi på ulike spørsmål, og er viktig for en lærer å forstå som vil utvikle sin vurderingspraksis. Reliabilitet eller pålitelighet er hvor konsistent resultatet av en vurdering er. Det er for eksempel viktig å forstå hvorvidt en vurdering kan kalles for rettferdig eller ikke. Dømmekraft alene er ikke tilstrekkelig for å sette en god karakter. Ifølge Parkes (2013) kan detaljerte instruksjoner til elevene, retningslinjer for lærerens vurdering, utvikling av læreres forståelse av elevens læring, eller frem dyrking av et praksisfellesskap der lærere bygger på en felles forståelse for forventning av elevenes læring, bidra til mer pålitelighet i vurderingspraksisen. Validitet eller gyldighet er hvorvidt konkrete beviser støtter tolkninger av et vurderingsresultat (Fjørtoft & Sandvik, 2016). Vurdering kan tolkes på mange måter, derfor er validitet hvor sammenhengende og fullstendig begrunnelsen for tolkningen. Lærere kan tro at en test viser hvor god læring eleven har, dette er midlertidig feil. Tolkningen vi gjør på grunnlaget av prøven som er gyldige eller ikke. Gyldighet av en vurdering er ikke bare et enten-eller-spørsmål, men må vurderes ut ifra en rekke faktorer som formål, kontekst, konsekvenser og så videre (Fjørtoft & Sandvik, 2016).

Formativ og summativ vurdering. Formativ og summativ vurdering har blitt et av de viktigste vurderingsteoretiske konseptene i nyere tid (Fjørtoft & Sandvik, 2016). En lærer som mestrer

formativ vurdering betyr å finne ut hvor den lærende er i sin læring, lage mål for læringen og finne ut hva som skal til for å nå disse målene. Cizek (2010, s. 3, min oversettelse) forklarer summativ vurdering som 1) den gjennomføres på slutten av en læringsperiode (for eksempel slutten av et semester, eller slutten av skoleåret); og 2) formålet er i hovedsak å kategorisere prestasjonene til elevene eller et system. Det vil si at hovedformålet er å få en måling av oppnåelse som skal brukes i beslutningsprosesser, som karaktersetting, tildeling av vitnemål, eller for å klassifisere elever i ulike nivå (Cizek, 2010). Summative vurderinger er helhetsorienterte, de er derfor mindre egnet til å «diagnosere» konkrete utfordringer for enkeltelever eller for å tilpasse undervisningen (Fjørtoft & Sandvik, 2016). Summative vurderinger er relativt «modne», og har hatt en lang tradisjon i skole- og utdanningssystemet. Formative vurderinger forklares av Cizek (2010) at en vurdering kan kalles formativ hvis den 1) den gjennomføres underveis i læringsforløpet 2) hvis den har et eller flere av disse formålene: Finne elevens sterke og svake sider, støtte lærere i planlegging av undervisningen, støtte til eleven for å hjelpe å regulere sin egen læring, elevens evne til å vurdere seg selv, og for å fremme autonomi og læring hos eleven (Cizek, 2010). Formative vurderinger er et relativt nytt fenomen, sett i forhold til summativ vurdering. Det er viktig for lærere i dagens skole at de først og fremst trenger kunnskap om de ulike delene i elevens læring for å kunne støtte dem videre. Black og Williams (2009) har et annet syn på formativ og summativ vurdering. De skriver at

«en klasseromspraksis er formativ i den grad det blir bevis for prestasjoner/ læringer blir samlet inn, tolket og brukt av lærere, elever og deres jevnaldrende, for å ta beslutninger rundt de neste trinnene i undervisningen. Disse beslutningene vil være bedre, eller bedre mer begrunnet, enn de beslutningene som blir tatt uten slike bevis (Black & Williams, 2009, s.9, min oversettelse)». Det er ikke et stort skille mellom summativ og formativ vurdering her, for Black og Williams (2009) problematiserer samspillet mellom lærer og elever (Fjørtoft & Sandvik, 2016). Noen elever får mye ut av tilbakemelding, andre lite. Noen blir motivert av karaktersetting, andre får bevis for at de ikke passer inn i skolen. Lærere vet ikke alltid når eleven lærer, men hvis vi hele tiden samler inn og tolker elevens prestasjoner og læringer, vil det bli lettere å avgjøre hva neste skritt vil være i undervisningen. Black og Williams (2009) peker på at alle vurderingspraksiser kan ha formative sider hvis de anvendes for å bruke i fremtidig undervisning.

Feedback. I den norske vurderingsdebatten brukes begrepet fremovermeldinger mens i den engelskspråklige litteraturen er det feedback som er vanlig (Fjørtoft & Sandvik, 2016). Sadler

(1989, 1998) indentifiserer tre betingelser som er nødvendige for at eleven skal ha nytte av tilbakemeldinger/ feedback. Elevene må vite 1) og ha god forståelse for læringsmålene i undervisningen, 2) hvordan hans prestasjon står opp mot målene og 3) hva han skal gjøre for å minske avstanden mellom hans nåværende kunnskaper og de målene han skal nå (Sadler, 1998). Hvis eleven skal være i stand til å arbeide på denne måten, er han nøtt til å kunne vurdere sin egen læring. Det er utfordrende for en lærer å undervise på en slik måte, og det kreves kompetanse til å vite hvordan du skal fremme metakognitiv bevissthet som egenerveringen krever. Feedback er noe mer enn bare muntlige og skriftlige tilbakemeldinger, men en dialog mellom lærer og elev, en lærende dialog (Black, 2013). Denne lærende dialogen relateres til Vygotskys begrep om den nærmeste utviklingszone (Vygotsky, 1978, gjengitt av Fjørtoft & Sandvik, 2016) som er møtet mellom elevens spontane, erfaringsbaserte forståelse og den voksnes vitenskapelige kunnskap. I lys av en slik forståelse av tilbakemeldinger og Vygotsky sitt begrep den lærende dialog, kan feedback se på som en kombinasjon av det å se etter bevis for elevens læring og å kommunisere med eleven i læringsøyeblikket (Moss, 2008; Vygotsky, 1978, gjengitt av Fjørtoft & Sandvik, 2016).

Læringsmål og kriterier. Lærere har i oppgave å lede læringsprosesser over lange tidsrom, men må også utvikle læringsmål for kortere perioder (Fjørtoft & Sandvik, 2016). Læringsmål er et hjelpemiddel for lærerne, slik at de viser hva de setter som mål og forventninger til elevene. Tydelige mål og kriterier fører til en klarere læringsprosess for elever og lærere. De fungerer også som et rammeverk for elevene til å vurdere sin egen læring. De får vurderingskompetanse, og klarer å se resultat på sitt eget og andres arbeid (Fjørtoft & Sandvik, 2016). Ifølge Black (2013) kan vurderingskriterier anvendes av læreren for å gi informasjon til elevene om hva de har oppnådd og hva de trenger å forbedre. Målorienterte og kriteriebasert vurdering som klarer å skape et tolkningsfellesskap, og som gir klare læringsprosesser, er sentrale perspektiver i formativ vurdering. Læringsmål og kriterier er ikke en vidunderkur som skoler kan implementere, men er nødt til å se det i sammenheng med alle andre aspekter av skolehverdagen, og kan påvirke undervisningen på uforutsette måter (Fjørtoft & Sandvik, 2016).

Styring, ledelse og ansvar. Fjørtoft og Sandvik (2016) bruker to begrepet under styring, ledelse og ansvar, og disse er: *washback* og *accountability*. Betegnelsen *washback*-effekt brukes i vurderingsforskningen som et begrep på hvordan vurdering virker tilbake på undervisning og læring. Hvis elevene vet at det kommer en prøve eller en test, kan det føre til

at elevene bruker mer tid på skolearbeid for å score bra på prøven. Lærerne kan bruke dette som en fordel med å forklare at det kommer en summativ vurdering på arbeidet de jobber med. Men slike situasjoner kan føre til stress hos både lærer og elever, elevene vet ikke hva de skal jobbe med for å prestere bedre, og lærere er redd for elevens helse eller fremtidige muligheter (Fjørtoft & Sandvik, 2016). Washback kan ha positiv og negativ effekt med seg. Alderson (2004) peker på at washback er et reelt fenomen, men er også et komplekst fenomen. Vi vet at tester virker inn på innholdet i undervisningen og læremidlene som lærer benytter seg av, men selve formen på undervisningen blir ikke påvirket i samme grad. Det finnes lite dokumenter på positiv washback i empirien (Fjørtoft & Sandvik, 2016), men det betyr ikke at det ikke finnes. Derfor peker Alderson (2004) på at det er viktig å være klar over når den skjer i undervisningen, og de positive og negative konsekvensene ved det. Accountability blir på norsk anvendt som ansvarliggjøring og regnskapsplikt (Fjørtoft & Sandvik, 2016). I skolesystemer er det noen aspekter som må reguleres gjennom styring, mens andre håndteres gjennom tillit til lærere.

Gunnar Engvik (2010) skriver at det som har vært utviklingstrekkene i elevvurdering de siste 40 årene i grunnskoleutdanningen, er innføringen av målrelatert vurdering og at vurderingskriteriene skal formuleres til elever og foreldre. Kunnskapsløftet bar med seg individuell og kriteriebasert vurderings sett i forhold til de samlede kompetansemålene i faget. Denne vurderingen ga en mer holistisk forståelse av elevens kompetanse i faget (Engvik, 2010). Kroppsøvlingslærere er underlagt et vurderingsregime i kunnskapsløfte som er mer vidtrekkende enn hva som gjelder for andre skolefag. En bred forståelse av kroppsøvlingslærerens vurderingskompetanse peker på det at læreplanen forteller at kroppsøving er et allmenndannende fag som skal bidra til mestringsglede og god helse gjennom idrett, friluftsliv, dans og lek. Faget skal også ha som mål å inspirere til et fysisk aktivt liv også utenfor skolen (Engvik, 2010). Engvik forklarer videre at vurdering av elevs læring er en prosess, og individuell vurdering må veies opp mot «noe», og det er dette som er kroppsøvlingslærerens vurderingskompetanse. I vurderingskompetansen til læreren ligger det noen eksplisitte og implisitte kriterier som i neste omgang forteller hvilke verdier denne praksisen bygger på (Engvik, 2010). Et område han peker på er verdier, som er knyttet til kroppsøvlingslærerens elevsyn, syn på læreplaner og oppfatninger av viktige begreper som likeverd, rettferdighet og demokratiforståelse. Et annet tema er at lærernes vurderingsverktøy bør være pålitelig og gyldig. Det siste temaet Engvik (2010) nevner er kunnskap om læreplanverket, «generell del av læreplanen», kompetansemålene og prinsipper for

opplæringa. Læreres vurderingskompetanse er avgjørende for å kunne fremme læring, og en lærer med god vurderingspraksis vil kunne nyttiggjøre seg erfaringer til både utvikling og forbedring på system- og individnivå (Engvik, 2010).

2.2.2 Vurdering for læring

Vurderingen i norsk skole har to hovedformål, det er vurdering for og av læring (Slemmen, 2010). Formativ og summativ vurdering blir forklart over og er ofte brukt som begreper som forklarer prosess og resultat av vurderingen. «Vurdering for læring» er et relativt nytt begrep i Norge, og blir aktivt brukt i læreplanverket (Engh & Dobson, 2010). Det blir brukt som en motsetning for vurdering av læring, men må ikke bli sett på som en absolutt motsetning. Man er også avhengig av resultater for å vite hvilken vei man skal gå videre. Det vil være urealistisk å fjerne alle summative tester, som er gitt for å vise elevens kompetanse. Engh og Dobson (2010) skriver at hele hensikten med prøver i løpet av skoleåret er at det skal vurderes formativt, for at eleven skal øke sin kompetanse og at læreren skal få innsikt o hvordan best tilrettelegge undervisningen for elevene.

Black og Williams (2009) forklarer i sin artikkel hvordan formativ vurdering er med på å legge et godt læringsgrunnlag for elever. Formativ vurdering som vi skriver om senere i kapittelet er relativt ny form for vurdering som blir brukt mye i Vurdering for Læring. Black og Williams (2009) bruker en figur for å vise en strategi for hvordan du lett kan bruke formativ vurdering i klasserommet.

	Where the learner is going	Where the learner is right now	How to get there
Teacher	1 Clarifying learning intentions and criteria for success	2 Engineering effective classroom discussions and other learning tasks that elicit evidence of student understanding	3 Providing feedback that moves learners forward
Peer	Understanding and sharing learning intentions and criteria for success	4 Activating students as instructional resources for one another	
Learner	Understanding learning intentions and criteria for success	5 Activating students as the owners of their own learning	

Fig. 1 Aspects of formative assessment

Slik du ser det viser denne hvordan tre ulike prosesser med de tre ulike «agentene» (lærer, de jevnaldrende på trinnet og elever). Slike figurer og prosesser hjelper deg som lærer til å skape et godt vurderingsgrunnlag i vurdering for læring.

Utdanningsdirektoratet (udir, 2015) har i læreplanverket sitt fire prinsipper for god underveivurdering (som også kan relateres med Black & Williams sine prinsipper), som skal fungere som et redskap for lærere til å skape et inkluderende og tilrettelagt miljø for elevene, og skal bidra til å øke deres kompetanse i de forskjellige fagene. Disse fire prinsippene er

1. Elevene skal forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem.
2. Elevene og lærlingene skal få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen
3. Elevene og lærlingene skal få råd om hvordan de kan forbedre seg.
4. Elevene skal være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling.

Gjennom underveivurderingen får læreren informasjon om den faglige utviklingen, og når denne informasjonen brukes til å tilrettelegge undervisning og fremme læring, kalles det *vurdering for læring*.

Stobart (2008) peker på fire sentrale temaer som er viktig for implementering av Vurdering for Læring (heretter VfL) i skolen. Disse fire temaene er hensiktsmessige når det kommer til diskusjonskapittelet, og har sammenheng med Black og Williams (2009) formative vurderingsform. De fire temaene er:

1. Hva er det som blir lært?
2. klarhet vs samsvar
3. Det formative i et summativt klima
4. Effektiv feedback.

Hva er det som blir lært? Stobart (2008) skriver at oppgaven til VfL er både å skulle lære noe direkte, men også å vite hvordan man lærer, en slags metakognisjon, hvor en har selvregulert læring og autonomi. Problemet med en slik innstilling er at en kan ha for mye fokus på hvordan en skal lære, og hva som er god læring, at en glemmer hva en faktisk skal lære. Noe må bli lært, og det er derfor viktige med gode læringsmetoder for å klare å implementere VfL på en god måte. Stobart (2008) prater om en balansegang mellom direkte læring og å utvikle selvregulert læring hvor elevene reflekterer rundt hvordan de faktisk lærer. Han peker videre på at disse ikke nødvendigvis er separate aktiviteter, men at min selv-regulerte læring vil føre

til direkte læring. Engh og Dobson (2010) skriver at norske lærere har hatt et utviklingspotensial, for mange elever bruker tid på aktiviteter som i beste fall har lav læringseffekt. Elever som for eksempel er ferdige med sine oppgaver blir bedt om å jobbe videre med oppgaver som ikke hjelper til en økt læringskurve hos den eleven, og de elevene som er usikre på hva de skal gjøre utnytter tiden dårlig. Hvis læreren klarer å både gi elevene oppgaver som de kan gjøre sammen, og til å stimulere elevene til å søke hjelp og veiledning hos hverandre, vil det skapes et lærende fellesskap og elevene vil bidra til hverandres læring (Engh & Dobson, 2010). Bevisst rundt mål og måloppnåelse, kombinert med god faglig veiledning, vil bidra til at dette skjer.

Klarhet eller samsvar? En av nøkkelementene i VfL er vektleggingen av både hva som blir lært, og hvordan vellykket læring skal se ut. Det er enklere å lære når vi vet hva vi gjør og hvor vi er på vei i læringsprosessen (Stobart, 2008). Siden klasseromsundervisning er en samarbeidsprosess, er det viktig at både lærer og elev trenger å vite hva som er forventet. Det er derfor en trenger klarhet i en slik prosess. Hvis det ikke er klart hva som læres, og hvorfor, og hva vellykket læring er, vil elevene forbli forvirret. Hvis det blir alt for nøye spesifisert, blir det en utøvelse i samsvar. Det viser seg at det er de lavest-presterende elevene som får mest ut av formativ vurdering. De som føler seg minst hjemme i skolekulturen, er ofte dem som forstår minst hva som kreves av dem. Det motsatte gjelder for dem som føler seg hjemme, de har utviklet en selv-regulering rundt hva som kreves av dem, slik at de klarer å jobbe uten at det har blitt gjort klart for dem (Stobart, 2008). Læreplanene er fylt opp med mål og kompetansemål som eleven skal vurderes i. Det er viktig for lærere har en forståelse for læreplanens oppbygging, struktur, tenkemåte og prinsipper, for å hjelpe eleven til å knytte sammen undervisning oppgavegiving og vurdering av elevens arbeid (Engh & Dobson, 2010). Dette peker Stobart (2008) på at kan bli veldig mekanisk, og kan utelukke autonomi i stedet for å oppmuntre til det. En utfordring formativ vurdering kan ha er hvis det blir mer fokus på prestasjon og summativ vurdering, så den formative får mindre plass. Etersom VfL er ganske nytt i skolen, tror jeg ikke det vil miste sin plass ved det første.

Det formative i et summativt klima. Når det forekommer tester for å rangere elevens prestasjoner, og den individuelle innsatsen til elevene kan mange begrunne som formativ (siden det er informasjon om fremdrift), men når funksjonen tydelig er summativ (Stobart, 2008). Det er derfor viktig hva som skjer med denne typen informasjon, om det fører til videre læring, og det blir da dette som avgjør om det blir formativt. Forskjeller blir på formålet med læringen. Slik Black og Williams (2009) skriver over er formativ og summative

ikke nødvendigvis ytterpunkter til hverandre, men knyttet til hverandre. En liten risk her er at det kan bli for liten vekt på begge formene for vurdering. Stobart (2008) forteller at formativ/summativ-relasjonen er kanskje den vanskeligste å praktisere i VFL. En vanskelighet som kommer til formativ vurdering er at det er veldig «viktig», men når det kommer til avsluttende karakterer som tentamener og eksamener, må vi begynne på «ordentlig», som vil si direkte læring og summative vurderinger (Stobart, 2008). Det betyr at skoler med en testkultur, vil ha det vanskeligere å implementere formativ vurdering. Kun de mest erfarne og trygge lærerne vil legge opp til selv-regulert læring og egenvurdering, mens for mange andre er det bare å legge undervisningen opp mot kompetansemålene, og forberede elevene til tester og prøver.

Effektiv feedback. Alle gir feedback, det er ikke noe spesielt for VFL (Stobart, 2008). Men vi vet at det som ofte kalles for feedback, ikke er det, for hvor intensjonen er å hjelpe og lære, er dette ikke konsekvensen. Stobart (2008) forklarer at hvis studentene hans spør om feedback som skal hjelpe, har han ikke svar, men hvis de spør om feedback som setter læringen tilbake noen hakk, har han flere eksempler. Det at feedback ikke alltid hjelper læring blir også støttet av forskere. Lærere gjør i stor grad elevene oppmerksomme på feil og mangler, og i for liten grad forteller det hva de bør gjøre mer av (Engh & Dobson, 2010). Feedback er en viktig faktor i formativ vurdering, det er derfor viktig å forstå begrepet. Det er mange ulike momenter rundt feedback som også er viktig for at det skal fungere, som: motivasjon og hvor vanskelig oppgaven er. Den samme feedbacken kan ha to forskjellige virkninger på to forskjellige elever. Når elevene får karakter på arbeidet sitt viser deg seg at den skriftlige tilbakemeldingen ikke blir fulgt og observert av eleven, det kan derfor være lurt å gi tilbakemelding før karakter blir utgitt (Engh & Dobson, 2010). Muntlig tilbakemelding har ofte en bedre respons enn skriftlig tilbakemelding. Det blir en dialog hvor elevene får komme med tilbakemeldinger på vurderingen og hvorfor de har gjort som de har gjort.

3.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg beskrive hvordan jeg har gått fram for å undersøke min problemstilling. Min vitenskapsteoretiske tilnærming i metoden er fenomenologien, og har tatt utgangspunkt i dette under mine intervjuer. Jeg har gjennomført en kvalitativ studie, hvor jeg har brukt forskningsintervju som min tilnærming for å løse min problemstilling.

3.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt og valg av metode.

Med et ønske om beskrivelser ut ifra funksjonshemmedes egen livsverden, blir det naturlig å bruke fenomenologi som vitenskapsteoretisk utgangspunkt. Kvalitativt forskningsintervju, vil belyse siden ved intervjupersonens dagligliv, fra han eller hennes eget perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2017).

I kvalitativ forskning er fenomenologi met bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut ifra den enkelte individs egne perspektiver, og å beskrive verden hvordan den utformes av informantene (Kvale & Brinkmann, 2017). Strukturen til det kvalitative forskningsintervjuet er formet som en dagligdags samtale, men i profesjonell sammenheng følger det med metoder og spørreteknikker for å få de riktige svarene.

Fenomenologien har ulike betydninger innenfor ulike forskninger. Når det kommer til det kvalitative forskning, er fenomenologi et begrep som peker på interessen av å forstå sosiale fenomener ut ifra aktørens egne perspektiver og hvordan verden oppleve av informantene (Kvale & Brinkmann, 2017). I følge Merleau-Ponty (1962; gjengitt av Kvale & Brinkmann, 2017) handler det om å beskrive det gitte så presist og fullstendig som mulig, å beskrive i stedet for å analysere og forklare. Thagaard (2009) forklarer at forskeren må være åpen for erfaringer til informanten. Det bygges på underliggende antakelser om at realiteten er slik folk forstår den.

Kvale og Brinkmann (2017) gjengir Merleau-Pontys program for en fenomenologisk vitenskap hvor han sier «Alle hva jeg vet om verden, selv gjennom vitenskapen, vet jeg ut fra mitt eget synspunkt eller ståsted. Vitenskapens symboler ville ikke bety none uten dette». Fenomenologiske studier ønsker å gjøre rede for mer abstrakte, uten å ta vitenskapelige teorier som sitt utgangspunkt. Studiene ønsker ikke bare å være et supplement til kvantitativ forskning hvor informasjon er hentet gjennom eksperimenter og spørreskjemaer, men er en forskningsmetode som gir privilegert tilgang til menneskers grunnleggende opplevelser av livsverden (Kvale & Brinkmann, 2017). I et semistrukturert livsverdensintervju, skal temaer fra dagliglivet forstås ut ifra intervjupersonens egne perspektiver.

Thagaard (2009) skriver om hermeneutikk som en tilnærming som legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at alle fenomener kan tolkes på ulike måter. Hermeneutikken kan bare forstås i sammenheng med den mening som vi studerer er en del av. Hermeneutikken er da en viktig forståelse og inspirasjonskilde for samfunnsvitenskapelige tilnærminger hvor fortolkning har en sentral plass (Thagaard, 2009). Hermeneutikken var opprinnelig tolkning

av tekster, gjerne bibelske, men fra et samfunnsfaglig ståsted kan hermeneutikk likeså være tolkning av kultur som tekst, hvor målet er å oppnå en godkjent forståelse av meningen i teksten.

Geertz (1973, gjengitt av Thagaard, 2009) har et eksempel på hermeneutisk tilnærming på studier av kultur, hvor han fremhever at mål for forskeren er å presentere en «tynn» og «tykk» beskrivelse. En «tynn» beskrivelse omhandler kun det en observerer, mens en «tykk» beskrivelse inkluderer også utsagn om hva informanten kan ment med sine handlinger, og hvordan fortolkninger både dem og forskeren har. Denne «tykke» fortolkningen har da et meningsaspekt. Geertz (1973, gjengitt av Thagaard, 2009) mener at all forståelse bygger på en forforståelse. Kvale og Brinkmann (2017) forklarer at hermeneutikk er en frem- og tilbake prosess mellom deler og helhet som kalles den hermeneutiske sirkel. Teksten fortolkes i forskjellige deler, før den på ny settes sammen til helhet, hvor den på nytt tolkes, slik at det blir en sirkel. Dette blir ikke sett på som en «ond sirkel», men heller som en spiral som åpner for stadig nye og dype forståelser av meningen. Problemet er ikke å komme bort fra sirkelen, men å komme inn på riktig måte.

Man skiller mellom kvalitativ og kvantitativ måte som metoder for datainnsamling.

Kvalitative metoder ønsker å gå i dybden, og kan gi mye informasjon om få enheter. For kvalitative metoder handler det om å vektlegge betydning, og fremheve prosesser om mening som ikke kan måles i kvantitet eller frekvens (Thagaard, 2009). Karakteristisk for de kvalitative studiene er at vi ønsker en forståelse av sosiale fenomener.

Kvantitative metoder ønsker å finne det motsatte. De kvantitative metodene handler om statistiske generaliseringer hvor utbredelse og antall spiller en viktig faktor. Disse metodene er preget av sterk strukturering (Thagaard, 2009). Der kvalitative studier er preget av nærhet og sensitivitet i forhold til kildene er kvantitative studier mer preget av avstanden mellom forsker og de kildene som brukes.

Mitt fenomen som omhandler elever med CP sine erfaringer rundt vurdering i kroppsøving, er et prosjekt hvor det blir naturlig å søke etter et sosialt fenomen. Det ble naturlig for meg å gå i dybden rundt få informanter, hvor jeg ønsker en fenomenologisk forståelse av deres livsverden rundt dette temaet. På bakgrunn av dette valgte jeg kvalitativt forskningsintervju.

3.2 Kvalitativ metode

Innenfor samfunnsvitenskapene blir kvalitative metoder mer akseptert og benyttet i sammenlikning med kvantitative metoder. Kvalitativ metode er en forskningsmetode som enda er i utvikling. Det er derfor viktig at det prinsippene rundt dette, blir eksplisitt definert (Thagaard, 2009). Det innebærer å presisere hvilke prosesser som fører til resultater i kvalitativ forskning. Forskningsresultatets troverdighet er avhengig av at grunnlaget som kunnskapen hviler på, gjøres eksplisitt, som vil si å gjøre rede for fremgangsmåter under datainnsamlingen, opplegg for analyse og hvordan resultatene tolkes (Thagaard, 2009).

Min forforståelse av problemstillingen og undersøkelser gjort tidligere viste en mangel på forskning rundt elever med CP sin oppfattelse av vurdering. Det ble derfor klart for meg at å søke disse elevene sine erfaringer var målet, og kvalitativt forskningsintervju den optimale forskningsmetoden for å finne ut av dette.

3.2.1 Kvalitativt forskningsintervju

Kvale og Brinkmann (2017) skriver i sin bok at samtale er en grunnleggende form for menneskelig samspill. Gjennom samtaler stiller vi spørsmål og svar, og lærer hverandre å kjenne. Thagaard (2009) fortsetter med at intervju har en sentral plass i vår kultur.

Det kvalitative forskningsintervjuet ønsker å søke informasjon fra informantene sin livsverden (Kvale & Brinkmann, 2017). Det finnes ulike intervju former, alt fra strukturert intervju til åpent intervju. Den mest brukte, som jeg også bruker i min intervjuguide kalles semistrukturert intervju. Det semistrukturerte intervjuet er fastsatte spørsmål, men rekkefølgen bestemmes underveis i intervjuet. Det vil variere ut ifra undersøkelser om det vil være mer strukturert eller åpent, men intervjuer vil ha mulighet til å velge skjønn og hoppe frem og tilbake slik det passer han. På denne måten kan intervjueren være mer åpen for at det dukker opp nye temaer som ikke var planlagt på forhånd, hvor også informanten kan føle at intervjuet er mer åpent.

Kvale og Brinkmann (2017) tar utgangspunkt i syv faser i en intervjuundersøkelse. Jeg brukte disse syv stadiene som mal i mitt kvalitative forskningsintervju:

Tematisering. Tematisering handler ofte om undersøkelsens hvorfor hva og hvordan.

Hvorfor - er klargjøring av formålet med studien

Hva – innhenting av forhåndskunnskap om emnet som skal undersøkes.

Hvordan – her er det innhenting av kunnskap om ulike teorier og analyseteknikker. Hvilke man skal bruke for å innhente den kunnskapen man ønsker.

Planlegging. Dette omhandler å planlegge studiet, hvor du tar hensyn til alle syv stadier, før du tar fatt på intervjuarbeidet. Planlegg å hente den informasjonen du ønsker, men også studiens moralske implikasjoner.

Intervjuing. Utføre intervjuet med utgangspunkt i en intervjuguide. Ha en reflektert tilnærming til kunnskapen som innhentes, og ta hensyn til de ulike intervjusituasjonene.

Transkribering. Transkribering for mitt intervjuprosjekt blir transkribering fra tale til tekst, dette for å gjøre klart for analysedelen som kommer.

Analysering. På grunnlag av undersøkelsens formål og emneområde bestemmes analysemetoden som egner seg best for intervjuene. Dette kommer jeg tilbake om under analyse i samme kapittel.

Verifisering. Dette er å undersøke intervjufunnenes pålitelighet, generaliserbarhet og validitet/reliabilitet. Jeg vil skrive mer om dette under kvaliteten på det metodiske arbeidet.

Rapportering. Funnene i undersøkelsen og bruken av metode formidles i en form som overholder vitenskapelige kriterier, følger etiske retningslinjer og resulterer i et produkt som er lesbart for leseren.

Dette var utgangspunktet for mitt masterprosjekt.

3.3 Utvalgsstrategi

Kvalitative studier baserer seg ofte på strategiske utvalg (Thagaard, 2009). Dette vil si at utvalget vårt har kvalifikasjoner eller egenskaper som er nødvendig for å få svar på vårt tema eller problemstilling. Kvalitative studier omhandler ofte personlige og til dels nærgående temaer, og det kan derfor være vanskelig å finne personer som vil stille som informanter. Thagaard (2009) forklarer da at vi må bruke en seleksjonsmetode som sikrer at vi får informanter som vil stille i vår undersøkelse, denne betegnelsen kalles tilgjengelighetsutvalg. Tilgjengelighetsutvalg brukes for informanter som innehar de egenskapene en søker som er villig til å delta i undersøkelsen.

Thagaard (2009) skriver at størrelsen på utvalget bestemmes når flere enheter syntes å ikke gi bedre forståelse av problemstillingen, kan utvalget bli betraktet som stort nok. Det kommer an på hvor mange kategorier du har, hvor stort utvalget blir. Hvis det er få kategorier er det behov for et lite utvalg. Kvale og Brinkmann (2017) skriver at du trenger å ha med så mange informanter for å finne ut av hva du vil vite. I Mange samfunnsvitenskapelige miljøer ser man mistenksomt på studier med få informanter, men Kvale og Brinkmann (2017) skriver at med færre informanter kan forskeren være mer grundig. De skriver også at det gjør det mye lettere for studenter som ikke har mye tid og ressurser til å forske.

I de fleste kvalitative studier som mitt eget benytter jeg meg av strategisk utvalg i motsetning til representativt utvalg, for jeg har ulike kategorier jeg ønsker mine informanter har. I studie tok jeg utgangspunkt i 5-6 informanter i alderen 15-18 år. Men ettersom det var både vanskelig og tidskrevende å finne informanter landet jeg på fem. Det var ikke bare tidkrevende, men også ressurskrevende, ettersom alle informantene mine var spredd rundt i landet. Det ble brukt mye tid på å planlegge og gjennomføre intervjuene, og det var heller ikke kostnadsfritt. Jeg merket heldigvis underveis i analysen at fem informanter var mer enn nok, ettersom jeg ikke følte at jeg ikke fikk noen dypere forståelse hvis jeg hadde hatt flere.

Mitt strategiske utvalg vil bestå av fem elever med CP (Cerebral Parese) som alle går på videregående skole. Jeg vil gjøre rede kort under analysekapittelet om funksjonsnedsettelsen til de ulike informantene mine. Utvalget består av 3 gutter og 2 jenter, hvor de videre i oppgaven vil bli omtalt som elever eller ungdommer. Alle elevene opplever sin funksjonsnedsettelse på forskjellige måter, hvor de har alt fra grad 1-4.

3.3.1 Tilgang til feltet

Thagaard (2009) skriver at forskeren må være forberedt på å ha en alternativ løsning dersom det blir vanskelig å få adgang til de miljøene og informantene som var planlagt. I min forskning på dette feltet har jeg vært ute etter informanter med Cerebral Parese. Det har vært utfordrende å komme i kontakt med informanter med tanke på hvor mye jeg har lov til i forhold til NSD. Ettersom jeg har jobbet på feltet hadde jeg en del kontakter, men på grunn av personvern kunne jeg ikke få lister med deltakere som var innen mitt søkeområde. Heldigvis hadde jeg blitt kjent med flere jeg kunne ta kontakt med, slik at jeg fikk informanter nok. Jeg tok også kontakt med cp-foreningens blad, og fikk publisert en liten skisse om masteren min, slik at personer kunne ta kontakt med meg for deltakelse i prosjektet. Prosessen var lang og tidkrevende, og deltakerne var spredd rundt om i landet. Når jeg først hadde fått kontakt med

nok informanter sendte jeg også et samtykkeskjema jeg ville foreldrene skulle se igjennom, slik at informantene hadde god oversikt over hva prosjektet gikk ut på, og at de fikk diskutert det med sine foresatte.

Jeg har sett i etterkant at dette kunne vært en veldig tidkrevende prosess for forskere som ikke har relasjoner og tilgang til feltet slik jeg har hatt. Jeg var heldig som hadde kontakter innenfor cp-foreningen som var så snille å publisere masterprosjektet mitt.

3.3.2 Mine intervjuer.

Alle mine 5 informanter ble intervjuet i en gitt periode over 2 uker. Jeg forsikret meg om at informantene skulle ha trygge omgivelser og valgte derfor å dra hjem til hver informant for å ha selve intervjuet. Det var forskjellig lengde på intervjuet, hvor det varierte alt fra 25-45 minutter. Det var viktig for meg å la informantene bruke den tiden de trengte, slik at de ikke skulle føle på noe press. Selv om jeg i utgangspunktet var interessert i deres opplevelser av vurdering i kroppsøvfingsfaget, valgte jeg å starte intervjuet ganske generelt for å skape en trygghet hos informantene, for å skape tillit.

Jeg brukte i utgangspunktet et semistrukturert intervju i intervjuguiden. Men i noen tilfeller vendte det mer mot et strukturert intervju på grunn av avsporing, mens andre ganger ble intervjuet nesten helt åpen fordi informanten var ekstremt dyktig til å svare på alle spørsmålene før jeg fikk stilt dem.

To uker før intervjuet hadde jeg et prøveintervju med en elev på VGS. Jeg fant fort ut at spørsmålene mine kunne være vanskelig å forstå for eleven, så under de ordentlige intervjuene ordla meg på en slik måte at det skulle være forståelig for informantene. I prøveintervjuet brukte jeg begreper som vurderingskriterier, eget læringsarbeid og vurderingskompetanse. Jeg fant ut at dette var vanskelige begreper, og brukte derfor litt tid på å omgjøre spørsmålene til et mer enkelt språk som ikke krevde mye forståelse. Etersom jeg i tidligere forskning, og tidligere omgivelser med ungdom i denne alderen, var det viktig for meg å skape en tillit hvor informanten ble oppfattet som likestilt, og ble pratet til på en voksen med enkel måte. Det er også viktig for meg at de føler det er dem jeg, hører på, så jeg spurte foreldrene om de kunne befinne seg i et annet rom hvis det var greit for informanten. Jeg valgte på alle intervjuene å sitte på skrått ved siden av, i stedet for ovenfor, for å gjøre hele intervjuet mindre alvorlig. Jeg syntes alle metodene jeg brukte fungerte veldig bra, og gjorde at intervjuet ikke ble så formelt.

Det var veldig viktig for meg at informantene hele tiden var klar over hva de hadde meldt seg på. Jeg ga derfor tydelig beskjed om at hvis det var noe de ikke ville skulle være med under intervjuet, eller at de angret på noe de hadde sagt, skulle jeg sørge for at det ikke kom med. Det var også viktig for meg at informantene skulle anonymiseres, selv om flere av dem gjerne ville blir nevnt i oppgaven.

I det ene intervjuet insisterte den ene informanten på å møtes på en cafe hvor vi skulle ha intervjuet. Jeg sørget da for at vi fikk sitte alene i et hjørne slik at ingen kunne avbryte. Informanten satt også mot meg, slik at han ikke skulle fokusere på alle distraksjonene rundt i rommet. Under dette intervjuet opplevde jeg å måtte lede litt mer an enn de andre intervjuene, for vi sporet veldig ofte av.

Ettersom jeg kjente noen av informantene fra før var det viktig for meg å lage sikre omgivelser for de jeg ikke kjente slik at de skulle få en følelse at de var på hjemmebane.

3.4 Tolkningsstrategi/ analysen

I mitt forskningsprosjekt valgte jeg å bruke en blanding av personsentrert og temasentrert analyse (Thagaard, 2009). Personsentrerte tilnæringer knyttes til fremstillinger av materiale hvor personer er i sentrum, vi har personene i tankene når vi utfører analysen. Temasentrerte analyser er analyse av materiale hvor vi sammenligner informasjon om hvert tema fra alle informantene. Personsentrerte og temasentrerte tilnæringer er ulike måter å analysere data på og kan derfor utfylle hverandre. Thagaard (2009) forklarer at for å ivareta den helhetsforståelsen som er grunnleggende for kvalitativ forskning, er det viktig at vi forener disse to tilnærmingene.

Jeg vil ta i bruk Thagaards (2009) bruk av personsentrerte- og temasentrerte analyse og bruke de tilnærmingene ho lister opp. De kan bli tolket som ulike faser av analyseringen, men jeg har også tatt i bruk begreper fra Kvale og Brinkmann (2017) som hjalp meg med analyseprosessen.

Thagaard (2009) starter med identifisering av analytiske enheter. I transkripsjonen av intervjudata, må vi ta stilling på om vi både skal ha med spørsmål og svar, ta med nølende kommentarer eller setninger som er meningsbærende. De ulike enhetene kan være enten en setning, flere setninger eller et avsnitt. Kvale og Brinkmann (2017) skriver her om meningsfortetting som medfører en forkortelse av informantens uttalelser til kortere

formuleringer. Setningen eller avsnittet forkortes til en setning hvor den umiddelbare mening blir forklart. Thagaard (2009) forklarer at det er viktig for forskeren her å skille mellom tolkning av informantens selvforståelse og tolkninger som er knyttet til forskerens teoretiske bakgrunn.

Neste trinnet i analysen er inndeling i kategorier. Dette handler om at vi deler inn de ulike enhetene i kategorier som har samme tema, hvor disse kategoriene gjenspeiler sentrale tema i prosjektet, slik at betegnelsen på kategoriene blir meningsbærende (Thagaard, 2009). Disse kategoriene gjør at forskeren lettere kan identifisere sentrale mønstre om de ulike temaene. De meningsfortettingene vi har gjort (Kvale & Brinkmann, 2017) kan igjen deles inn i ulike kategorier (Thagaard, 2009). Denne prosessen kalles i mange lærebøker for koding. Når en forsker koder, leser han først gjennom transkripsjonen, før han koder forskjellige avsnitt, og kan ved hjelp av dette hente frem og fornye gransking og omkode (Kvale & Brinkmann, 2017). Koding innebærer å putte nøkkelord i et tekstsegment, hvor man senere kan finne tilbake (Kvale & Brinkmann, 2017), mens kategorisering innebærer at vi reflekterer over hvordan ulike enheter kan klassifiseres, og hvilke betegnelser vi gir disse kategoriene (Thagaard, 2009). Det er viktig for forskeren å ha en fleksibel holdning til analysen slik at han kan foreta endringer underveis. Hvis analyseprosessen oppleves kjedelig, kan dette være en indikasjon på at kategoriseringen er for lite reflektert. Disse kategoriseringene av datamaterialet kan både være et godt analytisk hjelpemiddel, men også en begrensning. Det hjelper oss å kategorisere og operasjonalisere innholdet i analysen, men kan også stenge for andre perspektiver.

Den neste fasen er fra kategorisering til identifisering av mønstre (Thagaard, 2009). Etter kategorisering er det viktig å få oversikt over sentrale temaer i materialet. Analysen innebærer både en sammenfatning av dataene og en utvidelse av teksten når vi knytter refleksjoner over dataens meningsinnhold til de temaene undersøkelsen omfatter (Thagaard, 2009).

Analysedelen innebærer at forskeren retter oppmerksomheten mot ulike nivåer av hvordan teksten kan fortolkes. Her kommer den hermeneutiske sirkel (Kvale & Brinkmann, 2017) inn, hvor en har en forståelse før du går inn i tolkningen og skaper en ny tolkning etter å ha lest teksten. Her handler det om å identifisere de ulike kategoriene opp mot hverandre, og tolke ut ifra dette. Thagaard (2009) forklarer at et godt utgangspunkt er å starte analysen med de temaene som er definert gjennom din problemstilling, for så å dele inn temaene i kategorier som viser seg å være relevante i løpet av analysen.

Etter dette kommer identifisering av mønstre til tolkning. Når vi er i den hermeneutiske sirkelen gjelder det å finne ut hvordan disse analysene kan brukes videre. Et av formålene med kvalitativ analyse er å få en forståelse av de ulike dataene rundt det informantene beskriver ut ifra sin situasjon og sine synspunkter. Den tidlige analysen innebærer en dekontekstualisering av teksten, mens prosessen med å tolke kan beskrives som en rekontekstualisering (Thagaard, 2009). Som igjen vil si at vi knytter teoretiske begreper opp mot kategoriene fra datamaterialet. Grunnlaget av tolkning av dataen bygger på at analysen er gjort på en måte som bidrar til å fremme meningen i teksten. Tolkningen bygger på en problemstilling, er det tolkninger knyttet til mønstre og sammenhenger i dataene? Eller er det drar forskeren en mening ut av teksten ut ifra sin forforståelse? Thagaard (2009, s.159) skriver at «Forskeren utvikler en forståelse som er basert på interaksjon mellom tendenser i dataene og forskerens forforståelse og faglig forankring. Tolkningen innebærer altså å sette de fenomener vi studerer, inn i en større sammenheng».

Deretter går man mot en forståelse av materiale som helhet. For å få en forståelse av tolkningen som helhet, må tolkningene sammenlignes, og ikke egenskaper ved enheten (Thagaard, 2009). Det er ikke en selvfølge at analysen av de forskjellige enhetene til sammen gir en helhetlig forståelse av dataene. Forskeren bør i kvalitative analyser pendle mellom hel og helhet. Denne vekslingen er viktig for å få både en helhetlig og nyansert forståelse. Forskeren kan fortape seg i detaljer med for ensidig fokus på de enkelte enhetene, mens for mye fokus på helheten kan føre til at interessante nyanser får for lite oppmerksomhet. En slik veksling gjør også at analyseprosessen blir mer kreativ (Thagaard, 2009).

Til slutt vil jeg nevne beskrivendematriser som grunnlag for temasentrerte analyser (Thagaard, 2009). Over har jeg beskrevet en tolkningsprosess med fokus på personer. I min analyse vil jeg følge prosessen, men ta utgangspunkt i ulike tema i stedet for personer. Det innebærer at jeg at analysen av teksten deles inn i ulike kategorier, hvor jeg sammenligner informasjon fra ulike informanter opp mot hverandre (Thagaard, 2009).

3.4.1 Analyseprosessen:

Etter dem fem intervjuene var det transkripsjonen som stod for tur, hvor all datamaterialet ble lagt fram som tekst. Allerede før jeg skulle sette i gang analysen hadde jeg med min forforståelse allerede noen temaer jeg visste ville skinne foran meg. Etter å ha lest litteratur var mange av antagelsene mine riktig om veldig variasjon i hvordan elever med CP opplever vurdering, og temaene ble klarere. Selv om jeg hadde antagelser var det viktig for meg å ha et

åpent sinn og la datamaterialet styre prosessen. Allerede i transkripsjonen startet jeg med identifisering av analytiske enheter. Jeg valgte ikke å ta med nølende kommentarer HVIS ikke det stod i en klar sammenheng med en mening.

Som nevnt over har jeg brukt en sammenheng av personsentrerte og temasentrerte analyser. Den neste fasen jeg gikk inn i var inndeling i kategorier. Tidlig i analysen trakk jeg inn teoretisk begreper for å gjøre det lettere å komme fram til relevante og gode kategorier som jeg delte datamaterialet inn i. Jeg startet med å meningsfortette datamaterialet for å få bedre oversikt over innholdet i teksten. Jeg måtte gå flere ganger frem og tilbake rundt meningsfortettingen for å sørge for at jeg hadde riktig forståelse av hva informantene mente. Jeg merket her betydningen av den hermeneutiske sirkelen, med å tolke og forstå om hverandre. Det hendte at det kom fram nye vinklinger rundt temaet jeg ikke hadde tenkt over. Det var viktig for meg å ikke bli styrt av antagelser, og kunne se helheten i materialet mitt. Etter dette begynte kodingen. Der fant jeg det hensiktsmessig å bruke kategorier som samsvarte med empirien jeg allerede hadde listet frem. Her fikk jeg bedre oversikt over temaene, og hadde bedre mulighet til å sammenligne dataene fra informantene opp mot hverandre. Jeg var nå kommet inn i fasen fra kategorisering til identifisering av mønstre. Jeg begynte å se mønstre fra teorien og forstod bedre hva tidligere forskning sa og mente. Det var vekslning mellom teori og empiri for å hjelpe meg til å se de ulike mønstrene.

Etter denne prosessen begynte jeg å få en forståelse av materialet som en enhet. De ulike kategoriene stod klart foran meg og det var bare å sette i gang drøftingen (se neste kapittel). Selv om jeg har en bedre forståelse følger jeg Thagaard (2009) sitt tips om å pendle mellom del og helhet, slik at jeg ikke glemmer informantene som enheter, men heller ikke ser alt i en stor sammenheng uten noen form for nyanser. Det var også viktig for meg å hele tiden sitte med et kritisk syn på analyseringen min, da denne kan være subjektiv, og prøve å få fremlagt datamaterialet så objektivt og riktig som mulig.

3.5 Kvaliteten på det metodiske arbeidet

I det metodiske arbeidet er det flere faktorer forskeren hele tiden må ta hensyn til med tanke på datainnsamlingen og analysen. Her vil jeg presentere etiske retningslinjer, validitet, reliabilitet og overførbarhet som er viktige aspekter av det metodiske arbeidet.

3.5.1 Etske retningslinjer

I mitt prosjekt skulle jeg behandle personopplysninger og var nødt til å melde mitt prosjekt til NSD (Norsk Senter for forskningsData) ettersom de hadde avtale med NSD. Prosjektet mitt ble godkjent den 18.09.2019. Kvale og Brinkmann (2017) nevner fire områder som tradisjonelt diskuteres i etiske retningslinje for forskere: *Informert samtykke, fortrolighet, konsekvenser og forskerens rolle*

Informert samtykke er informasjon om undersøkelsens overordnede formål og design, men også risikoer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet. Dette skal informantene informeres om på forhånd, slik at man sikrer seg at de involverte deltar frivillig, og informerer dem at de når som helst under undersøkelsen kan trekke seg (Kvale & Brinkmann, 2017). Et spørsmål som kan oppstå er *hvem* som bør gi samtykke når man utfører forskning i institusjon, men også *hvor* mye informasjon som bør gis, og *når*. I undersøkelser hvor det er barn som intervjues kan det bli spørsmål om hvem som skal gi samtykke, foreldre? Lærere? Rektor? Mens samtykke fra en overordnet kan legge press på de underordnede om å delta. Det kan bli alt for ledende, og samtidig sette premisser for deltakerne hvis de blir rettet inn mot spesifikke svar som er relevant for din undersøkelse, men det skal også gis informasjon slik at informanten er informert om hva undersøkelsen består av. Thagaard (2009) skriver at informanten skal kunne når som helst avbryte sin deltakelse, uten at det får negative konsekvenser for dem. Samtykket skal også være helt fritt, uten press. I NSD er man pliktig til å lage et informasjonsskriv om informert samtykke. Dette samtykkeskjemaet blir sendt til mine informanter for informasjon og bekreftelse, se vedlegg «informert samtykke». Selv om jeg hadde ungdommer som kunne gi informert samtykke selv, valgte jeg å inkludere foreldrene slik at de skulle være klar over hva deres barn ga seg ut på. Jeg sendte med kopi når jeg spurte om de vill delta i prosjektet og hadde med meg samtykkeskjema de kunne skrive under på når vi kom til sleve intervjuet. Det var også viktig for meg at de var fullt klar over hva de hadde godtatt, og jeg informerte godt hva de var med på i undersøkelsen.

Fortrolighet eller konfidensialitet som Kvale og Brinkmann (2017) refererer til enigheten med deltakerne om hva som kan gjøres med dataene ut ifra deres deltakelse i forskningsundersøkelsen. Dette innebæres ofte at data med privat informasjon ikke deles eller avsløres. Thagaard (2009) skriver at konfidensialitet innebærer at all informasjon som blir gjenstand for forskning, skal bli behandlet konfidensielt. Bruk og formidling av informasjon som kan være til skade for informantene skal hindres. Forskningen skal anonymiseres, og det skal være strenge krav til hvordan lister eller andre personopplysninger oppbevares og

tilintetgjøres. Kravet om anonymisering er blitt strengere de senere år, og det stilles krav og retningslinjer forskeren må følge ovenfor informantene (Thagaard, 2009). Forskeren kan komme over etiske dilemmaer innen konfidensialiteten. Det er viktig for forskeren og fremstille informanten slik hen fremstår for forskeren, samtidig er det viktig å opprettholde informantens anonymitet. Prinsippet om konfidensialitet gjelder også når det kommer til gjenbruk av informasjon om informanten. Det kan ikke tillates gjenbruk uten tillatelse fra dem som deltok i prosjektet i første omgang. NSD har en rekke punkt som må godkjennes rundt konfidensialitetsbegrepet. Det er streng regulering på hvordan informasjon innhentes, lagres og slettes gjennom hele forskningsperioden. I mine intervjuer ble det gjort lydopptak hvor filene ble lagt på en harddisk med kode. Etter jeg var ferdig med transkripsjon hvor jeg anonymiserte, slettet jeg opptakene for å sikre konfidensialiteten. Dette i samsvar med NSD sine retningslinjer.

Konsekvenser av undersøkelsen kan både gå positivt og negativt for deltakere i intervju undersøkelsen, det er derfor viktig å tenke på hvordan disse konsekvensene vil påvirke (Kvale & Brinkmann, 2017). Åpenheten og intimiteten under kvalitativ forskning kan gjøre at informanten deler informasjon hen kanskje vil angre på i ettertid, dette er noen konsekvenser forskeren burde tenke gjennom på forhånd. Thagaard (2009) skriver at forskeren har et etisk ansvar hvor han skal beskytte integriteten til informantene sine ved å søke å unngå at forskningen medfører negative konsekvenser for dem som deltar. Forskeren må vurdere de ulike konsekvensenes virkning for informantene. Thagaard (2009) forteller at erfaringer fra undersøkelser viser at informanter syntes det er spennende å delta i intervjuundersøkelser for det de forteller om seg selv er med å bidra til at de får mer innsikt over egen situasjon. Det kan også derimot fremstå problemer, hvor informanter får informasjon rundt egen tilværelse på en negativ måte som kan skape konflikter. Slik jeg nevnte over var det viktig for meg å være god på informasjonsfronten om at hvis det var noe informantene hadde sagt som de ikke ville ha med, var det bare å si ifra, slik at jeg fikk slettet det. Dette mente jeg informantene på hver gang vi hadde kontakt. Det var også viktig at jeg anonymiserte godt slik at det ikke ville få noen konsekvenser for informantene i ettertid.

Forskerens rolle er avgjørende for kunnskapen og de etiske beslutningene som blir tatt innenfor kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2017). Moralsk ansvarlig forskningsatferd er forbundet med forskerens moralske integritet, empati, sensitivitet og engasjement i moralske spørsmål og handlinger. Betydningen øker i intervju siden intervjueres selv er det viktigste redskapet til innhenting av kunnskap (ibid). Forskeren har etiske krav som stiller

strengt krav til den vitenskapelige kvaliteten på arbeidet. Resultatene som rapporteres burde være så valide og reliable som mulig.

3.5.2 Validitet og reliabilitet

Enkelte kvalitative forskere har ignorert spørsmål om validitet og reliabilitet og generalisering som undertrykkende begreper som hindrer en kreativ frigjørelse av kvalitativ forskning (Kvale & Brinkmann, 2017). Kvale og Brinkmann (2017) bruker de tradisjonelle begrepene pålitelighet og gyldighet for å beskrive reliabilitet og validitet, som også er vanlige ord i den daglige talen, og brukes i det vanlige språk når man kommuniserer med hverandre.

3.5.2.1 Reliabilitet

Reliabilitet eller pålitelighet har med forskningsresultatenes troverdighet å gjøre. Spørsmålet om reliabilitet blir ofte sett på rundt spørsmålet om hvorvidt et resultat vil bli det samme hvis det reproduseres av andre forskere, altså vil intervjupersonen endre svar i et intervju med en annen forsker. Intervjuerens reliabilitet blir spesielt utfordret når det kommer til ledende spørsmål under en intervjuundersøkelse. Hvor det er ønskelig med en høy reliabilitet av intervjufunnene for å motvirke en vilkårlig subjektivitet, kan en altfor sterk reliabilitet sette sperrer for kreativ tenking og variasjon (Kvale & Brinkmann, 2017). Thagaard (2009) skriver at reliabilitet i utgangspunktet stiller spørsmål om en annen forsker som anvender de samme metodene, vil komme frem til samme resultat i sitt forskningsprosjekt. De kaller det for repliserbarhet. Reliabiliteten kan knyttes til kvaliteten av den informasjonen prosjektet baserer seg på, og til hvordan forskeren anvender og videreutvikler informasjon til felten (Thagaard, 2009). En argumentasjon for reliabilitet innebærer at forskeren reflekterer over konteksten for innsamlingen av data, og hvordan relasjon til informantene kan influere på den informasjonen som forskeren får.

Jeg har gjennom mitt forskningsprosjekt prøvd å holde så høy pålitelighet som mulig med å nøye beskrive hvordan jeg har hentet inn data, og så objektivt som mulig. Under intervjuene hadde jeg stort fokus på å ikke stille ledende spørsmål, og la informantene snakke for seg. Selv om jeg møtte på utfordringer da noen av informantene sporet mye ut på irrelevant tema, og jeg måtte lede informantene tilbake. Jeg lot da informantene ha så kreativ tenking som mulig, men innenfor et visst spillerom. Slik jeg nevnte over hadde jeg kjennskap til noen av informantene, så det var viktig for meg å skape trygge omgivelser, og like omgivelser for alle, uansett tidligere kjennskap.

3.5.2.2 Validitet

Validitet blir definert som uttalelses sannhet, riktighet og styrke. Et valid argument er et velfundert, sterkt, berettiget, fornuftig og overbevisende argument (Kvale & Brinkmann, 2017). I samfunnsfagene handler validitet om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. Kerlinger (1979, s. 138) sier «måler du det du tror du måler?» (Gjengitt av Kvale & Brinkmann, 2017). I kvantitativ forskning vil det da resulteres i eksakte tall, og det blir ikke gyldig i kvalitativ forskning. En bredere forståelse har validitet å gjøre med i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke (Kvale & Brinkmann, 2017). Med en slik vid forståelse kan den kvalitative forskningen i prinsippet gi valid, gyldig vitenskapelig kunnskap. Forskerens kredibilitet baseres ofte på hennes tidligere forskning, og er viktig da når forskermiljøet skal vurdere funnene hennes. Kvale og Brinkmann (2017) skriver at validitet gjennomsyrrer hele forskningsprosessen. De deler validering opp i syv stadier. Tematisering, Planlegging, Intervjuing, Transkribering, Analysering, Validering og Rapportering. I tematiseringen handler om hvor logisk utledning fra teori forskningsspørsmålene er. Planlegging handler om at kunnskapen som produseres avhenger av oppleggets metoder og kvaliteter, som brukes for studiens emne og formål, og gyldigheten av dette. Intervjuing handler om informantens troverdighet, og intervjuingens kvalitet. Transkripsjon blir forbundet med valg av språklig stil. Analysering er om spørsmålene som stilles i intervjuteksten er gyldige, og om fortolkningene er logiske. Validering handler om en reflektert vurdering av hvilke valideringsformer som er relevante for en bestemt studie. Rapportering som er det siste, er om en rapport gir en valid beskrivelse av hovedfunnene. Disse syv punktene gir gode eksempler på hva som er viktig å tenke på i en intervjuundersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2017).

Jeg kjenner en del av informantene selv, og ser dette kun som en fordel i mitt forskningsprosjekt. Grunnen til dette er at jeg tror informantene føler seg tryggere rundt meg, og vil dele mer erfaringer enn hvis det hadde vært en ukjent. Det jeg var heldig med var at de informantene jeg ikke hadde noen kjennskap med, delte også masse erfaringer. Siden jeg har jobbet med ungdom med cp før har jeg også en kunnskap innenfor hvordan tilrettelegginger som må iverksettes for at informantene skal kunne delta i kroppsøving. Spørsmålene ble lagt ut ifra relevant teori, og selve oppgaven tok utgangspunkt for å bidra den kvalitative forskningen på dette temaet. Jeg har etter beste evne forsøkt å skape så troverdige intervju og relevant intervjuguide som mulig. I transkripsjonen min valgte jeg muntlig form for transkribering, hvor jeg i meningsfortettingen la trykk på den informasjonen jeg mente hadde

mening bak seg. Fortolkningene er knyttet opp mot teori og tidligere forskning og har en relevans i forhold til dette. Og til slutt vil jeg veie opp om resultatene mine samsvarer med hva tidligere forskning sier, noe som ser ut til å stemme.

3.5.3 Overførbarhet

Overførbarhet eller generaliserbarhet handler om resultatene primært er av lokal interesse eller om de kan overføres til andre personer, kontekster og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2017). I dagliglivet generaliserer vi og trekker konklusjoner og forutsetninger etter hva vi har erfart. Vitenskapelig kunnskap hevder også å være generaliserbar. En vanlig innvending innen intervjuforskning er at den ikke kan generaliseres, fordi det er for få deltakere. Kravet om at samfunnsvitenskapene skal kunne generaliseres er en antakelse om at all vitenskapelig kunnskap må være universell og gyldig til alle tider, for alle mennesker i all evighet. Sosial kunnskap oppfattes av pragmatiske og diskursive tilnærminger som sosialt og historisk kontekstualisering av å forstå og handle i verden på (Kvale & Brinkmann, 2017).

Thagaard (2009) nevner teoretisk generalisering som basert på logiske resonnementer. Med et utgangspunkt i at det i en studie kommer frem til en løsning, kan forskeren argumentere for at forståelsen i en sammenheng også kan ha gyldighet i andre sammenhenger. Antagelser som forskeren gjør om forskningens overføringsverdi, kan bare testes ved videre forskning, derfor bidrar generalisering til å generere ny forskning (Thagaard, 2009).

Overførbarhet kan knyttes til gjenkjennelse (Thagaard, 2009). Personer som har erfaringer innen feltet kan kjenne seg igjen i forskningen som er studeres, og kan kjenne igjen tolkninger som er gjort, det gjelder også individer som har kjennskap til fenomenet. Gjenkjennelser innebærer at en har kunnskap til og erfaringer når en leser tolkningen, og samtidig overskrider lærerens forståelse (Thagaard, 2009).

4.0 Resultat og drøfting.

I dette kapitlet vil jeg gjennomgå funnene jeg har utarbeidet i analysen. Med utgangspunkt i analysen har jeg valgt ut sitater fra informantene mine. Jeg vil bruke tre underoverskrifter som innebefatter begrepene inkludering, vurdering for læring og sluttvurdering. I slutten av hvert

kapittel vil jeg gjøre en videre teoretisk belysning hvor jeg drøfter resultatene mine opp mot tidligere forskning og det analytiske rammeverket.

4.1 Informantene

Jeg vil først gjøre rede for de ulike informantene mine som en innledning til kapitlet.

Informantene anonymiseres og får tildelt ulike navn som jeg vil bruke i resten av oppgaven. Ettersom de ulike informantene har delt erfaringer fra tidligere skoler vil jeg nevne noe av det her, slik at leseren får en forståelse av hvordan informanten har det i dag, og hvilke erfaringer den har gjort seg til den har kommet til det tidspunktet i livet den er nå.

Informant 1 vil jeg kalle for «Tobias». Tobias er en aktiv og glad gutt som går på vanlig studiespesialiserende på VGS. Han hadde vært gjennom en del operasjoner som gjorde at han ikke hadde deltatt så mye i undervisningen før jeg pratet med han. Tobias er meget glad i skolen, og trives godt med de teoretiske fagene. På fritiden er han både engasjert innenfor politikk og er fysisk aktiv nesten hver dag. Han har hatt ulike erfaringer med kroppsøving på ungdomsskolen. Tidligere har han hatt utfordringer med ikke å bli hørt og hatt dårlig kommunikasjon med lærer, men forklarer at han har et veldig godt forhold til lærer i dag. «Tobias» forklarer at han ligger rundt nivå 2 grad av CP. Generelt er det finmotorikk han sliter med som knytting av sko og penskriving. Han har ingen assistanse i hverdagen, men sier har vurderer det ettersom skolen begynner å bli vanskeligere på VGS.

Informant 2 kaller jeg for «Ola». Ola er en blid og morsom gutt som går på vanlig studiespesialiserende på VGS. Ola deltar ikke mye i undervisningen nå og er ofte hos fysioterapeut i stedet. Han er litt lei skole, men er en meget sosial gutt! På fritiden er han en aktiv gutt som forklarer at han er meget glad i å trene og å være fysisk aktiv. Ola forteller at han synes det er kjipt å gå glipp av det sosiale utbyttet av kroppsøvingundervisningen. Spesielt når det er undervisning som kan tilrettelegges for ham. Han har deltatt i undervisning før, og forteller om mange erfaringer han har fra ungdomsskolen. Ola forklarer at han har rundt grad 3 av CP. Han sitter i rullestol, men kan gå litt ved hjelp av rullator, men legger til at han sitter i rullestol nesten hele tiden. Han har BPA (Brukerstyrt Personlig Assistent) seks dager i uka, og har assistent hver dag på skolen.

Informant 3 kaller jeg for «Thea». «Thea» er ei pliktoppfyllende og aktiv jente som går på vanlig studiespesialiserende på VGS. Ho er veldig glad i hjernetrim, og liker utfordringer knyttet til logikk som for eksempel sjakk. Thea har vanlig undervisning, men sier hun vil prøve å få gjort fysiotreningen sin i stedet for å ha undervisning. Videre forklarer Thea at hun

er glad i kroppsøving, men fysisk aktivitet er ikke favoritt faget hennes. Når det gjelder hennes CP er hun litt usikker på hvordan hun skal forklare den. Hun er i gruppe 1 og kan gå, men har en skjevhet i benet som gjør at ho halter litt. En vanskelig ting for Thea er at hvis hun er i mye aktivitet kan hun få feilbelastning, noe som fører til at hun vil gå å halte resten av dagen. Hun kan dessverre ofte oppleve det som at lærer ikke tror hun gjør det beste hun kan, men at hun egentlig bare ikke vil overbelaste hoftene sine. Thea sliter også med dybdesynet og bruker skygge og lyd for å avgjøre avstander, noe som gjør det vanskelig for henne og drive med ballaktiviteter. Hun har ingen behov for assistanse i hverdagen, men besøker fysioterapeut en gang i uken.

Informant 4 vil jeg kalle for «Jens». Jens er en skikkelig gladgutt som går på yrkesfaglig VGS. Han er glad i fysisk aktivitet, men er også glad i å spille data og andre ting som inkluderer teknologi. Selv om Jens har en litt annerledes hverdag ettersom han går på yrkesfag, har han fortsatt kroppsøving. Jens forklarer at han sliter litt med konsentrasjonen på skolen, og at han tidligere hadde fått påvist ADHD. Han forklarer også at han har slitt litt med selvbilde, og at dette fort kan gå utover resultatene på skolen. Av fysisk aktivitet er han veldig glad i å trene styrketrening, og prøver ofte få trent så mye som mulig. Akkurat slik som Thea, så ligger Jens i kategori 1 for CP, hvor han går fint, men sliter med finmotorikken, og blir fort utmattet. Jens har ingen assistanse i hverdagen, men sier han kunne trengt assistent som hjalp han med å følge med i timen.

Den siste informanten min vil jeg kalle for «Nora». Hun er i en litt annerledes situasjon siden hun går musikk, dans og drama på VGS. På denne linjen har de ikke vanlig kroppsøving slik som de har på studiespesialisering. Ettersom jeg ikke visste om dette før jeg kom til selve intervjuet, ville jeg nok prøvd å finne en informant som har kroppsøving. Første året har de dans og drama, mens de neste årene kan de velge slik at de har ergonomi og bevegelse. Dette faget er tilnærmet likt kroppsøving, og innehar mange av de samme kompetansemålene som kroppsøving. Det var derfor jeg tok henne med i oppgaven ettersom jeg så ingen grunn til at hun ikke kunne bli inkludert og fått tilpasset opplæring i dette fysiske faget. Nora har fått beskjed at hun ikke vil bestå faget hvis hun velger retningen hvor hun må ha ergonomi og bevegelse, og har derfor ingen form for fysisk aktivitet på skolen nå. Selv om Nora ikke har noen fag på skolen med fysisk aktivitet, er hun positiv og blid, og glad i å være bevegelse, spesielt dans. Nora har grad 3 av CP, som vil si at ho sitter i rullestol og har litt problemer med å bruke den ene armen. Siden Nora i intervjuet ikke deler fra sin nåværende situasjon, er

hun flink og deler fra situasjoner ho har vært i før i både kroppsøving og dans og drama. Nora har egne assistenter på skolen og har BPA to dager i hverdagen og ofte i helgene.

4.2 «Noen lærere klarer å inkludere meg, men andre ikke»

Informantene er innom flere faktorer når de snakker om inkludering. I tillegg til å snakke om hvordan de føler seg inkludert i timen er de inne på temaer som klassemiljø og hva slags forhold de har til læreren. Flere av informantene har også opplevelser av at medelever har mere forståelse for inkludering enn det lærerne har. Her vil jeg presentere resultater fra analysen av datamaterialet rundt begrepet inkludering, hvor kategoriene blir inkludering i kroppsøving, klassemiljø og forhold til læreren.

4.2.1 Inkludering i kroppsøving.

Informantene har delt av sine opplevelser med inkludering i kroppsøving. Gjennom datainnsamlingen har alle forklart om ulike situasjoner de både har vært gjennom og er gjennom i timene. Tobias forklarte at han opp gjennom ungdomsskolen slet med å bli inkludert i kroppsøvingstimen, og at han ble sittende mye på sidelinjen. Han er usikker på hvorfor, men skylder på dårlig kommunikasjon med lærer. Nå som Tobias har begynt på VGS forklarer han at situasjonen er mye bedre, og at han trives med hvordan læreren tilrettelegger undervisningen. Han sier:

«læreren er jo nå veldig fokusert på at jeg skal være med, jeg skal gjøre noe da. Men så, når jeg blir sliten så er det lov til å ta en pause også, så jeg føler jo at gymlæreren er veldig bra nå.»

Han forklarer også at han liker kroppsøving og måten læreren legger opp aktivitetene for han:

«Det er gøy, men er vanskelig når man har volleyball og basketball og sånt, men i volleyball prøver jeg å være dommer og holde stillingen, for da lærer jeg jo reglene også.»

Jens deler mye av den samme situasjonen som Tobias. Han er veldig fornøyd med hvordan han har blitt inkludert på den nye skolen han har startet på. Han forteller:

«Det er litt rart når du har gått på samme skole de første 10 åra, men jeg føler jeg har kommet godt inn i klassen og blir inkludert.»

Ola derimot har ikke kroppsøving fordi læreren mener at han ikke har mulighet til å vurdere han, fordi han ikke kan prestere på samme nivå som de funksjonsfriske elevene. Selv om Ola elsker å trene er det mest den sosiale inkluderingen han savner med kroppsøving:

«Jeg elsker å være sosial, og kroppsøving er en veldig sosial arena. Jeg går ikke glipp av mye, men litt. Det er bare to timer i uka, men jeg liker å være sosial, og jeg føler jeg går glipp av litt.»

Han mimrer tilbake og deler erfaringen med Tobias om ungdomsskolen. På ungdomsskolen var da både Tobias og Ola startet med fysioterapeut, og måtte ofte droppe kroppsøving for å dra på fysiotime. Ola forklarer:

«Der husker jeg det bra, for der fikk jeg være med en del, og jeg hatet å være hos fysio. Jeg ser mer gevinsten av fysio nå»

Ola deler de samme erfaringene som Nora som ikke har kroppsøving. Begge sitter i rullestol og deltar ikke fordi de ikke kan prestere på samme nivå som resten av klassen. Nora er oppgitt over at det ikke er noe som kan gjøres for at hun kan delta og Ola prøver å forklare at han kan masse selv om han sitter i rullestol.

Nora: *«Ja, det veit du, er jo veldig glad i dansing, så det var litt sånn at det ikke var noe som kunne gjøres for at jeg kunne få den 2ern, det var litt sånn, ja, så det har ikke jeg hatt på videregående.»*

Nora forklarer senere om erfaringer hun hadde fra første året med dans og drama:

«Og det var liksom så fint å kunne være med på en fysisk, i et fysisk fag, og føle at selv om man sitter i rullestol så er det så mye man kan gjøre, og da handler det litt om hvordan du som lærer så på det og, jeg gjorde jo de samme greiene som de andre gjorde, bare at vi la det opp på en litt anna måte. Jeg hadde rullestoldans liksom, så det var kjempegøy.»

Ola: *«Jeg syntes det er kjipt, for selv om jeg sitter i rullestol kan jeg jo danse og lignende. Jeg klarer det meste hvis jeg bare får tilpasset undervisningen.»*

Thea deltar i undervisningen men forklarer at læreren ofte bare blir en statist i timen. Slik jeg forstår det blir læreren stående på sidelinjen å se på i stedet for å engasjere seg. Hun har problemer med å gi alt, for det vil gå utover hoftene hennes, men at lærer ikke har en god nok forståelse for situasjonen hennes:

«Nei, jeg tror ikke det. Det er ikke noe vondt ment fra han sin side, jeg bare tror ikke han vet hvor ille det faktisk er. Han klarer på en måte ikke se mine utfordringer rent fysisk, ved at jeg ikke har de samme fysiske egenskapene som alle andre.»

Tobias deler de samme problemene som Thea, at hvis de er for aktive, vil det gå utover helsa resten av dagen, og de vil ikke være i stand til å fokusere på skole eller noe resten av dagen. Motsatt fra Thea er at Tobias har god kommunikasjon med lærer og kan derfor si ifra når han blir for sliten og vil ta pauser. Thea derimot føler lærer tror hun ikke gir alt hun klarer, og hun er redd han tror at hun har dårlig innsats.

Jens deler mange av de samme erfaringene som det Tobias gjør nå. Han syntes ikke kroppsøving er det gøyeste faget og trives bedre med styrketrening. Selv om det ikke er favorittfaget forklarer han at lærer prøver å inkludere han på alle mulige måter, og drar opp assistenten som en motivator for at han skal gjennomføre timene. Jens forklarer først at han syntes det kan være vanskelig å gi full innsats når han har CP, men sier at han er glad for at han motiveres så mye til å delta:

«Ja, så mye som mulig med, og han vil gjerne se en innsats, det er sånn at når du har CP så er det ikke sånn at du liker, hvert fall ikke jeg da, jeg liker ikke gym, fordi jeg føler meg annerledes da, enn alle andre. Hu ser jo, jeg fortalte jo ho det med en gang at jeg hadde, at jeg hadde CP og sånt. Og hu prøver å pushe meg, og dette klarer du, du klarer det meste liksom. Ja, hun gjør det jo for mitt beste».

Med dette føler Jens seg inkludert, og sier han føler assistenten og læreren har en viss forståelse for han sin situasjon i kroppsøvingstimene.

Tre av de fem informantene har derfor kroppsøving hvor en av disse tre har fritak for karakter. Thea, Ola og Nora har alle fått beskjed om at de ikke kan få god karakter ettersom de ikke klarer å prestere på et godt nok nivå. Jens og Tobias derimot har fått beskjed om at de skal ha like muligheter som de andre i klassen og at det vil legges opp egne vurderingskriterier for dem. Felles for alle er at de føler de går på skole hvor det er et inkluderende klassemiljø.

4.2.2 Klassemiljø

Jeg har allerede presentert litt hvordan informantene opplever klassemiljøet sitt i kroppsøving. Alle informantene utenom Jens sier de har veldig godt klassemiljø og at medelevene viser enorm forståelse for deres situasjon. Jens sier at etter han startet på ny skole har brukt litt tid til å finne seg til rette, men at det ikke står på CP-en, men at han generelt er litt sjenert. Det som er interessant, er at flere av medelevene viser en forståelse for inkludering og av deres CP, kanskje mer enn det de opplever læreren gjør i mange tilfeller gjør. Thea pekte på dette tidligere i oppgaven da hun forklarte at siden elevene var mer med når de hadde aktiviteter,

utviklet de en bedre forståelse enn det læreren klarte, siden han tilbragte det meste av tiden som observatør på sidelinjen. Tobias og Nora deler samme erfaring som Thea på dette:

Nora: *«Helt siden 1. klasse hvor jeg hadde dans har det vært veldig bra».*

En veldig interessant ting som flere av informantene prater om, og spesielt Thea, er hvordan klassekameratene viser en god form for inkludering når det kommer til kroppsøvingstimene. Thea peker på at uten klassekameratene hadde hun ikke klart å få til så mye som hun gjør i timene.

«De elevene som er med å spille fotball viser større kunnskap til tilrettelegging enn det læreren gjør, for de er med meg, og skjønner hvordan jeg har det. Jeg tror det er lettere for de som er med å spille og forstå hvordan jeg har det. For eksempel en gang vi var på styrkerom og jeg skulle trene skulderen min, men visste ikke helt hva jeg skulle gjøre, kom det en elev bort til meg og viste meg, siden han hadde hatt skade i skulderen selv. Det er sånn medelevene er».

Hun forklarer videre at elevene lar henne prøve flere ganger, for de kjenner henne, og vet hva som skal til for at hun skal mestre. Flere av de andre informantene peker også på at medelevene er hjelpsomme og viser stor forståelse. Det Thea også nevner er at dette kanskje kan være et tilfelle for ungdomsskolen, men påpeker at medelevene hennes der og viste god forståelse for hennes funksjonsnedsettelse.

I analysen av datamaterialet gir alle informantene uttrykk for at når de nå har startet på VGS, har de utviklet gode venner som de stoler på. Dette sier Thea at kan være en forklaring på hvorfor inkluderingen er lettere for elevene enn lærerne.

«Klassemiljøet er ekstremt bra, vi er veldig sammen spleiset. De prøver veldig mye å inkludere meg i øvelsene vi har. Når vi for eksempel hadde innebandy og jeg ikke fikk til slag eller skudd, viste de meg hvordan jeg burde holde kølla og hvordan jeg burde slå, så de er veldig tålmodige med meg. Problemet er at læreren tror at gymtimene funker greit, men medeleven min kan ikke bruke hele sin tid på å forklare meg.»

Slik vi ser her har Thea gjort egne refleksjoner hvor hun syntes det er veldig bra at medelevene er så forståelsesfulle som det de er, men påpeker at det er ikke deres jobb å lære Thea opp og hjelpe med tilpasset opplæring, det er læreren sin jobb. Ola peker også på at læreren ikke tar like mye ansvar til å inkludere slik som de gjorde før.

«På ungdomsskolen var det veldig sånn at vi skulle inkludere alle, mens på VGS er det mer sånn at lærerne er det for å undervise, ikke for å være pedagoger, derfor er det ikke viktig om vi er så sammen spleisa».

Dette er en felles mening som informantene deler i analysen. Selv om informantene er tydelig på at lærerne ikke er like mye pedagoger som før, kommer det frem at de mener det skal være slik. Slik jeg forstår det har Ola et inntrykk av at på VGS skal læreren være en underviser, og det pedagogiske skal være opp til deg selv. Det kan virke som han tror lærere på VGS ikke har pedagogikk, noe de selvklart har. Det er nok mer fokus på det faglige på VGS kontra ungdomsskolen, men læreren skal likevel være pedagogiske med elevene. Ola forklarer at på VGS skal nivået være mye høyere enn på ungdomsskolen, og derfor blir selvinkludering like viktig som å bli inkludert av læreren.

Tobias har et godt forhold til sine lærere og forklarer at hans eneste problem med klassemiljø er at tiden går for fort.

«Det er veldig bra. Eneste problemet er at vi er spredt over alt, og for eksempel i lunsjen går mange på butikken, men det rekker ikke jeg».

Flere peker på dette i inkluderingsfasen at medelevene har stor forståelse for hva CP er og hvilke utfordringer de har, men det er små ting som de selv går glipp av. Her kommer vi tilbake til det Jens i analysen prater mye om, nemlig det å ikke være «annerledes». Jens forklarer det at helt siden han har vært liten har det verste med inkluderingsfasen vært det å være «annerledes» fra alle de andre medelevene sine.

«Ja, men samtidig som jeg har lyst til å bli, jeg har lyst til å bli sett på som helt vanlig person og, så jeg prøver liksom å gjøre ting sjæl da, prøver å være litt mer selvstendig».

Analysen av datamaterialet viser at alle informantene har en følelse av å føle seg inkludert og «normal» slik som de andre medelevene. Datamaterialet peker derfor på at inkludering blant VGS-elever fungerer bra for disse elevene med CP. Nora snakker om erfaringer hun har fra ungdomsskolen hvor hun ble plassert til å ha gym alene, for å få en mest mulig effektiv time for henne. Hun forklarer at det var litt kjip å bli sett på som annerledes, men at hun forstod det var det beste for hva hun ser på som «optimal undervisning».

«i starten så syntes det var litt rart, fordi jeg er jo og en så person som ikke vil bli sett på som annerledes da, selv om jeg ikke er det, så var det liksom sånn, skal ikke jeg være med de

andre liksom, men samtidig så var det liksom fant vi vel ut av for at jeg skulle få en god nok karakter da, var det kanskje lettere å se hva jeg fikk til aleine da, på en måte»

Slik jeg forstår det er den «optimale undervisningen» Nora snakker om at hun skal lære så mye som mulig, og hun skal fullføre kompetansemålene. Både Nora og Ola som begge sitter i rullestol har en forståelse at det kan være vanskelig å tilpasse undervisningen for dem, men har begge gode opplevelser fra kroppsøvingstimene. De forklarer at blant vennegjengen har det aldri blitt satt en stopper at de sitter i rullestol når de skal drive aktiviteter. Jens og Tobias peker på en annen faktor i kroppsøving som de merker kan gå ut over undervisningen og hvordan de føler seg. Opplevelsen av at gutter skal være «macho» og dominerende i kroppsøving får Jens til tider til å minske litt på motivasjonen.

«når gutter er fysiske så skal de vise liksom dominansen, maskulinitet og sånn, ikke det at jeg har det, eller har jeg det, er ikke helt sikker hehehe, men ehhe, men du blir liksom litt rart på en måte».

Dette kan knyttes til Berg Svendby (2013) sin avhandling hvor hun prater om konstruksjonen av kroppsøvingfaget. Det har i lange tradisjoner vært dominert av gutter. Tobias opplever også guttene som litt «teite», men forklarer at nå som han har begynt på VGS har det blitt mye bedre.

«Ja, klassen min på ungdomsskolen var veldig fin den altså, det var jo bare at alle, når jeg tenker tilbake så var alle guttene skikkelig teite, det var bare, også var det jo masse bråk også, nå er det bedre da».

Det viser seg at på VGS blir elevene mer modne, og alle informantene føler seg mer ivaretatt av medelevene der.

4.2.3 Forhold til læreren

Flere ganger i analyseringen av datamaterialet kommer det frem at informantene snakker om viktigheten rundt et godt forhold til læreren. Informantene deler både gode og dårlige erfaringer de har hatt med lærere. Tobias forklarer gjennom hele intervjuet at det viktigste for at han skulle ha en trygg og inkluderende undervisning var at han hadde god kommunikasjon med lærer og visste hva som var forventet av han. Han forklarer hvordan han hadde det på ungdomsskolen kontra hvordan det er på VGS.

«Ja, for da hadde jeg en annen lærer, ehmm, det var også en operasjon, men han, han stilte ikke noen krav til meg da, det ble veldig sånn, jeg måtte hele tiden ta initiativ selv. Ja, så, men

hun læreren nå prøver så godt hun kan å gjøre det klassen gjør da, slik at jeg alltid kan delta.»

Han forklarer også hvordan læreren hele tiden er på forskudd på hva de skal ha i timen.

«Ja, og når det er ting som er veldig vanskelig, sender hun meg melding på its learning og sier ja, ehm, du skal gjøre det, du kan være med, men jeg tror det er ganske vanskelig for deg. Så hvis du vil kan du for eksempel gå inn i styrkerommet da».

For Tobias er dette en veldig trygg måte å motta informasjon på, og han er glad for at han hele tiden prøver å tilpasse slik at han kan være med. Nora forklarer i datamaterialet at hun også opplevde det lignende når hun hadde dans og drama. Der hadde hun en trygg og god lærer som hun hadde god kommunikasjon med. Det hjalp til å skape en trygghet for henne slik at hun visste hva de skulle ha i timen.

«ikke nå, men jeg hadde jo i 1. klasse. For da hadde vi dans og drama. Og danselæreren min var helt super, for hun sa «du sitter i rullestol, men det gjør ikke noe, det fikser vi», det var så betryggende».

Slik jeg forstår det gjennom datamaterialet har Jens også et godt forhold til lærer, men kroppsøving er derimot ikke akkurat favorittfaget. Læreren bidrar så mye som mulig for at Jens skal delta, men Jens forklarer at han helst vil trene styrke. Han sier som de andre, at han ikke like å føle seg som «de andre» eller «annerledes».

«Ja, så mye som mulig med, og han vil gjerne se en innsats, det er sånn at når du har CP så er det ikke sånn at du liker, hvert fall ikke jeg da, jeg liker ikke gym, fordi jeg føler meg annerledes da, enn alle andre.»

Thea derimot føler ikke lærer har helt forståelse for hennes situasjon, og kommunikasjonen kan være litt ensidig. Selv om hun forklarer til læreren at hun har utfordringer som krever tilrettelegging, får hun ikke respons og læreren virker uinteressert.

«Han er jo en hyggelig lærer, men virker litt surrete. Han sier han skal fikse ting, men det skjer aldri. Tror han låser seg litt når han hører ordet tilrettelegging».

Ut ifra analysen tolker jeg det som at hun har en forståelse for at lærer ikke har kunnskaper rundt dette. Mange lærere har ikke kunnskaper om CP og hvilke utfordringer dette kan medbringe, og derfor ønsker Thea å ha fysioterapi i timene i stedet for kroppsøving. Læreren med sin forforståelse er ikke på samme plan som Thea.

«Det virker som han ikke tar helt til ansvar for forutsetningene mine. Han mener jeg kan gjøre fysiøvelsene mine før jeg kommer til timen i stedet for å gjøre det i timen, noe som gjør alt bare verre. Jeg skjønner at for lærer er det en logisk løsning, men det virker som han ikke hører etter på hva som er problemet.»

Ut ifra analysen virker det som at flere har opplevd lærere som ikke helt har forståelse, og dette kan igjen gå utover kommunikasjonen med lærer. Mange av lærerne til informantene har også ut ifra denne analysen et fokus på prestasjon i sine timer som utgangspunkt, som igjen fører til at informantene ikke blir inkludert slik de egentlig burde. Ola og Nora har begge fritak for undervisning fordi lærer mener de ikke kan prestere optimalt.

Ola: *«da må jeg bare vurderes etter mine sånn, mine evner til å klare ting da, altså, det burde, ja, det burde, vurderingen burde tilpasses ut ifra hva som kan forventes av en som sitter i rullestol som har to ben som ikke fungerer helt optimalt og en arm som ikke fungerer optimalt».*

Nora: *«men jeg følte litt på den CP-følelsen, eller ikke CP-følelsen, men den følelsen at jeg får til masse, man kan jo prøve å se på det og tilrettelegge, men det var jo liksom ikke, men jeg har jo hatt det bra da, det gikk jo fint, jeg bare syntes det var ehh dumt».*

Begge snakker også om at hvis de hadde hatt et bedre forhold, og en bedre kommunikasjon med lærer, kunne kanskje læreren vist forståelse for dem, og prøvd å legge opp undervisning slik at de kunne delta. Tobias har også følt på en mangel på forståelse og kunnskaper hos lærer når han gikk på ungdomsskole. Han forklarer at på ungdomsskolen prøvde han å komme med forslag og maste på lærer, men det virket som læreren ikke hørte på han. Det ble en ensidig prosess som endte med at Tobias ofte måtte sitte på sidelinjen i kroppsøvningsundervisningen. Dette kan sammenlignes med hvordan Thea har det nå. Hun har en lærer som ikke er helt på samme plan som henne, og kommunikasjonen er topp. Slik hun forklarer tidligere er læreren litt surrete og det virker som han får panikk når han hører ordet tilrettelegging. For Thea har det gått så langt at hun nå vil søke om fritak for undervisning. Hun forklarer:

«Nei, jeg syntes det er, altså, det er en fin ting fordi da slipper jeg å stresse med noe som jeg åpenbart ikke klarer, da slipper jeg å stresse med at det at jeg ikke klarer å hoppe like langt eller løpe like fort, eller lokalisere den fotballen vi driver å spille med, eller håndtere den innebandyølla, at det får en konsekvens som sier at jeg for eksempel ikke får studere det jeg

vil, fordi snittet mitt da blir dratt ned av at jeg har fysiske utfordringer at jeg ikke klarer det faget».

Dette mye på grunn av at hun ikke føler hun mestrer de forventningene lærer har av henne, og fordi hun føler ikke lærer har forståelse nok av hennes situasjon. Slik det ser ut fra analysen har kommunikasjon med lærer mye å si for både inkludering av informantene, men også hvordan det tilpasses i timen. De elevene som sier de ikke har et veldig godt forhold til læreren peker også på at de syntes kroppsøving er vanskelig og at øvelsene ikke er lagt opp slik at de klarer å mestre det. Tobias forklarer for eksempel at i volleyballen tilpasses det på en måte han syntes fungerer veldig bra:

«Det er gøy, men til tider vanskelig, men det tilpasses sånn at i volleyball er jeg for eksempel dommer. Veldig, læreren er veldig bevisst på at jeg skal bli inkludert, og har forståelse hvis jeg blir sliten og må sette meg».

Der Tobias har god kommunikasjon så det skjer gode tilpasninger har Thea ikke så god kommunikasjon, men peker igjen på at det tilpasses, men fra elevene:

«De prøver veldig mye å inkludere meg i øvelsene vi har. Når vi for eksempel hadde innebandy og jeg ikke fikk til slag eller skudd, viste de meg hvordan jeg burde holde kølla og hvordan jeg burde slå, så de er veldig tålmodige med meg».

Det er viktig med god kommunikasjon for at elevene skal møte en bedre og tryggere hverdag. Informantene forklarer at når de har sine beste lærere er når lærerne er føre var og er tidlig ute med informasjon slik at elevene har god oversikt over hva som skal skje.

4.2.4 Videre teoretisk belysning

De erfaringene informantene mine deler sammenfaller med hva tidligere forskning sier om inkludering av elever med funksjonsnedsettelse i kroppsøving (Wilhelmsen, 2019; Berg Svendby, 2013; Asbjørnslett, 2015). Inkluderingsbegrepet er operasjonalisert i det analytiske rammeverket tidligere i oppgaven fra Haugs (2014) fire utfordringer på en inkluderende skole, nemlig fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte. Det er en overgang mellom disse begrepene, og jeg vil derfor drøfte de i sammenheng med hverandre og opp mot resultatene presentert tidligere.

Berg Svendby (2013) skriver at elever med funksjonshemningers erfaring med kroppsøving er at måten faget konstrueres på favoriserer de som har gode fysiske prestasjoner, og ekskluderer og marginaliserer elever som ikke har evner til slike prestasjoner. Kroppsøvingfaget blir

dominert av et miljø med fokus på prestasjon fremfor mestring. Hos informantene er det delt mening om hvordan faget erfares. To av informantene ser ut til å holde til i et miljø med fokus på mestring, men de tre andre preges av resultatene Berg Svendby (2013) fremstiller i hennes avhandling. Informantene deler også det samme inntrykket som ungdommene og de voksne hos Berg Svendby (2013) som ser fysioterapi og fritak er en bedre løsning ettersom deres aktivitetsnivå ikke samsvarer med kroppsøvingfagets forventninger.

Informantene i min studie trekker frem det å ha god kommunikasjon med lærer som et hjelpemiddel for å skape et tryggere inkluderingsmiljø for dem selv. Dette samsvarer med forskningen til Asbjørnslett (2015) som viser at mange av barna ikke føler seg inkludert i planleggingsfasen som går ut over inkluderingen i kroppsøving. Barna i denne avhandlingen sier at de vil delta på sine egne premisser og at det viktigste var å bli anerkjent som «vanlig» av sine medelever. Informantene i min analyse gir samme uttrykk for viktigheten av å bli ansett som «vanlig», og alle har fokus på at de kan delta, med på sine egne forutsetninger. For alle informantene blir det en diskusjon om de skal ha karakter eller ikke. Dette er en diskusjon alle må ta, og den ser ut til å bli tatt ut ifra lærerens kroppsøvingspraksis. De uttrykker det som kjipt og usikkert at ulike lærere har en forskjellig praksis, og at det er både fysisk og psykisk utmattende hvis du blir gående usikker på din rolle. Wilhelmsen (2019) peker på dette og forklarer at selv om elever opplever en tilfredsstillelse av autonomi og kompetanse i faget, er det viktigste at de opplever en tilfredsstillelse av behovet for tilhørighet, noe som informantene mine peker på. Ola sier det fint, at selv om ikke lærer har mulighet til å gi han en sluttvurdering, er det viktigste for han at han kan delta og føle på samme tilhørighet til timen som de andre medelevene sine.

Haug (2014) beskriver fire begreper på en inkluderende skole som jeg nå vil drøfte og bruke opp mot resultatene presentert over, nemlig fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte.

Alle informantene mine går på «vanlige» skoler mens noen av elevene går ulike løp på VGS. Nora er informanten som ikke har mulighet til kroppsøvingundervisning fordi hun går på musikk, men kunne hatt ergonomi og bevegelse som er nesten det samme. Resten av informantene har vanlig kroppsøving med de andre elevene uten funksjonsnedsettelse. Elevene driver med spesialtilpassede tilbud på fritiden, men jeg vil videre holde meg til kroppsøving. To av informantene forklarer at de på ungdomsskolen ble plassert til å ha spesialundervisning vekk fra resten av klassen i kroppsøvingfaget. Slik Haug (2014) fremstiller det faller de vekk fra inkluderingen i klassen. Ola og Nora forklarer ut ifra analysen at denne segregeringer er bra for at de skal få mest mulig læringsutbytte, men som

Nordahl og Hausstätter (2009) skriver bør skolen ta utfordringen om å jobbe mot en inkluderende skole og klasse hvor alle kan delta på den samme undervisningen.

Der elevene ble segregert på ungdomsskolen, ser det ut til at de på VGS heller får fritak fra undervisningen. Så i stedet for å tilpasse slik at de blir en del av «gruppen», blir den enkle utveien fritak. Hausstätter (2014) sier at inkludering er en ide om at alle skal ha lik rett til å delta og gjennom denne deltakelsen gi innflytelse til verden vi lever i. På en slik måte lærerne praktiserer den inkluderende undervisningen ser det ut som de velger en segregerende løsning for å gjøre det enklest og «best» mulig for informantene mine. Utfordringen blir her for lærerne å heller jobbe med tilpasset opplæring slik at de uansett klarer å tilpasse undervisningen til alle elevene de ender opp med å ha.

Opplevelser rundt deltakelse i timen er varierte fra skole til skole (Haug, 2014). Også mine informanter har ulike opplevelser av deltakelse fra både ungdomsskolen og de ulike skolene de går på. Selv om lærer-elev kontakten vises å være bra i Haug (2014) sin undersøkelse, varierer det mye, også hos mine informanter. Selv om skolene beveger seg mot et mer mestringsorientert miljø (Haug, 2012) er det mange utfordringer i kroppsøvfaget (Haug, 2014). Flere av lærerne i min analyse henger fortsatt igjen i et miljø som har fokus på prestasjon, hvor prestasjon trumfer for mestring. Det er tydelig at elevene derfor velger å få karakter- og undervisningsfritak for å forbedre snittet, når de allerede har fått beskjed at ikke kan oppnå noen god karakter. Denne tankegangen hos lærerne er med på å ekskludere elevene, og å bryte opplæringsloven (§1-3) som tydelig sier at elevene skal tilpasses undervisning ut ifra deres forutsetninger.

For å kunne delta er det viktig for elevene å kunne bidra aktivt i opplæringen, noe som er en forutsetning for læring (Haug, 2014). Resultatene viser at elevene har ulik kommunikasjon med læreren som gjenspeiler seg i deres forståelse av forventninger fra lærerne. Felles for alle informantene er at de ønsker å kunne delta på deres egne forutsetninger, men alle virker til å ha «forståelse» for at dette ikke går. Lærere som underviser i kroppsøvfaget må se sammenhenger mellom hvilke arbeidsformer de bruker, og hvordan dette har innvirkning på elevens resultater (Opheim, 2004) Det er derfor viktig å prøve å undervise i et mestringsmiljø slik at elevene kan delta uansett forutsetning. Interessant kommer det ut ifra analysen at medelevene spiller en stor rolle for deltakelse i undervisningen. Etersom medelevene er tett opp til situasjonene som skjer i timene ser det ut til at de opparbeider seg en bedre forståelse av informantens CP, som igjen gjør at de har en bedre evne til å inkludere enn de lærerne som blir en statist fra sidelinjen. Ut ifra min analyse har ikke lærerne en god nok arbeidsform

til elevene slik at de klarer å skaffe seg en oversikt og få et inkluderende miljø slik Opheim (2004) peker på er viktig.

Haug (2014) peker på medvirkning i faget som en viktig faktor for inkludering hos elevene. Demokratiske verdier hvor eleven skal bli lyttet til og ha reel innflytelse (udir 2020). Slik vi ser ut ifra mine analyser er ikke alltid dette tilfelle. Slik som Thea beskriver føler ikke hun at hun blir lyttet til i forhold til hennes utfordringer i kroppsøvningsfaget. Der hun vil slite med kroppen resten av dagen, oppfattes dette av lærer som hun ikke yter maks i timen. Den demokratiske tankegangen hvor elev skal bli hørt av lærer er helt borte. Samme som Tobias forklarer han har opplevd på ungdomsskolen, hvor han til tider ble satt på sidelinjen fordi han ikke «klarte» det de andre elevene gjorde. Det er overensstemmelser med Nordahl (2003) sin forskning som viser at elevmedvirkningen er lav både i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. Ut ifra at dette er gamle undersøkelser vil jeg tro at det har blitt bedre med årene. Min analyse samsvarer ikke med den gamle forskningen ettersom lærerne er flinke, og har mye kunnskaper om hvordan de skal få elevene til å oppleve medvirkning i faget.

Undersøkelsen som er gjort av utdanningsdirektoratet (Udir, 2017, s. 149) støtter funnene i mine analyser at rundt 50 prosent av elevene syntes lærerne hører på hva elevene har å si.

Når foreldrene er mest på linje med skolen, vil de oppleve elevmedvirkning bedre (Haug, 2014). Det virker ut ifra analysen at det er slik for mine informanter også, men at det står mer på at lærerne ikke klarer ha god kontakt med foreldrene. Slik analysen og teorien viser er det et vanskelig punkt å skulle balansere elevmedvirkning og lærerstyring (Haug, 2014). Det handler ikke om at elevene alltid skal få viljen sin, men at deres synspunkter skal komme fram. Slik informantene forklarer det sliter mange lærere når det kommer meninger fra elever med CP. Ikke nødvendigvis fordi de ikke vil, men pga kunnskapen ikke er tilstrekkelig om hvordan man som lærer skal legge til rette for disse elevene. Mange av funnene viser at elevene sier ifra, men lærerne vet ikke hvordan de skal legge opp undervisningen. Dette har jeg ikke nok datamaterialer om og vil derfor ikke gå dypere inn i diskusjonen.

Selv om Haug (2014) forklarer at de nordiske landene ikke har hatt fokus på prestasjon men selve læringsprosessen, ser vi ut ifra mine analyser at læringsmiljøene ofte er prestasjonsbaserte. Mestring, skaperglede, engasjement, utforskertrang, tillit og respekt er sentrale temaer i vårt skolesystem (Haug, 2014). Felles for alle informantene er at de vil oppnå en mestring ved å være «lik» alle andre. Dette kan man knytte opp til Asbjørnslett (2015) sin avhandling, hvor hennes informanter gir uttrykk for at de vil være «normale», slik som andre barn. Det utbytte som skal være ment for elevene er ikke nødvendigvis hva mine

informanter opplever. Det samsvarer med kunnskapsdepartementet (kunnskapsdepartementet, 2009) sin utredning at noen ikke får et godt nok utbytte av undervisningen, selv om det er viktig å påpeke at dette er for flere fag enn kroppsøving, og elever med funksjonsnedsettelse er spesielt utsatt i dette faget. Informantene mine forklarer at de har ulike erfaringer med forskjellige lærere, og at det som oftest står på kunnskapen til lærerne om de blir inkludert og får et godt utbytte av undervisningen.

4.3 «Gymlæreren er mer observatør enn underviser».

Vurdering for læring er et begrep som er nytt i skolesammenheng. Informantene har lite kunnskaper om begrepet og hva det innebærer, men har gode refleksjoner rundt hvordan vurdering for læring brukes i undervisningen. Flere av informantene opplever å ikke være inkludert i undervisningen, har få ønsker til læreren og er informert om vurderingskriteriene. Her vil jeg presentere resultater fra analysen av datamaterialet rundt begrepet vurdering for læring, hvor kategoriene er elevinvolvering, hva er det som blir lært og tilbakemeldinger.

4.3.1 Elevinvolvering

Elever skal i prinsippet til vurdering for læring være aktiv deltakende i eget læringsarbeid (udir, 2016). Samtidig er det nevnt tidligere at elever trenger ha autonomi og oppleve demokrati for å skape gode læringssituasjoner. Elevinvolvering kan fort handle om mer enn bare vurdering for læring, men jeg tar det med som et punkt ettersom informantene kommer med relevante og viktige kommentarer rundt dette temaet. Jeg vil for det meste ha fokus på elevinvolvering som er i sammenheng med vurdering for læring. Vi skal se gjennom mine analyser at resultatene ikke er så gode som ønskelig, men at lærerne i undersøkelsen også har gode måter å løse dette på. Flere av informantene peker på egentrening som stedet hvor de får være med på å planlegge undervisningen:

Tobias: «Ja, ehh, en gang i halvåret har vi egentrening med innlevering, der vi må lage en økt plan forklare øvelser, antall og hvorfor vi gjør den øvelsen da, ehh, og den får vi karakter på, og det kan jeg si, jeg får ikke halvårsvurdering, men jeg får karakter på det arbeidet jeg gjør, så hun vurderer, når jeg leverer en økt plan, da får jeg karakter på den».

Jens forklarer at han ikke har hatt noen egentrening, men at han tror de vil bli mer inkludert i læringsarbeid i fremtiden. Ettersom han er glad i styrketrening tror han læreren vil legge opp til egentrening der han kan tilbringe tid på styrkerommet.

Jens: *«Det kommer vi nok sikkert til å ha, jeg tror at, ja jeg tror at vi kommer til å ha det. Men, ja, jeg tror det etter hvert, men nå i starten er det bare vanlig gymtimer som han legger opp, vil jeg tro, men jeg har sagt at jeg liker meg best på styrkerommet og trives der, men da sa han tilbake at du må prøve å være med på det du kan».*

Thea forklarer at hennes lærer har en litt annerledes måte å la elevene være involvert i eget læringsarbeid, men synes fortsatt at måten blir litt vanskelig for henne. Der legger læreren opp til tre ulike aktiviteter, også kan elevene velge en mellom en de skal gjennomføre over en lengre periode:

«mmm neei, det det, det liksom vi får bestemme selv er jo nå som vi hadde tre ulike aktiviteter, som må du velge sånn vil du spille basket, vil du spille innebandy, vil du spille fotball, men det er aldri noe sånt, hvordan syntes dere vi kan løse, eller er det noe dere trenger å trene på, det er aldri noe sånt, det er mere sånn kanskje for eksempel, når vi var på styrkerommet var det sånn, hvilke alternativer bruker dere bare stå i kø og prøv litt selv, men det er aldri noe sånt at vi får liksom være med, og liksom velge noen aktivitet eller noe».

Når Thea skulle velge de ulike aktivitetene måtte hun velge den aktiviteten som hun i det hele tatt hadde sjanse til å få til. Etersom hun sliter med dybdesynet er ballspill veldig vanskelig for henne. Så innebandy forklarer hun var det letteste valget av de tre, men forklarer at hun ikke har sjanse til å klare å prestere bra der, og savner derfor mer deltakelse i eget læringsarbeid.

«basketball for meg er helt umulig, den kurven er alt for langt opp, og siden den ballen spretter så mye også, pga akustikken så er det ikke så let å høre hvor den er hen, og finne ut av hvor den er hen, og at den sprette så mye i tillegg gjør at det er en risiko at jeg får den i hodet eller et annet sted jeg ikke ville ha den. Innebandy da låser bare skulderen seg, og jeg har prøvd, men da blir det bare vondt. Jeg klarer helle ikke å se hvor er den ballen, den er for liten til at jeg klarer å finne den på skygger eller lyd, ehh, mens fotball er, det fungerer ikke det heller, men det fungerer liksom 2% bedre, det er 2% mindre umulig».

Thea forklarer at heldigvis er medelevene hennes gode støttespillere, så selv om hun ikke mestrer de aktivitetene er medelevene tålmodige med henne og lar henne prøve flere ganger. Ola forklarte på ungdomsskolen at han hadde lærere som brukte ønsker fra elevene til å være med på å bestemme undervisningen. Nora var også en av de som hadde innspill med ønsker om styrkeøvelser på ungdomsskolen.

Ola: «Ja, det var sånn, ja det var, også, ja det var, jeg kan bare si at det var sånn egentlig. De hørte på hva jeg hadde å si»

Nora: «De hadde satt opp et opplegg, også kunne jeg kommentere om jeg syntes det var bra eller ikke, eller om det var noen øvelser jeg ikke likte. Når lærerne ikke har hatt noen med CP før er det jo vanskelig å vite hvordan man skal legge opp til god undervisning, men lærerne var veldig flinke til å høre på hva jeg tenkte og hvordan undervisningen ble best for meg».

De andre elevene har ikke samme opplevelser av ønske til læreren som Ola og Nora. Jens forklarer at læreren bestemmer det meste og de eneste ønskene han kommer med er om han kan gå på styrkerommet i stedet for å ha vanlig time.

«De eneste ønskene jeg kommer med er hvis jeg ikke får det til og folk ser jeg har CP, men ellers er det bare at jeg vil på styrkerommet, men han prøver alltid å få meg med».

Thea sine ønsker for undervisningen er bare at hun kan tilpasse ulike øvelser de har, slik at hun kan gjennomføre finmotoriske øvelser.

«Hvis man kan komme med liksom sånn, disse øvelsene fungerer, dette kan man kanskje være med på en vanlig aktivitet, dette fungerer ikke og da må vi sette inn til tilrettelegging igjen, da er det kanskje lettere å forholde seg til».

Det samme gjelder ofte for Tobias. Han forklarer at han er veldig fornøyd med undervisningen, men kommer kun med ønsker hvis det er øvelser han ikke får til.

«Nei, ikke så mye, men noen ganger da, når jeg, når jeg ser at det de gjør er veldig vanskelig, da får jeg heller trene på ting som er nyttige for meg, for eksempel nå etter operasjonen, det å klare å gå på en riktig måte, og da, det hjelper å bare få fokus på å bare gå litt».

Motsetningen til Tobias og Thea er at Tobias kommer ikke med så mange ønsker for han er allerede veldig fornøyd med hvordan undervisningen foregår, mens Thea kommer ikke med ønsker for hun har en følelse av at lærer ikke hører på henne.

4.3.2 Hva er det som blir lært?

Gjennom intervjuene har informantene snakket om hvordan de opplever de ulike faktorene i vurdering for læring. I analysen av datamaterialet kommer det frem hvordan informantene opplever sin underveisvurdering i kroppsøvfingsfaget. Informantene har forskjellige tanker om hva som blir lært i kroppsøvfingsundervisningen. Thea, Jens og Nora forklarer at de bare gjør det de får beskjed om, og at det ikke er noen som er klar over hvorfor de har de ulike

aktivitetene. Thea forklarer at hun selv har søkt opp vurderingskriteriene og hva faget skal inneholde:

«Det er ingen som har fått det i klassen, jeg har lest meg litt opp på det, og jeg har ikke forutsetning til å klare det som står der, som for eksempel turn og parkour. Jeg har lest noen matriser som er ute, om hva faget skal inneholde».

Thea virker å være ganske sikker på at faget er veldig prestasjonsorientert, og at man må prestere godt fysisk for å oppnå god karakter i faget. Jens derimot føler ikke så mye på prestasjonspresset, men forklarer at han sjeldent vet hvorfor han gjør de ulike tingene han får beskjed om i faget, og at lærer på slutten av timen bruker å ha en oppsummering av timen:

«Nei det er på slutten, han gjorde det mye før i hvert fall, og de to første ukene, jeg husker ikke så mye nå, det blir veldig mye, han snakker veldig mye om lagspill da. Det er da alle er slitne og har lyst til å gå hjem, det er siste time på fredag».

Nora som ikke har kroppsøving lenger forklarer om erfaringer ho har fra ungdomsskolen. Hennes inntrykk av undervisningen der er veldig bra når det kommer til innhold i undervisningen, selv om hun har undervisning alene:

«Vi jobba med periodeplaner, og gikk liksom innom det jeg trengte øve mer på og ikke. Jeg fikk alltid beskjed om hvorfor vi gjorde det vi gjorde. Jeg tror det var derfor de tok meg ut, for det gjorde det lettere å gi tilbakemeldinger. Håper de gjorde det for de følte det var den beste undervisningen de kunne gi meg».

Det virket som Nora hadde et meget bra opplegg som gjorde at hun følte mestring og progresjon i timene hennes. For Tobias er det motsatt, der han på ungdomsskolen følte ikke å bli hørt og levde i en usikkerhet om hva undervisningen skulle inneholde og han ofte opplevde å måtte sitte på benken, har han på VGS er lærer som alltid er tidlig ute med å gi informasjon om innholdet:

«Ja, hun pleier å gå igjennom, nå skal vi først øve litt på dette, og så skal vi, ja fordi, vi begynner aldri med å spille, vi begynner med teorien først, øve på de ulike slagene i volleyball, øve på, ja, ulike ting da».

Læreren til Tobias prøver skape den tryggheten for han som tidligere er nevnt. For Ola har det også vært forskjellig fra skole til skole. Når han nå ikke har undervisning forteller han om erfaringer med ungdomsskolen. Han opplever det ganske likt som Nora, men var mer

deltakende i selve undervisningen. Han hadde på lik linje med Nora mye separert undervisning, men var alltid klar over hva han skulle gjøre:

«Ja, og om hva jeg kunne være med på, og hva jeg kunne forvente å være med på da, så jeg visste alltid sånn at ja nå har vi gjort det så nå skal jeg gå å ha noe alternativt opplegg, så jeg ja, det var aldri sånn at nå må du gå fordi vi skal ha det og det og det, jeg visste alltid liksom at jeg er med i første time også gjør jeg noe eget i andre timer. Hun var veldig flink til å tilrettelegge».

Ettersom tre av de fem informantene ikke har vurdering virker det ut fra analysen at elevene opplever at læreren har en forventning til eleven at de skal kunne prestere fysisk.

Informantene samsvarer på dette og forklarer at det ikke er mulig. Men det virker da som at informantene ikke har innsikt i hva læreplanen sier, og hvilke læringsmål som er satt. Tobias er den eneste som får mål for timen, mens de andre vet bare hva timen skal inneholde. Thea forklarer hva læreren hennes gjør for å forklare læringsmålene.

«Det har han aldri gjort. De gjorde det mer før. Mest sånn at de sier vi har det fordi det står i kompetansemålene».

Tobias sin lærer derimot er tydelig på hva læringsmålene er, og hvorfor de har opplegget i kroppsøvingstimene:

«Ja, hun går alltid gjennom hva vi skal øve på, og hvorfor».

Slik det ser ut fra analysen er at informantene har en forventning rundt kroppsøving på VGS at det er mer et fag en må prestere i stedet for å oppnå progresjon. Alle informantene utenom Tobias har en opplevelse at det er et veldig høyt prestasjonsnivå på VGS og at elevene må være med selvstendige. Det er en av grunnene til at for eksempel Ola ikke har kroppsøving:

«Men liksom på VGS blir liksom kroppsøving, da skal det liksom være så seriøst, og på ungdomsskole og barneskole så er det liksom ehh, da er det så, da er det mye lek og moro da altså gym og kroppsøving det er ikke liksom, det tas ikke så seriøst på grunnskolen som det gjør ved høyere utdanning som ved videregående skole og sånt, så da jeg har hatt kroppsøving fram til jeg begynte på VGS».

Elevene har sammen med mange av lærerne en oppfattelse av at faget ser ut til å drives av et miljø som har fokus på prestasjon. Thea forklarer at læreren hennes har egentlig bare forventninger om at hun skal bli sliten og være i aktivitet»

«Neei, det er mer, det er mer sånn, eller, når det gjelder innsats så er det sånn, jeg forventer at dere er slitne etter gymtimene, jeg forventer at dere er greie med hverandre, også bare kjører vi, men men det er ikke sånn, det er kanskje ikke noe han sier høyt, men du bare vet av erfaring at det på en måte er forventningene hans, han forventer at du følger de og de reglene, men jeg tror også det er noe de slutter å informere om sånn ca ved, for det er veldig mye aktiviteter som man har i hvert årstrinn, så vi hadde kanskje siste gjennomgang av det, kanskje i 7ende, eller starten av 8 klasse, og etter det bare forventer de igjen at du kan det, eller at vi bare skjønner det.»

Thea savner noen mer konkrete læringsmål som ikke kun går på fysisk utmattelse.

4.3.3 Tilbakemeldinger

En stor del av vurdering for læring er tilbakemeldinger til elever, slik at de skal forstå hva de må jobbe mer på videre i undervisningssituasjonen. Slik det viser seg ut ifra analysen brukes det forskjellige metoder for å belyse elevene. Felles for alle informantene er at de ofte opplever felles tilbakemeldinger i timen på de ulike øvelsene de har:

Tobias: *«Ehh, ofte felles, sannsynligvis sånn at jeg ser at noen gjør litt feil, så vi, altså hun tar det felles sånn hvis hun plukker opp noe å korrigere her og der, så ja».*

Jens: *«Hmm, foran gruppa, vi som er, som er, fordi vi blir delt opp i grupper, som for eksempel på oppvarming blir vi delt inn i grupper, fordi vi skal for eksempel, jeg tar, jeg kan ta fra innebandyen, så hadde vi pasningsøvelser, litt sånn lillebror i midten ish, du skulle prøve å ta ballen fra, ehh fra han andre personen, mens de andre skulle sentre, ehmm og, så var det kanskje noen som ikke skjønte da, la oss si det, og da kommer han inn, er veldig entusiastisk, det er veldig bra at han er det, han er veldig entusiastisk, hmm, og han er nordlending, og nordlending, hahaha, ehhe, så han kom inn og bare ja, vi skal gjøre sånn her, også viser han med kroppen sin, og viser akkurat hva man skal gjøre, så man liksom skjønner det».*

Slik jeg forstår det får Tobias og Jens nesten kun tilbakemeldinger felles. Det kan virke som lærerne ikke tar tak i enkelte tilfeller men tar det opp felles. Det er litt vanskelig å forstå om dette fungerer for informantene eller ikke. Men ettersom Tobias trenger mer tilpasning enn resten av elevene kunne det vært aktuelt med mer enkeltvis tilbakemeldinger. På en annen side kan det være bra at han får føle seg som resten av fellesskapet med slike tilbakemeldinger. Det samme kan virke med Jens, at han opplever er fellesskapsfølelse når det

er felles tilbakemeldinger. Ola derimot forklarer en visuell metode læreren brukte da han gikk på ungdomsskolen:

«Jaja, altså, fordi når de hadde aktiviteter som jeg kunne være med på, så gikk jeg gjerne enten så gikk vi, for skolen hadde en avtale med et treningscenter som ligger her oppe da, for det andre jeg trener på selv ligger nede i byen, det andre ligger med her oppe, ehh, altså litt oppover forbi huset mitt, da hadde vi en avtale at jeg kunne gå å trene styrke der, når jeg ikke kunne være med på det de hadde i gym da, så rapporterte jeg tilbake hva jeg hadde gjort da til læreren, også tok ho gjerne videoer av hvordan jeg hadde gjort de, også sa hun hvordan jeg kunne gjøre det bedre».

Han var meget fornøyd med hvordan dette forløpet gikk, ettersom læreren var meget flink til å gi gode trygge tilbakemeldinger, kun til han. Dette virker ut ifra analysen som en god form for fremover melding, hvor læreren gir gode tilbakemeldinger Ola kan jobbe med videre. Denne formen for undervisningen hadde Nora også på ungdomsskolen. Hun mente at en slik undervisningsform var bedre for lærer, ettersom det ble lettere å gi enkle tilbakemeldinger:

«Det var nok derfor og de ville ha meg litt, ute av, liker jeg å tro, ute av undervisningen den vanlige, fordi at da er det kanskje lettere å ikke gi tilbakemeldinger, men på en måte se, så lenge jeg har noen utfordringer er det sikkert lettere å se kanskje litt hva jeg får til, når de får med aleine, men det var det jeg tenkte da».

Selv om hun ble ekskludert fra den normale kroppsøvingstimen syntes hun det var en god løsning, slik at hun fikk optimal undervisning, og positive tilbakemeldinger. Det kan også virke her at hun ville være i samme situasjon som Tobias og Jens, hvor tilbakemeldinger i fellesskapet ville fått henne til å føle på «normaliteten» sammenlignet med de andre elevene. Thea er en av dem som ikke fikk noen tydelige tilbakemeldinger fra lærer. Hun forklarer at det var medelevene som stod for hva hun måtte jobbe med for å mestre de ulike øvelsene.

«Det er ikke så mye tilbakemeldinger, det er av og til jeg får sånn et eller to spørsmål som er sånn dere, ja du har god innsats, men det er av og til at vi får litt sånn, og det har jeg sett hos noen andre elever at han spør litt sånn ja, hvordan går det med kondisen din, eller litt sånne ting, men han spør ikke noe sånn, får du noe utbytte av denne undervisningen. det er det de jeg spiller sammen med som gir tilbakemeldinger, kan prøve på de, er hvis jeg sender en feil pasning som liksom går helt i feil retning, så pleier de å, hvis den havner hos motspilleren min, så pleier de å litt diskre sende den tilbake til en av medspillerne mine, for de så at det gikk helt gærent.»

På denne måten har Thea lært mye fra klassekameratene sine om hvordan hun skal forbedre seg i faget. Fokuset hos læreren hennes er mer på hvordan hun syntes hun selv er i timen. Dette kan det virke som Thea syntes er veldig dumt, etter som hun savner tilbakemeldinger fra læreren og ikke elevene. Mange lærere som er omtalt i undersøkelsen virker å være usikre på hvordan tilbakemeldinger skal forekomme for elevene. En blanding av de ulike tilbakemeldingene mener Ola er en god måte å løse undervisningen på.

«Det var gode tilbakemeldinger fra lærer. Hvis jeg hadde aktivitet vekk fra de andre måtte jeg vise video, slik at hun kunne se hva jeg gjorde. Når jeg var med i timen hadde lærere liksom tilbakemeldinger til hele klassen som fungerte ganske bra».

Thea mener undervisningsmetode som læreren bruker definitivt ikke fungerer, ettersom læreren blir en observatør og ikke en underviser. Dette fører til at han ikke får med seg hvilke situasjoner elevene står i, og det blir derfor vanskeligere med gode tilbakemeldinger.

«Det er som oftest medelevene mine som kommer med tilbakemeldinger. Hvis jeg gjør noe feil eller spiller for eksempel en dårlig pasning, sentrer de tilbake og gir meg feedback. Læreren er aldri til stede sånn ordentlig, han sitter som regel og ser på fra sidelinjen».

For Thea har dette ikke fungert bra nok, siden hun ønsker å holde på med fysioterapeut i stedet for kroppsøving, for kommunikasjonen med læreren er ikke god nok.

4.3.4 Videre teoretisk belysning.

Erfaringene informantene mine deler stemmer overens med hva den tidligere forskningen sier om vurdering i kroppsøvingfaget (Berg Svendby, 2013). Vurdering for læring er et begrep mye brukt i læreplanverket og er et relativt nytt begrep i skolesammenhengen i Norge (Engh & Dobson, 2010). Udir (udir, 2015) har utviklet fire prinsipper brukt fra forskning rundt relevante temaer (for eksempel Stobart, 2008). Først vil jeg drøfte resultatene mine opp mot den tidligere forskningen. Deretter vil jeg bruke disse fire prinsippene som utgangspunkt for drøftingen i kapittelet.

Slik Berg Svendby (2013) sin forskning viser tillegges elevmedvirkning liten verdi i kroppsøvingfaget, selv om det blir lagt som en verdi i utdanningspolitikken.

Elevmedvirkning er mer enn kun et begrep i vurdering for læring, og bør benyttes i stor grad av lærerne. Selv om det kan være et større begrep, er dette også viktig innenfor vurdering for læring. Barna i hennes studie øker deltakelsen hvis de selv aktivt tilpasser undervisningen.

Dette samsvarer med mine resultater ut fra analysene. Informantene mine har ikke mye form

for elevmedvirkning i klassene sine. De nevner over at de har former for egentrening og aktiviteter de kan velge i løpet av året, men relativt mye bestemmes av læreren. Heller ikke store ønsker kommer det fra elevene, som forklarer at det er kun for å tilpasse ulike øvelser i undervisningen. Noen av informantene forklarer at det er blitt vanskeligere på de eldre trinnene og at det var mer form for tilpassing og elevmedvirkning på de yngre trinnene, dette fordi der var lærerne mer pedagoger. Dette stemmer overens med Asbjørnslett (2015) som forklarer at elevene syntes elevmedvirkning er vanskelig og det blir vanskeligere med overgang til de eldre trinnene.

Mong (2014) sitt prosjekt peker på at vurdering for læring ikke blir brukt mye i kroppsøvingsundervisningen, og at elever har lite kunnskaper om begrepet. Hun bekrefter det Asbjørnslett (2015) forklarer at det er lite engasjement fra elevene uansett funksjonsevne. Læreren står for det meste av arbeidet og elevene får en mer passiv rolle. Det Mong (2014) forklarer er at kroppsøvfaget er mer konservativt enn de andre fagene og holder seg til gamle vurderingsmetoder som gir mindre rom for elevutvikling. I timene jobbes det mer mot et prestasjonsretta miljø i stedet for et miljø som har fokus på mestring. Dette vises i min undersøkelse også. Tre av de fem informantene har ikke karakter, og to deltar ikke, nettopp fordi læreren deres jobber ut ifra et miljø som har fokus på prestasjon, og har forklart informantene mine at de ikke kan oppnå noen god karakter på grunn av deres funksjonsnedsettelse. Slik Thea så fint forklarer *«enten får jeg karakterfritak eller så stryker jeg, men jeg har jo ikke sjans, altså fysisk sett har jeg ikke sjans på noe høyere enn kanskje en treer»*, han har ingen sjanse til å prestere i et miljø som verdsetter prestasjoner fremfor mestring (Mong, 2014). Det viser seg i Mong (2014) sine resultater at elever med funksjonshemming har mindre opplysninger om læreplanen og kompetansemålene enn funksjonsfriske. Kun en av mine informanter forklarer at han har kunnskaper om kompetansemålene og hva som skal læres. De andre får en forklaring hva som er målet med timen, men er ikke informert hva som forventes av de over lengre tid med tanke på kompetansemålene. Det viser seg at vurdering for læring foregår mindre hos elever med funksjonshemming, det er derfor viktig at det skjer hos dem (Mong, 2014), noe analysen av mine informanter også viser.

Udir (2015) bruker fire prinsipper basert på tidligere forskning for å beskrive vurdering for læring. Jeg vil bruke disse fire prinsippene for å drøfte resultatene mine.

Det første prinsippet til Udir (2015) er at elevene skal forstå hva de skal lære og hva som forventes av dem. Ingen av mine informanter har kunnskaper om hva kompetansemålene

inneholder. Tobias nevner at læreren har gått gjennom hva hun forventer av dem, og jeg tar utgangspunkt at dette er operasjonalisert ut ifra kompetansemålene, mens de andre får kun mål for timen. Stobart (2008) peker på at klasseromsundervisning er en samarbeidsprosess, og det er derfor viktig at både lærer og elev må vite hva som forventes. Hvis det ikke er klart hva som skal læres blir elevene forvirret. Etersom analysen peker på at det legges opp til prestasjonsmiljø virker det ikke bare som det er elevene som er lite informert rundt kompetansemålene og læreplanen, men også lærerne, noe som Stobart (2008) peker på at er veldig viktig at lærerne har kunnskap om.

Videre forklarer elevene i min analyse at når de opplever deltakelse i planleggingen blir de mer motivert for undervisningen. Ola forklarer at når han hadde lærer som hørte på hans ønsker om øvelser i timen fikk han de en felles forståelse av undervisningen og det opplevde han som positivt. Dette samsvarer med Stobart (2008) som forklarer at selvregulert læring ofte fører til direkte læring. Slik Stobart (2008) forklarer direkte læring, ser jeg på dette som læring der eleven faktisk har fått de kunnskapene som trengs i læringssituasjonen. Slik jeg forstår det ut ifra informantene, forklarer de at de har en brattere læringskurve når de selv er med på å bestemme innholdet i timene. Et problem som kanskje lærerne har med mine informanter kommer til tilpasning av undervisningen for elever med stor forskjell i fysisk kompetanse. Det kan være at lærerne har mer fokus på de funksjonsfriske elevene, og at de skal få mest utbytte av undervisningen siden de er majoriteten, og at dette igjen fører til at undervisningspraksisen går ut over de med nedsatt funksjonsevne.

Av undervisningspraksisen viser det seg i mine analyser og i forskning at det preges av summativ vurdering. Slik Stobart (2008) forklarer er det vanskelig å skille formativt og summativt miljø i vurdering for læring. Det har vært et stort fokus på summativ vurdering ettersom dette gjelder sluttvurderingen til elevene, det er allikevel viktig for lærere og ha fokus på den formative vurderingen. Men allikevel er det viktig å ha et læringsmiljø som legger vekt på progresjon gjennom formativ vurdering. Mine informanter har en opplevelse av både formativt og summativt miljø. Jeg gjør en antagelse av at mine informanter trives best i formative miljøer. Miljøer hvor det er fokus på prestasjon og hvordan elevene bedre mestrer øvelser er bedre for elever med funksjonsnedsettelse, ettersom de henger etter på prestasjonsnivå.

Det andre prinsippet udir (2015) nevner er at elever skal få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen de gjennomfører. Dette prinsippet er ganske likt prinsipp nummer tre som handler om at elevene skal få råd om hvordan de kan forbedre

seg. Informantene har mye forskjellige opplevelser av tilbakemeldinger fra læreren. Alle får tilbakemeldinger på ulike måter, og hensikten er også forskjellig. Engh og Dobson (2010) peker på at lærere ofte peker på hva man gjør feil og for lite på hva som faktisk bør gjøres bedre. Felles for informantene er at de får en form for feedback av lærerne sine. Det virker som at de lærerne som er gode på inkludering og å tilpasse undervisningen for informantene, er også de lærerne som er gode på feedback. Thea nevner at læreren hennes ikke kommer med mye tilbakemeldinger, men mer blir som en observatør. Hun forklarer at medelevene er dem som gir gode tilbakemeldinger, noe som kan forstås ved formativ vurdering. God feedback hører med formativ vurdering og samhandling med elevene gir lærer en bedre oversikt over hva eleven må jobbe med (Stobart, 2008). Det kan være at lærerne som henger igjen i et summativt miljø hvor prestasjon er et viktig moment ikke har fokus på progresjon og tilbakemeldinger.

Noen av informantene forklarer at tilbakemeldingene ofte kommer i felles forsamling fra læreren. Slik Sadler (1998) forklarer effektiv feedback er at eleven nødt til å ha kunnskaper om hva læringsmålene er, hvordan eleven ligger an, og hvor mye han må jobbe for å oppnå det resultatet han vil. Slik det virker ut ifra informantene får ikke mange av informantene den feedbacken de trenger for å kunne utvikle seg. Når læreren gir muntlige tilbakemeldinger til hele klassen kan det være forvirrende for hver enkelt elev å vite hva han/ hun skal jobbe med. Black (2013) forklarer at en slik form for tilbakemeldinger krever en god dialog mellom lærer og elev, hvor læreren må ha god innsikt i hvor eleven er. Ut ifra mine analyser er det kun Tobias og i noen grad Jens som har en slik dialog med lærerne sine. Tobias har god dialog, mens Jens har litt vag dialog, som også kanskje kan skyldes han selv. Ola og Nora har ikke kroppøving, og skylder mye på dialogen, hvor de har fått forklart de ikke klarer prestere godt nok til å få karakter. Thea savner feedback fra læreren, og ut ifra det Black (2013) sier må dialogen forbedres hvis det skal komme noe effektiv feedback fra læreren tilbake til Thea.

Det siste prinsippet handler om at elevene skal være involvert i eget læringsarbeid ved å vurdere eget arbeid og utvikling (udir, 2015). Det er variert hvor mye informantene er involvert i sitt eget læringsarbeid. Den formative undervisningsformen åpner for autonomi og selvregulert læring hos elevene. Denne praksisen blir dessverre praktisert for lite i undervisningen generelt (Stobart, 2008). Han forklarer at det er viktig for lærer å ha undervisning hvor elevene kan jobbe sammen og hjelpe hverandre, ved å være veiledere for hverandre. Det vil bidra til et lærende fellesskap hvor elevene bidrar til hverandres læring. Slik jeg tolker det her oppnår faktisk Thea sin lærer dette med at han deler de i grupper og

medelevene hennes blir veileder for henne. Problemet som hun nevner at dette skjer med alt, og læreren blir ikke veileder på noen ting. Hun syntes det er viktig at det ikke blir medelevens jobb å være underviser, men at læreren skal ta den oppgaven.

Stobart (2008) skriver at de mest trygge lærerne er flinke til å legge opp til formativ undervisning hvor det er selvregulert læring hos elevene, mens for mange lærere handler det bare om å legge opp tester som svarer på kompetansemålene. Ut ifra mine analyser er det mange forskjellige lærere som følger akkurat denne oppskriften Stobart (2008) peker på. Jeg går ut ifra at de to informantene som ikke har undervisning har slike lærere, som rett og slett ikke tar seg tiden og arbeidet til å tilpasse undervisningen for Ola og Nora. Ola peker også på at det kan være at læreren ikke har kunnskap nok om kompetansemålene og hva CP faktisk er, og derfor klarer ikke legge opp undervisningen, og det kan ligge en sannhet i dette. Mange lærere bruker egentrening som en form for selv-regulert læring slik vi ser hos Tobias. Dette er et eksempel på helt egenstyrt læring. Læreren til Thea derimot bruker et litt mindre eksempel hvor elevene får velge mellom ulike aktiviteter de skal gjennomføre. Stobart (2008) forklarer at uansett hvordan læringen foregår er det viktig at elevene føler en medvirkning. Det er viktig for deres motivasjon, og fører bedre til direkte læring for enkeltelevne.

4.4 «Vanskelig å vurdere en som ikke kan gå»

Informantene har flere innvendinger når det kommer til sluttvurdering i kroppsøvingfaget. To av informantene tror de ikke kan ha kroppsøving fordi de ikke kan prestere på et godt nok nivå, mens en annen har fritak fra karakter ettersom hun ikke vil ødelegge snittet sitt. Dette er dessverre utfordringer elever med funksjonsnedsettelse møter med dette faget. Her vil jeg presentere resultater fra analysen av datamaterialet rundt begrepet sluttvurdering, hvor kategoriene blir vurderingskriterier, hva som blir lært og vurderingspraksiser i kroppsøvingfaget.

4.4.1 Forståelse av karaktergrunnlag.

Det er forskjellige vurderingskriterier for de ulike lærerne informantene har. Ola og Nora har ikke kroppsøving og er de to eneste informantene som sitter i rullestol. De har hatt kroppsøving før og begrunner mye av grunnen til at de ikke har vurdering med at de ikke har prestasjoner nok.

Ola: «*Nei, vanskelig å vurdere en som ikke kan gå, man har ingen å sammenligne med. De andre har et vurderingsgrunnlag ved at de kan se på hverandre og måle prestasjon, mens jeg har ingen å sammenligne meg med*».

Nora: «*Det er vel rett og slett fordi jeg ikke kan prestere godt nok, de mener jeg ikke klarer oppnå kompetansemålene. Og læreren sa jeg ikke kunne få bedre enn 2er siden jeg ikke kan gå og sånt*»

Jeg var interessert i hva Ola trodde rundt vurdering og tilpasset opplæring, for han var ganske sikker på at det var helt riktig at han ikke skulle ha undervisning. Han forklarer at han ikke visste noe om progresjon eller tilpasset opplæring.

«*Det visste jeg ikke. Jeg trodde det var slikt at en skulle vurderes etter prestasjon, ved at man må hoppe så og så langt og løpe så fort. Jeg trodde det var en skala med ulike ferdigheter man måtte gjennomføre*».

Flere av informantene har en tro om at det finnes en form for liste med tester som må gjennomføres for å oppnå de ulike sluttvurderingene i faget. Thea har karakterfritak, og hun forklarer at det på grunn av at hun ikke klarer mestre disse ferdighetene.

«*Ja, det er ikke sånn på ungdomsskolen, men på VGS blir det mer og mer sånn at de forventer teknikk, de forventer og, de forventer teknikk, de forventer at du ikke bare har innsats, men at du vet hva du driver med, og det var jo ikke snakk om her tror jeg, om det er sånn enten får jeg karakterfritak eller så stryker jeg, men jeg har jo ikke sjans, altså fysisk sett har jeg ikke sjans på noe høyere enn kanskje en treer*».

Thea har som Ola en forståelse at det er slik karaktergrunnlaget er, og sier hun ikke har fått noen vurderingskriterier av lærer med har lest seg opp på nettet om hvordan det skal vurderes.

«*Altså jeg har lest meg lite grann opp på det, og jeg ser at det er mye der som jeg ikke har forutsetning for å klare fordi den ene siden er jeg såpass mye svakere for å kunne klare for eksempel turn og parkour, og der skal man kunne slå hjul, man skal kunne stupe kråke, man skal kunne gjøre ulike turnøvelser, det har ikke jeg forutsetninger for å klare, jeg klarer ikke fysisk å løfte kroppen min rundt, fordi høyrearmen min bare svikter, og ikke, den klarer ikke bære meg*».

Tobias derimot har en god dialog med lærer om hvordan vurderingskriteriene skal være, og har fått forklart at det skal være egne kriterier for han.

«Ja, og hun er jo veldig opptatt av at jeg skal ha de samme mulighetene som de andre og få samme måloppnåelse som de andre. Det var jo ikke det jeg hadde de 3 årene på ungdomsskolen, men nå er det jo det, veldig på det at vi skal finne ut hvordan vi skal vurdere».

Han sier at de har vurdert å ikke ha karakter rett og slett fordi han ofte før har fått dårlig karakter på grunn av sin funksjonsnedsettelse. Han vil ikke risikere snittet sitt hvis han ikke har mulighet til å få ønsket karakter i faget.

«hvis jeg allerede er dømt til at jeg ikke kan få god karakter, da er det ikke noe vits å ha en karakter som trekker ned snittet mitt, men hvis jeg kan få karakter vurdert på mine forutsetninger, det får jeg jeg jo har hun sagt, da kan jeg jo ha karakter, men da må jeg, det er litt å vite hva som skal til for å få 5 og 6 da».

Jens har mye av de samme tankene som det Tobias har, men har egentlig ikke tenkt så mye over det. Han er på første året på VGS så er usikker på hvordan vurderingen blir, men deler gode erfaringer fra ungdomsskolen.

«Jeg har ikke fått noen vurdering enda så er litt usikker, men på ungdomsskolen fikk jeg tilrettelagt veldig bra, og kunne holde på med fysio i timen og sånt. Jeg følte hun ga med fair karakter ut ifra hva jeg presterte og gjorde. Jeg håper også han kan gjre det han læreren vi har nå».

4.4.2 «Hvorfor har du ikke karakter?»

Alle informantene deler opplevelser om hvordan de opplever vurderingen i kroppsøving. Det er gjort rede for hvordan vurdering informantene har, mens nå skal jeg gjøre rede for hvordan de opplever denne vurderingen. Jeg har valgt å plassere dette kapittelet under sluttvurdering fordi det handler om effekten sluttvurderingen har på informantene. Tobias er en av de informantene som i analysen er veldig fornøyd med hvordan undervisningen foregår. Han har opplevd mye dårlig undervisning på ungdomsskolen, og er glad det bedret seg når han startet på VGS. Jeg spurte om hvordan han hadde gode opplevelser med læreren.

«Ja veldig, nå går det veldig fint, og det er stort fordel at hun er kontaktlæreren min, for hun har jo elevsamtaler med meg også, 3 ganger i året, også har vi klassens time så, så vi har god dialog da hvis det er noe».

Sammen med Tobias virker Jens også til å ha gode erfaringer med læreren. Han har som sagt ikke hatt sluttvurdering enda på VGS, så han har ikke så mange tanker rundt selve vurderingsbiten.

«Jeg har ikke fått noen vurdering enda så er litt usikker.»

Thea deler bekymringer for elever som er i hennes situasjon når det kommer til vurderingspraksisen hennes i kroppsøving. Hun forklarer at hun ikke har sjans til å gjennomføre de prestasjonene som kreves av henne i faget.

«Hvis jeg liksom presser kroppen min til det ytterste, men det som blir konsekvensen etter det igjen blir jo da at jeg har jo ikke energien til å kanskje prestere i de fagene som jeg har grunnlag for å prestere i, og da at det ene faget hvor jeg faktisk ikke har fysisk mulighet til å prestere så godt, at det stjeler så mye energi at det går utover det jeg normalt sett klarer å greie, for eksempel norsk, matte og de fagene hvor jeg ikke har noen utfordring».

Selv om hun kan gå og løpe er forventningene hennes alt for høye i kroppsøvingsfaget. Ola og Nora er de informantene som ikke har sluttvurdering. Ingen av de har kroppsøving og har begge fått beskjed om at de ikke kan prestere godt nok. Ola som er en meget sosial gutt syntes det kjipeste er å gå glipp av selve undervisningen, mens sluttvurderingen har ikke så mye å si.

«Nei altså, altså jeg sitter jo da i rullestol selvfølgelig, så liksom, for meg er det ikke, liksom, vurderinga som er det farlige, jeg vet ikke helt hvorfor jeg føler det sånn da det bare liksom ikke det som er det viktigste, igjen det er det sosiale, men hvis jeg må ha vurdering så synes jeg det burde være mulig da hvert fall, om ikke hvis de sier «skal du være med i gym så må du vurderes i det», ja greit, da må jeg bare vurderes etter mine sånn, mine evner til å klare ting da, altså, det burde, ja, det burde, vurderingen burde tilpasses ut ifra hva som kan forventes av en som sitter i rullestol som har to ben som ikke fungerer helt optimalt og en arm som ikke fungerer optimalt».

Nora derimot måtte velge et annet skoleløp fordi lærer ikke klarte å tilpasse undervisningen hennes, ettersom hun kunne ha ergonomi og bevegelse. Hun forklarer at når hun fikk beskjed at hun ikke kunne velge de fagene hun vill kjente ho litt på følelsen av å ha CP og hvilke konsekvenser det kan få for livet hennes.

«Jeg syntes det var litt sånn at jeg skulle begynne i 2. klasse da, vi på musikklinja har først dans og drama i et år, og det er det som blir gym, også det og var nok litt, når ho danselæreren klarer å tilrettelegge dans, også går jeg et år videre så kunne, det var litt, det

stakk ikke, men jeg følte litt på den CP-følelsen, eller ikke CP-følelsen, men den følelsen at jeg får til masse, man kan jo prøve å se på det og tilrettelegge, men det var jo liksom ikke, men jeg har jo hatt det bra da, det gikk jo fint, jeg bare syntes det var ehh dumt»

Denne følelsen snakker de fleste av informantene i løpet av intervjuene. Felles for alle informantene er at de ikke vil bli sett på som annerledes. Men en segregering fra kroppsøvfaget bidrar til dette. Nora og Jens kaller det for CP-følelsen.

«jeg bare tror atte liksom, at de ser meg nå hva jeg gjør, og liksom og at jeg gjør, at jeg gjør noe feil slik at det ser ut som at jeg har, jeg har CP, at de ser at jeg har CP da. For eksempel, og da bare sånn, jeg vil ikke gjøre det her, og jeg er ikke noe god på det her heller, og det er slitsomt, jeg har lyst til å gå i styrkerommet der hvor det ikke er noen, men da sier han som regel, prøv å være med. Og det er jo bra det».

Thea og Tobias vil heller ikke bli sett på som annerledes og har to ulike opplevelser i undervisningen. Tobias sier at den eneste gangen han føler på å være «annerledes» er når de andre skal gå til butikken i lunsjpausen, mens for Thea handler det om at hun ikke må slite ut kroppen slik at det får konsekvenser for resten av dagen.

«for eksempel si fotball da, hvis jeg skal spille fotball sammen med klassen min, så er det sånn, det fungerer kanskje i en halvtime, hvor jeg klarer å delta, ja får litt vondt, og ja, jeg kjenner at jeg feil belaster en del, men jeg klarer å gjennomføre aktiviteten, hvert fall utfra lærerens ståsteder, men det som skjer etterpå er at jeg kan halte rundt hvert fall resten av dagen, kanskje inn i neste dag også, at jeg ikke klarere å gå ordentlig, at jeg kjenner på fysiske smerter som ikke er stølhet, men det gjør vondt i selve leddene, også at spasmene mine blir ganske ille».

Dette bringer oss inn i de ulike praksisene lærerne har for informantene. Elevene deler av ulike vurderingspraksiser, som blir det siste jeg tar opp i dette delkapittelet. Slik vi kan se har informantene ulike opplevelser av sluttvurdering. Det er viktig å huske på at denne kompetansen elevene skal få gjennom sluttvurderingen blir borte hvis ikke elevene får denne undervisningen. Det var derfor viktig for meg å ha med dette kapittelet ettersom informantene har mange ulike opplevelser med hvorfor de har/ ikke har sluttvurdering.

4.4.3 Hvilket miljø er i fokus?

Informantene er inne på flere vurderingspraksiser i analysen, hvor de prater om hvordan læreren gir de karakter. Jeg har prøvd å sette dette inn i ulike læringsmiljø for å kartlegge

hvordan lærerne sin vurderingspraksis faktisk er. Med Tobias gikk jeg inn på de ulike momentene for vurdering som innsats, fair play, teori, progresjon osv. Han nevnte innsats som en viktig faktor for sin vurdering, og var også inne på at de hadde en teoretisk prøve i halvåret de måtte gjennomføre.

«Jeg tror det er mye innsats, hvert fall for min del har jeg inntrykk av det, fordi som jeg sa, jeg gjorde det veldig bra, jeg tror det må ha vært basket, for der må man jo treffe kurven og jeg klarte det, så jeg tror det er mye innsats, det å ikke gi opp, det snakker hun mye om da, hun snakker ikke så mye om progresjon egentlig»

Tobias er fornøyd med dette, for han blir sett ut ifra sine forutsetninger og føler han hører hjemme i et læringsmiljø hvor det er fokus på mestring, hvor han har like muligheter på sluttvurdering som alle andre. Dette miljøet vil nok Jens være enig i at han også hører hjemme i. Læreren er ganske nøye på at han skal delta så mye som mulig, og selv om han ikke har fått beskjed om vurderingskriteriene har han god kontakt med lærer og læreren ser an undervisningen etter hans forutsetninger.

«jeg fortalte jo ho det med en gang at jeg hadde, at jeg hadde CP og sånt. Og hu prøver å pushe meg, og dette klarer du Jonas, du klarer det meste liksom»

De andre tre vil jeg ut ifra analysene plassere i et miljø som har fokus på prestasjon. Thea prater om at hun må prestere på et høyt nivå for å oppnå de resultatene hun vil ha, noe som hun ikke har sjans til ut ifra sine forutsetninger. Selv om hun ikke har fått sett på vurderingskriteriene vet hun at det er tester og prestasjon som danner grunnlaget for sluttvurderingen.

«Men på VGS forventer de mer og mer prestasjoner. Jeg har ikke sjans fysisk, kanskje på innsatsen, men ofte ser det ut som jeg ikke prøver, bare fordi jeg er utmattet, og derfor har jeg ikke sjans til å få en god karakter. Hvis jeg pusher meg selv gjennom hver økt kunne jeg kanskje havnet på en treer, men da går det ut over helsa og de andre fagene».

Tobias står i den situasjonen Thea var, for på begynnelsen av året fikk Thea muligheten til å søke om å få karakterfritak. På grunn av hennes situasjon og de beskjedene hun fikk av lærer om sluttkarakter valgte hun å få karakterfritak fra kroppsøving.

«Jeg syntes det er fint, for da har jeg mindre stress. Jeg klarer ikke prestere like godt som de andre i KRØ, og jeg vil ikke at det skal gå ut over snittet mitt, derfor tenker jeg det er greit».

Tobias er i samme situasjon men sier han mest sannsynlig vil ha vurdering fordi læreren er såpass fair med han med tanke på karakter.

«Nei, men planen er at i 3. klasse, å ha vurdering, men nå tenkte vi litt da, for jeg tenker litt strategisk også, jeg vil jo inn på videre studier, og da må jeg vite om, men det hun har sagt, jeg skal, jeg skal ha mulighet for høy måloppnåelse».

Ola og Nora er som sagt de to som ikke har verken faget eller karakter i kroppsøving. Begge sitter i rullestol og opplever et prestasjonsmiljø hvor det handler om å prestere for å oppnå gode karakterer. Ola snakker om et testmiljø helt fra barneskolen hvor læreren brukte tester for å sette vurdering hos elevene.

«Ja, det har jeg også, jeg husker allerede fra, fra barneskolen var det sånn, for jeg husker, jeg husker det at vi hadde biptest, på, og da var det sånn, at du skulle liksom, for da var det sånn at man måtte komme seg over, for hvis ikke var du ute da liksom, og det var den da som kommer lengst som fikk best karakter, og det var det samme på ungdomsskolen, for jeg husker vi gjorde det samme på ungdomsskolen og, og da var det sånn at den som klarte mindre enn 6 lengder før de røk ut fikk den karakteren».

Ettersom Ola sitter i rullestol var det vanskelig for han å skulle delta på slike tester, så det endte derfor med at han måtte ha delt undervisning, for at han også skulle kunne delta. Nora har ikke samme minner om testing men forklarer at ut ifra kompetansemålene har hun fått forklart at hun ikke kan ha faget ergonomi og bevegelse.

«Det er jo nesten det samme bare at det er litte grann, hva skal man si da. KRØ skal man ikke ha 7 uker med dans, det er jo sånne ting da, i klassa mi har vi 7 uker med dans da, og musikken skal liksom innspeiles i KRØ da, det er bare det at de har 7 uker med dans eller noe, igjen syntes jeg det var litt rart da personlig, at de klarer å tilrettelegge for meg et helt år i dans året før».

Tydeligvis er det forskjellige lærere som har forskjellige vurderingspraksiser på selve skolen. Igjen prater Nora om at hvis læreren hadde hatt bedre kommunikasjon med henne kunne hun sagt hva som ble gjort av den andre læreren og kanskje tatt kontakt med denne læreren for å få et innblikk i hennes undervisning. Alle informantene har opplevd i kroppsøving både å være inkludert i miljø som har fokus på både mestring og prestasjon. Felles er at de har en opplevelse av at på VGS skal det være med seriøst, og det kreves mer prestasjoner fra deg for å kunne delta, slik Ola så godt forklarer.

«Jeg trodde det var slikt at en skulle vurderes etter prestasjon, ved at man må hoppe så og så langt og løpe så fort. Jeg trodde det var en skala med ulike ferdigheter man måtte gjennomføre».

4.4.3 Videre teoretisk belysning.

Sluttvurderingsresultatene jeg kommer frem til i analysen stemmer overens med den tidligere forskningen gjort på dette temaet (Wilhelmsen & Sørensen, 2017). Jeg vil først drøfte hvordan mine analyser samsvarer med den tidligere forskningen. Etter det vil jeg drøfte resultatet om sluttvurdering opp mot det analytiske rammeverket.

Wilhelmsen og Sørensen (2013) sier at lærere peker på at læreplanene domineres av konkurranseorienterte idretter og at vurderingskriteriene var utilstrekkelige for å vurdere barn med fysisk funksjonshemming. Nå må jeg informere at det har kommet ny læreplan med fagfornyelsen i 2020, men at det stemmer overens med hvordan lærerne i min analyse ser på vurderingsformen i kroppsøving. Informantene preges av et prestasjons- og testfokus i kroppsøvingstimene, hvor tre av informantene ikke får karakter på grunn av dette. De trekker frem av at når kroppsøving domineres av et miljø med fokus på prestasjon vil ikke elevene ha karakter fordi de vet det vil gå ut over karaktersnittet deres ettersom de ikke har forutsetningene til å oppnå en god karakter. Berg Svendby (2013) skriver også at faget favoriserer dem som har «riktig» kapital for faget, og at det er dem med fysiske utfordringer som vil falle utenfor fordi det er et fysisk fag.

Asbjørnslett (2015) skriver at de som opplever at de elevene som opplever at de jobber godt for å oppnå karakterer og ser resultatene, ser på skolen som gøy. Dette erfarer mine informanter også. I løpet av skolegangen har alle informantene hatt lærere som ser elevene ut ifra deres forutsetninger. Her forklarer de at de har opplevd kroppsøvingen som motiverende og gøy siden de får karakter som fortjent, ettersom de har jobbet mot det. Wilhelmsen (2019) peker på at miljøer som fremmer fysisk mestring og inkludering, har en god virkning på elever som sliter i faget. Dette samsvarer med resultatene fra mine analyser som har både gode og dårlige erfaringer med faget. Informantene forklarer at lærerne som lar elevene oppleve mestring og i klasser de føler seg inkludert har en god virkning på dem. Det viser seg at vurderingsformer som er med på å skape prestasjonsmiljøer har dårlig effekt på elever med fysiske utfordringer, noe vi kan se i analysene og resultatene mine, hvor elevene har meget dårlig opplevelser av prestasjonsmiljøer. De fleste forklarer at når de er i slike miljøer så blir de ikke en gang inkludert og ender opp med å sitte på sidelinjen.

I forskningen til Mong (2014) kommer det frem at ikke alle mottar vurdering på lik måte, og at lærere virker ukjent med hvordan de skal gi vurdering til elever med funksjonshemninger. De vet mindre om vurderingskriteriene og får i gjennomsnitt lavere karakter enn elever uten funksjonshemninger (2014) I mitt prosjekt kan jeg verken si om de vet mer eller mindre om vurderingskarakterene eller om karakterene er bedre eller dårligere enn medelevene. Det jeg vet er at ingen av informantene har spesielt god kontroll på vurderingskriteriene og vet som oftest kun målet for timen. Jeg vet heller ingenting om karakterene til elevene, men vet at tre av informantene ikke får karakter nettopp fordi læreren mener det ikke er prestasjon nok til å kunne bestå. Mong (2014) peker på at siden det er vanskeligere for elever med funksjonshemninger å delta i kroppsøving er det enda viktigere at de har god oversikt over vurderingskriteriene. Etter mine analyser virker det som det er mangler hos lærerne med informasjon om hva som skal læres, og hva som forventes av elevene. Det kan også være at det er informert om, men ikke på en god nok måte.

Jeg vil videre bruke begreper og prinsipper fra det analytiske rammeverket til å drøfte informantenes oppfatninger av sluttvurdering.

Validitet og reliabilitet er viktige begreper for en lærer som vil utvikle sin vurderingspraksis (Fjørtoft & Sandvik, 2016). Gyldighet av en vurdering er ikke bare et enten-eller-spørsmål, men må vurderes ut ifra en rekke faktorer som kontekst, konsekvenser osv. En test viser for eksempel ikke hvor god læringen har vært (Parkes, 2013). Slik jeg tolker det er reliabilitet og validitet mer komplekst enn å bare skulle måles gjennom tester. Det er mange faktorer som spiller inn på elevens vurdering som vil ha et utfall for sluttvurderingen. Gjennom mine analyser virker det som noen av lærerne kan være litt trangsynte og ser på prestasjonen av fysiske ferdigheter som en god måte å sette sluttvurdering på elevene. Det virker som halvparten av lærerne informantene har hatt i løpet av skolegangen har en slik tankegang, mens resten har en dypere forståelse av hvordan det skal settes sluttvurdering.

Fjørtoft og Sandvik (2016) skriver om tre prinsipper læreren burde følge for å gi god vurdering til elevene. De skriver at du først trenger en modell for hvordan elevene utvikler sin egen kompetanse og hvordan dette kommer til syne på forskjellige måter. Deretter er det nødvendig for læreren å ha en oppgave for å observere prestasjonen deres, der du gjennom faglige situasjoner kan dokumentere og utvikle egen kompetanse. Til slutt er læreren nødt til å fortolke observasjonene og prestasjonene og trekke slutninger om læringsprosess- og utbytte. I mine analyser virker det som det er mange lærere som ikke bruker disse prinsippene, eller har en annen forståelse av hva som skal måles i kroppsøvfingsfaget. Det virker også som det er

mange lærere som er opptatt av at denne prosessen skal fungere slik. Alle informantene har også gode opplevelser av at læreren ser dem ut ifra deres progresjon i faget slik Tobias så godt forklarer «*Ja, og hun er jo veldig opptatt av at jeg skal ha de samme mulighetene som de andre og få samme måloppnåelse som de andre*». Men det er ikke til å skjule at noen av lærerne ikke har like mye vekt på progresjon som prestasjon. Hos mange kroppsøvingslærere henger nok miljøer som har fokus på idrett og prestasjon igjen for mange.

Et viktig skille som har kommet de seneste årene er inkludering av formativ vurdering. Det virker som de lærerne som klarer å implementere et formativt miljø i sin summative vurdering, evner å gi en god sluttvurdering til alle elevene, slik Black og Williams (2009) presenterer det. Et slikt miljø mener jeg bør være målet for læreren å oppnå. Det virker til at en slik læring vil kunne få med de elevene som sliter mest i kroppsøving som er et fysisk fag. Læreren til Tobias virker å hele tiden ha fokus på arbeidsoppgavene slik at de skal ende opp på et resultat de er fornøyde med. I motsetning til læreren til Tobias virker det som at læreren til Ola har et helt annet fokus. Ettersom jeg ikke har intervjuet læreren er det vanskelig å si hvorfor ikke han kan få karakter, men det virker ut ifra hans utsagn at han ikke ser på kroppsøving som særlig formativt, men at sluttproduktet er det viktigste.

Fjørtoft og Sandvik (2016) peker på at tydelige læringsmål og kriterier fører til en klarer læringsprosess for elever og lærere. De vil få vurderingskompetanse, og vil klare å se resultater på sitt eget og andres arbeid (Fjørtoft & Sandvik, 2016). En slik mangel på læringsmål og kriterier finner vi i resultatene av min analyse. Flere av informantene peker på at de aldri har fått noen kriterier for faget. Noen av informanter får læringsmål for timen, men det virker ikke som dette blir satt i en større sammenheng. Thea forklarer at slike vurderingskriterier ikke blir gitt til noen, mens Ola og Nora har opplevelser av mål for timen, men ikke i et større perspektiv. Det virker som at dette er en faktor som er avgjørende for informantene mine. Slik jeg nevner i resultatene har flere av informantene et inntrykk av at vurderingskriteriene er et sett med prestasjonstester de må gjennomføre for å få god sluttvurdering. Hadde lærerne hatt tydeligere mål og kriterier for elevene kan det være de hadde vært mer opplyst om hva de skulle jobbe målrettet mot. Det kan også virke som at lærerne også burde utarbeide læringsmål og kriterier slik at dem selv også har et bedre utgangspunkt for å vurdere elevene. Læringsmålene kan også vise seg å være viktig for motivasjonen til elevene. Ola nevner at når han vet hva han skal jobbe mot, motiverer det han til å stå på og fullføre. Mange av lærerne mangler dette, og kan være en faktor til at

motivasjonen blir lavere hos elevene. Det kan påvirke undervisningen på uforutsette måter, slik Fjørtoft og Sandvik (2016) nevner.

Gunnar Engvik (2010) forklarer at en bred forståelse av vurderingskompetanse er at læreplanen legger opp til at kroppsøvfingsfaget er et allmenndannende fag hvor elevene opplever mestring gjennom idrett, friluftsliv, dans og lek. Han peker på at vurderingen er en prosess, og at det må vurderes opp mot noe. Denne vurderingskompetansen er en viktig faktor for hvordan lærere vil gi sluttvurdering til elevene (Engvik, 2010). Det virker ut ifra analysen at vurderingskompetansen er et meget vanskelig tema for mang lærere. Å kunne skape en læreprosess hvor alle elevene har gode utfordring og god utvikling er det få lærere som mestrer perfekt. Jeg tenker at som en lærer er målet ditt å jobbe så tett opp mot vurderingskompetansen som mulig. Med det mener jeg at du alltid bør prøve å utfordre alle elevene, og få alle elevene til å oppleve utvikling. Tobias og Jens sin lærer virker til å ha en slik innstilling i undervisningen sin. De andre lærerne virker til å ha en slags oppfatning av at undervisningen skal være på en viss måte, og at elevene må prestere å kunne oppnå gode sluttvurderinger. Tobias sin lærer er den eneste læreren jeg kan se tydelig følger en prosess i vurderingsarbeidet sitt. Det virker som hun ser på alle elevene på forskjellige måter, og ser at alle har ulike grunnlag på vurdering.

Et skille informantene mine prater om er overgangen fra ungdomsskole til VGS. Alle informantene nevner at på VGS blir det en endring i det pedagogiske utgangspunktet til lærerne.

Det virker som informantene har et inntrykk av at lærere på VGS ikke er pedagoger, og at det er derfor miljøene forandrer seg så mye. Det blir slik Asbjørnslett (2015) skriver at når elevene snakker om at de skal delta i eget læringsarbeid, sier de at de føler seg meget sårbare, og at det blir vanskeligere med overgangen til de eldre trinnene. Denne faktoren burde ikke spille noen rolle ettersom at alle lærere på VGS skal ha like mye pedagogikk som lærere på de yngre trinnene. Det er allikevel viktig å påpeke at innholdet i VGS blir mer avansert og pensumet øker for elevene. I kroppsøving er det likevel slik at elevene skal inkluderes og tilpasses for uansett funksjonshemming eller ikke. Ikke bare elevene, men også lærerne virker til å ha et slikt inntrykk i mine resultater. Når mange av elevene får beskjed om at de ikke kan få vurdering, kan jeg se for meg at lærerne har et inntrykk av at innholdet i læreplanene på VGS er prestasjonsbaserte. Nå som fagfornyelsen er introdusert i 2020 blir det viktig for alle lærere og sette seg godt inn i læreplanen slik at elevene får den optimale undervisningen de har krav på. Kroppsøvfingsfaget kan på mange måter henge igjen i et konservativt miljø som

kun har fokus på prestasjon, og det er viktig at lærere oppdaterer seg på hva som er god undervisning (Berg Svendby, 2013). Mange har nok ikke erfaringer med elever med funksjonshemninger, men det er viktig og allikevel være oppmerksom på at du kan få elever som faller innenfor denne rammen.

5.0 Konklusjon og avslutning

I dette siste kapittelet skal jeg besvare problemstillingen min, se på studiens begrensninger og se på nye spørsmål og veien videre.

Problemstillingen min tok utgangspunkt i hvordan elever med CP erfarer vurdering i kroppsøvingstimene.

Informantene stod i ulike situasjoner per dags dato, men deler mange av de samme erfaringene i kroppsøvingsfaget. Alle har eller har hatt dårlige og gode opplevelser når det kommer til inkludering. Selv om Nora er i en situasjon utenfor denne problemstillingen, har jeg valgt å ta henne med ettersom ergonomi og bevegelse er tilnærmet likt kroppsøving. Samtidig har hun eldre erfaringer med kroppsøving, og det er derfor relevant å ha henne med. Slik jeg ser det ekskluderes ho på samme måte som det Ola gjør i vanlig kroppsøving.

Ola har ikke kroppsøving på grunn av at læreren ser det som irrelevant at han skulle delta ettersom han ikke klarer å prestere på et godt nok nivå. Dette er som sagt Ola sin opplevelse av situasjonen, læreren kan ha en annen opplevelse. Thea har kroppsøving men karakterfritak. Hun har søkt om det slik at snittet ikke skal senkes ettersom hun har fått beskjed om at hun ikke kan oppnå høy sluttvurdering. Jens og Tobias derimot har både kroppsøving og karakter, og er veldig fornøyd med hvordan undervisningen foregår. Disse resultatene er i tråd med Berg Svendby (2013) sin forskning hvor litt over halvparten også deltar i undervisningen. Det er flere faktorer som har betydning for inkluderingen deres i timene, og spesielt to skinner igjennom; klassemiljøet og forhold til læreren. Det er flere faktorer som har betydning for inkluderingen deres i timene, og spesielt to skinner igjennom; klassemiljøet og forhold til læreren. Flere av deltagerne beskriver at klassemiljøet bidrar til at de føler seg inkludert, for eksempel gjennom at medelever hjelper til med å tilpasse undervisningen. Selv om dette i utgangspunktet burde være læreren sin jobb, er det et tydelig funn i denne oppgaven at medelever kan spille en viktig rolle i inkludering i kroppsøving. Forhold til læreren viser seg å være en viktig faktor til trygghet og inkludering i kroppsøvingstimene. Alle informantene deler gode erfaringer når de har et godt og trygt forhold til lærer. Dersom elevene har et godt forhold til læreren virker det som de vet bedre hva som forventes til dem, som igjen fører til en

trygghet i timene. Dette samsvarer med slik Haug (2014) forklarer der læreren har god kommunikasjon med elevene, vil elevene ha lik forståelse av forventningene, og undervisningen vil bli enklere for elevene.

Vurdering for læring var et begrep informantene hadde lite kunnskap til. Jeg delte opp begrepet i tre forskjellige stadier; Hva som blir lært, tilbakemeldinger og inkludering i eget læringsarbeid. Det var et fåtall av informantene som hadde fått vurderingskriterier, innsikt i læreplan eller hva som skulle bli lært. Felles var at de fikk et mål for timen som alle elevene måtte jobbe mot og vise innsats. Stobart (2008) derimot, peker på at både lærer og elev må være bevisst på hva som forventes. Dette skaper motivasjon hos eleven, i stedet for at eleven blir forvirret (Stobart, 2008). Av tilbakemeldinger var det miksede resultater. Alle lærerne ga en form for tilbakemelding, noe som var positivt overraskende for meg. Det var også noen motsigelser til Engh og Dobson (2010) som peker på at lærere ofte forteller hva som er feil i stedet for hva som er riktig. Mange av lærerne i analysen gir gode tilbakemeldinger, men ofte kun felles. Det var interessant at de som hadde god kontakt med lærer også fikk flere og bedre tilbakemeldinger. Bedre relasjon med lærer skaper bedre læringsforhold virker det som. Alle informantene erfarer inkludering i eget læringsarbeid på forskjellige måter. Der dette ikke oppleves er også inkluderingsfølelsen lav. Stobart (2008) sitt lærende fellesskap virker det som oppleves på ulike steder hos alle. Et par på ungdomsskolen da de fikk spesialundervisning atskilt fra de andre i klassen. Enkelte har et veldig bra lærende fellesskap for øyeblikket, mens Thea savner det og forteller om for lav forståelse av lærer for hennes situasjon.

Erfaringene med sluttvurderingen tilsvarte Mong (2014) sin forskning som viser at informantene har et inntrykk av at lærere er usikre på hvordan de skal gi vurdering til elever med funksjonshemninger. Tre av mine fem informanter får ikke vurdering, og begrunnelsen er uopnåelig kompetanse i faget. Det viser seg gjennom informantenes erfaringer at vurdering i kroppsøving har fokus på prestasjon. Jeg har ikke intervjuet lærerne, så jeg har ikke innsikt i hvordan vurderingskriterier som faktisk ligger til grunn, men det virker som fysiske ferdigheter og prestasjoner dominerer. Ola og Jens er de elevene som har en god opplevelse av vurderingen, og forteller at de begge har mulighet til å oppnå toppkarakter i faget. Det som er positivt er at alle informantene har hatt gode opplevelser. Det er vanskelig for meg å konkludere med hvorfor vurderingssituasjonen er sånn i denne oppgaven, men som Berg Svendby (2013) skriver, blir kroppsøving i mange sammenhenger praktisert konservativt hvor fortidens prestasjon tradisjon henger igjen.

Selv om dette prosjektet har tatt for seg elevenes perspektiv, vil det være konsekvenser for læreren også. Mange lærere har liten eller ingen erfaring med undervisning av elever med funksjonsnedsettelse (Wilhelmsen & Sørensen, 2017). Resultatene peker på at mange lærere er usikre på hvordan de skal både undervise og vurdere elevene. Selv om få lærere opplever å ha slike elever kan det være lurt for lærere å tilegne seg tilstrekkelig kompetanse slik at en kan tilpasse undervisningen på best mulig måte. Slik vi ser det fra resultatene og tidligere forskning (Wilhelmsen & Sørensen, 2017) er kommunikasjon en viktig egenskap å inneha når det kommer til tilrettelegging for elever med CP. God kommunikasjon vil føre til bedre forhold til elevene, og bedre forståelse av deres situasjon. Resultatene tilsier også at mange lærere ikke har grundig nok kunnskap om læreplan og begrepet vurdering for læring. Det kan derfor lønne seg å oppdatere seg på fagfornyelsen som kom i 2020.

Resultatene er ikke overraskende når du ser på den tidligere forskningen gjort på dette feltet. Samtidig forundrer det meg hvorfor læringspraksisene er så forskjellige. Det virker som om kroppsøvfaget ikke har gode/ klare nok retningslinjer for underviserne. Kanskje er det for lite fokus på fagets plass i skolen slik at problemer som dette ikke blir like alvorlig som andre temaer. Det viser seg i vært fall at det må mere forskning til på dette temaet for å belyse utfordringene elever med CP opplever i kroppsøvfaget.

5.1 Studiens begrensninger

I denne oppgaven har jeg vært ute etter å belyse elevenes erfaringer med vurdering i kroppsøving. Disse elevene har Cerebral Parese, og har møtt utfordringer hele livet ettersom mye av samfunnet ikke er lagt opp for personer med funksjonsnedsettelse. Slik som beskrevet om den fenomenologiske tilnærmingen har alle elevene en forskjellig livsverden, og fenomener forstås forskjellig fra person til person (Merleau-Ponty, gjengitt av Kvale & Brinkmann, 2017). Min funksjonsfriske kropp har ulike perspektiver på kroppsøvfaget enn mine informanter. Det er noen grunner til at jeg allikevel er i stand til å sette meg inn i informantens livsverden. Jeg har jobbet flere år som aktivitetsleder på leir for ungdom med CP, hvor jeg har tilpasset ulike aktiviteter for ungdommen. Med denne erfaringen har jeg et bedre utgangspunkt på å forstå hva som må tilrettelegges for at informantene skal kunne delta.

En svakhet med mine studier kan være om jeg har forstått den virkeligheten informantene mine prøver å sette lys på i sine intervjuer. Analysen av datamaterialet blir tolket av meg, hvor mine subjektive tolkninger står som resultat. Deres meninger kan ha kunnet blitt formulert på en annen måte enn jeg har tatt igjennom resultat- og drøftingskapittelet.

Siden alle deres erfaringer er subjektive kan det stilles spørsmål om jeg har fått fram essensen i deres forståelse.

En utfordring som kan ha vært en svakhet for oppgaven er tilgjengeligheten av informanter. Det blir vanskelig å kunne generalisere for alle elever med CP ettersom det er stor forskjell på de ulike gradene. Funksjonshemming er en meget vid skala av mange ulike typer. CP er en av disse typene, og det er store forskjeller innad de forskjellige gradene. Ungdommene som er inkludert i dette prosjektet går også alle sammen på VGS. Alle nevner om pedagogiske forskjeller fra de yngre trinnene til de eldre trinnene. På ungdomsskolen forteller informantene om mer tilpasset opplæring enn på VGS. Det virker som de opplever forventninger om større krav på VGS.

I intervjuguiden er det kanskje ikke utdypet nok rundt begrepene innenfor vurdering for læring slik Stobart (2008) presenterer. Dette grunnet jeg hadde jobbet for lite med begrepet før jeg startet med selve intervjuingen. Det er usikkert om jeg kunne hentet mer informasjon med bedre forkunnskaper, men en kan definitivt aldri få nok forhåndskunnskaper før man starter et intervju. Det var også forskjeller i hvordan informantene svarte. Ettersom to av informantene ikke hadde vurdering i faget ble mange av spørsmålene irrelevante og fokuset ble rettet på undervisning på de yngre trinnene.

Ettersom problemstillingen min har tatt utgangspunkt i hvordan elevene erfarer vurdering i kroppsøving blir perspektivet fra elevenes ståsted. I en større oppgave kunne det vært satt lys på lærernes perspektiv for å få et mer helhetlig syn på problemstillingen. Men ettersom dette er en oppgave på denne størrelsen følte jeg det var riktig å holde meg til perspektivet fra elevenes side.

Denne oppgaven ble skrevet under meget spesielle forhold ettersom «Covid-19 krisen» herjet i landet. Ettersom jeg ble sittende i isolasjon og fikk vite at resten av veiledningen skulle foregå over nett så jeg negativt på videre arbeid med oppgaven. Dette kan være en begrensning på kvaliteten av arbeidet.

5.2 Spørsmål for veien videre

Jeg undersøkte problemstilling «hvordan opplever/ erfarer elever med Cerebral Parese vurdering i kroppsøving». Resultatene jeg kom frem til viser at det kreves mer forskning på dette temaet. Det burde være muligheter for å bruke lik problemstilling i større oppgaver med større omfang, slik at en kommer frem til bedre og klarere resultater. Andre perspektiver bør

også få plass, som lærere, og foreldre. Samtidig er det viktig at det gjøres litteraturgjennomganger i fremtiden også, for å se utviklingen av dette problemområdet.

Mens jeg holder på med denne oppgaven dukker det opp nye spørsmål jeg ikke får grundige nok svar på gjennom mitt material. For eksempel hvordan er læreren sin kompetanse om vurdering i skolen? Hvor mye kunnskaper har lærerstudentene fått gjennom læringsforløpet om tilpasset opplæring for elever med funksjonsnedsettelse? Jeg kjente selv at jeg satt med for lite kunnskap og kompetanse, selv om jeg har fullført en bachelorutdanning som faglærer i kroppsøving. Det kunne også være interessant og både observere, men også intervju læreren slik at jeg fikk deres perspektiv på samme problemstilling, men det ble for stort for min oppgave.

Dette er et viktig tema for fremtiden, og kan bli aktuelt for alle lærere. Jeg mener derfor det er viktig at dette også får et stort fokus på lærerhøgskolene, slik at alle lærere har planer på hvordan de skal tilrettelegge for elever med ulike funksjonsnedsettelser.

Nå har jeg gjennom ti måneder fordypet meg i elever med CPs erfaringer med vurdering i kroppsøvingfaget. Denne prosessen har vært alt fra utfordrende, spennende, lærerik og interessant. Møtet med informantene, og deres deling av opplevelser i kroppsøvingfaget har gjort meg mer oppmerksom på betydningen av kompetanse som lærer.

Jeg startet oppgaven med et sitat fra min tidligere bacheloroppgave, hvor en av informantene der slet med ekskludering fra kroppsøvingfaget. I løpet av mine fem år som lærerstudent føler jeg ikke at jeg har lært nok om dette temaet, både på og utenfor skolen. Dette er et perspektiv fra en sårbar gruppe, som ikke alltid får sin mening ut i samfunnet. Det er mange ubesvarte spørsmål på dette temaet, og er virkelig et tema som bør forskes mer på.

6.0 Referanser:

Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238. Retrieved May 11, 2020, from www.jstor.org/stable/23421604

Alderson, J.C (2004). Foreword. I L. Cheng, Y. Watanabe & W.A. Curtis (red.), *Washback in Language Testing: Research Contexts and Methods* (s. ix-xii). Taylor & Francis

Andersen, G. (u.år). Hva er CP? – om Cerebral parese. Hentet fra: <https://www.cp.no/om-cerebral-parese/hva-er-cp/>

- Asbjørnslett, M. (2015). «*Ordinary kids*»-; *everyday life experiences of children with disabilities*. Ph.d-avhandling. Oslo: Norges Idrettshøgskole
- Berg Svendby, E. (2013). «*Jeg kan og jeg vil, men jeg passer visst ikke inn*»: *En narrativ studie om barn og unges erfaringer med kroppsøvingsfaget når de har en sjelden diagnose (fysisk funksjonshemning)*. Ph.d.-avhandling. Oslo: Norges Idrettshøgskole.
- Black, P. & William, D. (2009) Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31
- Black, P. (2013). Formative and summative aspects of assessment: theoretical and research foundations in the context of pedagogy. I J.H. McMillan (red.), *SAGE handbook of research on classroom assessment* (s167-178). Los Angeles: Sage Publications.
- Christensen, A.C. (2006). *IOP – hva er hensikten, og hva er praksis?: En undersøkelse om lærernes erfaring og perspektiver i arbeid med individuelle opplæringsplaner*. (Mastergradsavhandling). Universitetet i Oslo. Oslo.
- Cizek, G.J. (2010). An introduction to formative assessment. I H.L. Andrade & G.J. Cizek (red.), *Handbook of formative assessment* (s. 3-17). New York: Routhledge.
- Darling-Hammond, L., Rustique-Forrester, E., & Pecheone, R. (2005). Multiple Measures Approaches to High School Graduation. Stanford: School Redesign Network. Hentet 14.01.2020 fra <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/multiple-measures-approaches-high-school-graduation.pdf>
- Dyssegaard, C.B., T.M.B. Larsen & N. Tiftikci. (2013). *Effekt og pædagogisk indsats ved inklusion af børn med særlige behov i grundskolen. Systematisk review*. København: Dans Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Aarhus Universitet.
- Engh, R. & Dobson, S. (2010). *Vurdering for læring*. Oslo: Høyskoleforlaget.
- Engvik, G. (2010). Elevvurdering i faget kroppsøving – noen utfordringer. I S. Dobson & R. Engh. (Red.), *Vurdering for læring i fag*. (s. 201-213). Oslo: Høyskoleforlaget.
- Fjørtoft, H. & Sandvik, L. V. (2016). Innledning. Vurdering og vurderingskompetanse. I H. Fjørtoft & L.V. Sandvik. (Red.), *Vurderingskompetanse i skolen*. (s. 17-41). Oslo: Universitetsforlaget.

Haug, P. (2012). Elevar som mottok spesial-undervisning, i R.S. Hausstätter (red.): *Kvalitet i opplæringa*. (s. 58-76). Oslo: Det Norske Samlaget

Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Haug, P., (2017). Understanding inclusive education: ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), pp.206–217.

DOI: <http://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778>

Haycock, D., & Smith, A. (2010). Inadequate and inappropriate?: The assessment of young disabled people and pupils with special educational needs in National Curriculum Physical Education. *European Physical Education Review*, 16(3), 283–300.

<https://doi.org/10.1177/1356336X10382975>

Hege Rekaa, Halvor Hanisch & Borgunn Ytterhus (2019) Inclusion in Physical Education: Teacher Attitudes and Student Experiences. A Systematic Review, *International Journal of Disability, Development and Education*, 66:1, 36-55, DOI:

10.1080/1034912X.2018.1435852

Ian Hardy & Stuart Woodcock (2015) Inclusive education policies: discourses of difference, diversity and deficit, *International Journal of Inclusive Education*, 19:2, 141-164, DOI:

10.1080/13603116.2014.908965

Jahnsen, R. (u.år). Alvorlighetsgrad og klassifiseringsverktøy – om cerebral parese. Hentet fra: <https://www.cp.no/om-cerebral-parese/ulike-alvorlighetsgrader/>

Jing Qi & Amy S. Ha (2012) Inclusion in Physical Education: A review of literature, *International Journal of Disability, Development and Education*, 59:3, 257-281,

DOI:10.1080/1034912X.2012.697737

Johnsen, Å.A. (2008) *Foreldre til elever som strevar si oppleving av samarbeid mellom heim og skule*. Masteroppgåve i spesialpedagogikk. Volda. Høgskulen i Volda.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Lovdata. (2018). § 1-3 *Tilpassa opplæring og tidleg innsats*. Hentet fra:

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1

Lovdata. (2020). § 5-5 *Unntak frå reglane om innhaldet i opplæringa og om kompetansekrav*. Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_6#%C2%A75-5

Mitchell, D. 2005. Sixteen propositions on the context of inclusive education, i D. Mitchell (red.): *Contextualizing inclusive education. Evaluating old and neww international perspectives* (s. 1-21). London: Routledge.

Mong, H.H. (2014). *Assessment of student with disability in physical education*. (Mastergradsavhandling). Norges IdrettsHøgskole. Oslo.

Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole*. Rapport 13/03. Oslo: NOVA.

Nordahl, T. & R.S. Hausstätter. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater*. Rapport nr. 9. Hamar: Høgskolen i Hedmark.

NOU 2009: 18. *Rett til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Opheim, V. (2004). *Equity in education*. Rapport nr. 7. Oslo: NIFU STEP

Parkes, J. (2013). Reliability in classroom assessment. I J.H. McMillan (red.) *Sage handbook of research on classroom assessment*. Los Angeles: SAGE publications

R. S. Hausstätter. (2014). In Support of Unfinished Inclusion, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58:4, 424-434, DOI: [10.1080/00313831.2013.773553](https://doi.org/10.1080/00313831.2013.773553)

Sadler, R. (1989). Formative Assessment and the Design of Instructional Systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.

Salder, R. (1998). Formative Assessment. Revisiting the Territory. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 5(1) 77-84

Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet*. (2. utg). Oslo. Gyldendal Akademisk.

Stobart, G. (2008). *Testing times. The Uses and Abuses of Testing*. London: Routledge.

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. (3. utg). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Fire prinsipper for god undervisvurdering*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Undervisning og tilpasset opplæring*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *PPT og spesialundervisning – rettigheter*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/spesialundervisning---til-deg-som-er-forelder/>

Wendelborg, C., Røe, M. & Buland, T. (2018). *Elevundersøkelsen 2017: Analyse av Elevundersøkelsen, Foreldreundersøkelsen og Lærerundersøkelsen*. (Rapport, 2018). Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2018/elevundersokelsen-2017-hovedrapport.pdf>

Wilhelmsen, T., and M. Sørensen. (2017). Inclusion of children with disabilities in 610 physical education: A review of literature 2009-2015. *Adapted Physical Activity 611 Quarterly* 34:311 -337. doi: [10.1123/apaq.2016-0017](https://doi.org/10.1123/apaq.2016-0017)

Wilhelmsen, T. (2019). *Inclusion of children with disabilities in physeical education; Current knowledge base and the experiences of children with disabilities and their parents*. Ph.d.-avhandling. Oslo: Norges Idrettshøgskole.

Vedlegg.

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Vurdering og godkjenning av NSD

Vedlegg 1:

Intervjuguide:

Det blir et semistrukturert intervju hvor utvalget kan hoppe litt frem og tilbake i spørsmålene. Men en overgående tematikk for intervjuguiden vil være slik:

- 1. Hvordan står det til på skolen?**
 - a. Trives du?
- 2. Hva er favorittfaget ditt?**
- 3. Hva holder du på med på fritiden?**
- 4. Hvordan opplever du din CP i hverdagen?**
 - a. Trenger du mye assistanse?
- 5. Hva synes du om kroppsøving?**
 - a. Krevende?
 - b. Hva liker du/ liker ikke?
- 6. Deltar du alltid i undervisningen?**
 - a. Hvorfor/ hvorfor ikke?
- 7. Gjør skolen noe for å tilrettelegge undervisningen**
 - a. Hva?
- 8. Hvordan er klassemiljøet?**
- 9. Kan du ta meg gjennom en typisk skolehverdag?**
- 10. Føler du deg inkludert i KRØ-timene?**
 - a. Lite/ mye inkluderende kroppsøving?
- 11. Hvordan er forholdet mellom deg og KRØ-lærer?**
 - a. Bra/ dårlig?
- 12. Kommer du med ønsker til KRØ-lærer?**
 - a. Har dere god dialog dere imellom?
- 13. Føler du lærer gir deg informasjon om hva du skal lære, og hva som er forventet av deg?**
- 14. Gir lærer gode/ mye tilbakemeldinger?**

- a. Både hvordan du gjør det, og hva som er forventet av deg
- 15. Er du involvert i eget læringsarbeid?**
- a. Hvordan?
- 16. Har du vurdering i faget?**
- a. Hvorfor/ hvorfor ikke?
- 17. Hvordan opplever du at læreren din vurderer deg?**
- a. Positivt/ negativt?

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Tilpasset opplæring for elever med Cerebral parese”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å avdekke hvordan elever med Cerebral Parese opplever tilpasset undervisning i kroppsøving og vurderingen i faget. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med dette prosjektet er å avdekke hvordan elever med Cerebral Parese opplever sin vurdering og tilpassede opplæring i kroppsøvingen. Som en del av sisteåret mitt på OsloMet skal jeg skrive en masteroppgave om dette.

I studien vil jeg ta utgangspunkt i elever med CP, og blir derfor utvalget mitt. Tilpasset opplæring for elever med funksjonshemninger er noe som er viktig for meg, og jeg vil derfor avdekke hvordan disse elevene opplever kroppsøvingsundervisningen. Hovedproblemstillingene mine og spørsmålene kommer til å dreie seg rundt tilpasset opplæring og hvordan elevene opplever vurderingen i kroppsøvingen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet Storbyuniversitetet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Deltakerne blir kontaktet basert på deres deltakelse på sommerleiren. Administrasjonen på sommerleiren vil ta kontakt med deltakerne på mine vegne.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at vi gjennomgår et personlig intervju. Det vil ta ca 30 minutter. Spørsmålene vil inneholde temaene rundt hvordan dere opplever tilpasset opplæring og vurdering i kroppsvøingsfaget. Det vil være et prosjekt som vil ta utgangspunkt i deres perspektiv på undervisningen. Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker slik at jeg kan transkribere i ettertid. All informasjon vil lagres elektronisk og vil være privat. All sensitiv informasjon dere ikke vil ha med vil slettes.

Jeg vil sende ut informasjonsskriv og intervjuguide til både dere informanter og deres foresatte slik at dere får et innblikk i hva tematikken i intervjuet vil bli.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Innholdet i oppgaven vil bli anonymisert, så det vil ikke ha noen konsekvenser for deg eller ditt forholde med lærer.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Kun veileder og meg vil ha tilgang til informasjon rundt intervjuet.

Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, på en kryptert bærbar harddisk.

Dere vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon ettersom dere anonymiseres. Kun opplysninger om hvordan dere opplever undervisningen vil bli publisert, men med anonyme navn.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.07.2020. Alle personopplysninger og lagret informasjon vil slettes.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra OsloMet Storbyuniversitetet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- OsloMet Storbyuniversitet ved Vetle Austvik ved mail: austvikvetle@gmail.com.
- Vårt personvernombud: personvernombud@oslomet.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Øyvind Standal)

Vetle Austvik
Student ved OsloMet

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «tilpasset opplæring for elever med Cerebral Parese», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i *intervju*

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.07.2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Vurdering fra NSD

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Tilpasset opplæring for elever med Cerebral Parese

Referansenummer

152532

Registrert

29.08.2019 av Vetle Salmi Austvik - s302808@oslomet.no

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

[Øyvind Førland Standal, oyfost@oslomet.no](mailto:oyvind.forland.standal@oslomet.no), tlf: 41654936

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Vetle Austvik, austvikvetle@gmail.com, tlf: 90773558

Prosjektperiode

19.08.2019 - 01.07.2020

Status

09.09.2019 – Vurdert

Vurdering (1)

09.09.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 09.09.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helseopplysninger og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2019.

INFORMASJONSSKRIVET

Informasjonsskrivet er godt utformet, men du må legge til din veileders kontaktopplysninger i skrivet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Dersom den registrerte er under 18 år vil den registrertes foreldre/foresatte samtykke på den registrertes vegne. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

12.1 og art. 13.

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lise A.

Haveraaen Tlf.

Personverntjenester: 55 58 21 17

(tast 1)