

MASTEROPPGAVE

Master i skolerettet utdanningsvitenskap med fordypning i kroppsøving

05/2021

Innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving

Effort as a basis for assessment in physical education

En kvalitativ forskning om kroppsøvlingslæreres meninger om og erfaringer med innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøvlingsfaget

Nils Martin Silseth Naas



OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Forord

Da var denne masteroppgaven skrevet ferdig og levert. Takk og lov for det. Det har vært en superlang prosess og det kjennes nesten uvirkelig at man har brukt et helt år på å skrive en såpass stor oppgave. Det har vært mye frustrasjon og mye dødtid i skriveprosessen. Lange dager isolert hjemme i karantene eller veldig strenge smittevernstiltak har tæret litt på psyken. Det å ikke ha mulighet til å sitte med medstudenter på biblioteket på OsloMet eller møtes på en kafé har vært en liten nedtur. Men oppgaven er fullført, og jeg er rimelig fornøyd med hva jeg har klart og produsert på ett år. Jeg føler jeg har fått ny kunnskap om innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving, og siden jeg er interessert i tematikken er det en erfaring jeg vil ta med meg videre når jeg skal begynne å jobbe som kroppsøvingslærer etter sommeren.

Jeg vil gjerne takke min gode veileder Knut Løndal som alltid har stilt opp på besvarelse av mailer, om det så er dumme spørsmål tilknyttet en liten detalj i oppgaven eller korrektur av tekstene mine. Veiledningene har vært inspirerende, der jeg har blitt satt på spissen noen ganger og der vi har hatt gode samtaler. Innerst inne vet jeg at veiledningen er til for å hjelpe meg til å nå mitt potensial i skriveprosessen. Tusen takk for ditt faglige bidrag til masteroppgaven, jeg kunne ikke vært mer fornøyd med veileder, du er god! Tusen takk igjen for et fint år og godt samarbeid.

Jeg vil også takke mine nære og kjære medstudenter, spesielt Amalie Brandal Kragset, Rikke Larsen Telle, Anette Heggem og Sara Delås Tvette. Selv om vi ikke har vært like flinke på den sosiale fronten, har vi fortsatt vært hverandres støttespillere og vi har alltid stilt opp for hverandre i tøffe tider. Dere er gode!

Helt til slutt vil jeg takke familien gladlaks som alltid har støttet meg i mine valg og som alltid har vært der for meg.

Nils Martin Silseth Naas

16.05.21, Oslo

Sammendrag

Oppgaven retter søkelyset mot kroppsøvingslæreres meninger og erfaringer om innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving. Bakgrunnen for denne studien er at det er relativt lite forskning om innsats og at kroppsøvingslærere har ulike meninger og erfaringer med innsats som vurderingsgrunnlag. Vurdering i kroppsøving skjer etter oppnåelse av kompetansemålene. Det som er spesielt med kroppsøving er at innsats regnes som en del av kompetansen og dermed skal innlemmes i vurderingsgrunnlaget. Oppgavens problemstilling er:

Hvilke meninger og erfaringer har kroppsøvingslærere i Osloskolen om innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving?

I masteroppgaven har jeg brukt forskrifter og styringsdokumenter relatert til innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving som kontekst av oppgaven. Tidligere forskning om innsats er også presentert i oppgaven, der tidligere forskning knyttes til da innsats var ute av fagvurderingen i perioden 2006-2012 og hvordan lærere vurderte elevene i kroppsøving. Tidligere forskning viser også til hvordan lærere praktiserer innsats i sin vurdering etter revideringen av læreplanen i kroppsøving våren 2012. I oppgaven har jeg brukt et didaktisk perspektiv og Arnolds læringsteori om de tre dimensjonene som teoretisk grunnlag for oppgaven. For å svare på problemstillingen har jeg en kvalitativ tilnærming, der et semistrukturert forskningsintervju ble benyttet for datainnsamlingen. Det ble holdt en-til-en-intervju digitalt eller fysisk. Utvalget for oppgaven består av seks kroppsøvingslærere fra ungdoms- og videregående skoler i Osloskolen. Intervjuene ble analysert med en temaanalytisk og deduktiv tilnærming slik at jeg kunne gå fra teori til empiri ved å sammenligne dataene etter bestemte kriterier og kategorier.

Resultatene viser at deltakerne har like og ulike meninger og erfaringer om innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving. Deltakerne har ulike meninger og erfaringer om innsats er inkludert i kompetansemålene, der noen informanter mener innsats er en del av kompetansemålene, mens andre informanter mener innsats ikke kommer tydelig frem i kompetansemålene. Dette resulterer i om innsatsen er en del av kompetansen eller ikke. Videre i resultatene mener deltakerne at det er ulike kriterier som knyttes til innsats, blant annet øving, deltakelse og samarbeid. Deltakerne mener at læreplanen de praktiserer har gitt dem en veiledende lærerrolle, der de lettere kan komme med tilbakemeldinger om elevens kompetanse og innsats i kroppsøvingsfaget. Informantene mener at en veiledende lærerrolle

gjør at vurderingen i kroppsøving blir mer inkluderende overfor eleven og at eleven kan reflektere over egen innsats og kompetanse i kroppsøvingsfaget. Resultatene viser også at deltakerne har ulike meninger og erfaringer om innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøvingen, der noen informanter definerer innsats gjennom at du yter etter eget nivå. En deltaker knytter innsats til øving i kroppsøving, der eleven må øve for å oppnå læring og kompetanse i faget. En informant knytter innsats opp mot holdninger og oppførsel i kroppsøvingen. Resultatene viser også at en deltaker knytter innsats opp mot læring for deg selv og andre i kroppsøving. Fordelene og ulempene med innsats som vurderingsgrunnlag kom også frem i resultatene.

I diskusjonen blir resultatene om deltakernes meninger og erfaringer diskutert opp mot forskrifter, styringsdokumenter, tidligere forskning og teori. Konsekvensene av diskusjonen er at deltakerens mandat som kroppsøvingslærer blir diskutert, og om de kjenner til myndighetens retningslinjer for vurdering i kroppsøvingsfaget. Meningene og erfaringene til deltakerne om innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving blir stilt opp mot hva som er korrekt i forhold til Opplæringsloven, læreplanen og kompetansemålene. Samtidig blir motstridene meninger og erfaringer fremhevet og begrunnet hvorfor de motstrider med forskrifter og styringsdokumenter. Går man ut ifra mine funn kan det se ut som at noen deltakere ut ifra sitt mandat som kroppsøvingslærer har forstått hva som legges i innsats som vurderingsgrunnlag og hvordan de kan vurdere innsats når elevenes kompetanse vurderes i kroppsøving. Samtidig kan mine funn se ut som at noen av deltakerne ikke har forstått hva forskriftene og styringsdokumentene forklarer om innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving.

Summary

The thesis focuses on physical education teachers' opinions and experiences of effort as a basis for assessment in physical education. The background for this study is that there is little relative research on effort and that physical education teachers have different opinions and experiences with effort as a basis for assessment. Assessment in physical education takes place after achieving the competence goals. What is special about physical education is that effort is considered part of the competence and thus must be included in the assessment basis. The topic question of the thesis is:

What opinions and experiences do physical education teachers in Osloskolen have about efforts as a basis for assessment in physical education?

In the master's thesis, I have used regulations and management documents related to efforts as a basis for assessment in physical education as a context of the thesis. Previous research on effort is also presented in the thesis, where previous research is linked to when effort was out of the subject assessment in the period 2006-2012 and how teachers assessed students in physical education. Previous research also refers to how teachers practice effort in their assessment after the revision of the curriculum in physical education in the spring of 2012. In the thesis I have used a didactic perspective and Arnold's learning theory about the three dimensions as a theoretical basis for the thesis. To answer the topic question, I have a qualitative approach, where a semi-structured research interview was used for the data collection. One-on-one interviews were held digitally or physically. The committee for the thesis consists of six physical education teachers from upper secondary schools and upper secondary schools in Osloskolen. The interviews were analyzed with a thematic analytical and deductive approach so that I could go from theory to empirical data by comparing the data according to specific criteria and categories.

The results show that the participants have the same and different opinions and experiences with effort as a basis for assessment in physical education. The participants have different opinions and experiences about efforts being included in the competence goals, where some informants believe that efforts are part of the competence goals, while other informants believe that efforts are not clearly stated in the competence goals. This results in whether the effort is part of the competence or not. Furthermore, in the results, the participants believe that there are various criteria that are linked to effort, including practice, participation and

cooperation. The participants believe that the curriculum they practice has given them a guiding teacher role, where they can more easily provide feedback on the student's competence and efforts in the physical education subject. The informants believe that a guiding teacher role means that the assessment in physical education is inclusive towards the student and that the student can reflect on their own efforts and competence in the physical education subject. The results also show that the participants have different opinions and experiences with effort as a basis for assessment in physical education, where some informants define effort through you performing according to your own level. A participant uses effort for practice in physical education, where the student must practice achieving learning and competence in the subject. An informant links effort to attitudes and behaviors in physical education. The results also show that a participant links effort to learning for yourself and others in physical education. The advantages and disadvantages of effort as a basis for assessment also emerged in the results.

In the discussion, the results of the participants' opinions and experiences are discussed against regulations, management documents, previous research, and theory. The consequences of the discussion are that the participant's mandate as a physical education teacher is discussed and whether he knows the authority's guidelines for assessment in the physical education subject. The opinions and experiences of the participants about effort as an assessment basis in physical education are set against what is correct in relation to the Education Act, the curriculum, and the competence goals. At the same time, the conflicting opinions and experiences are highlighted and justified as to why they conflict with regulations and governing documents. Based on my findings, it may seem that some participants, based on their mandate as physical education teachers, understand what is put into effort and how they can assess effort when students' competence is assessed in physical education. At the same time, my findings may seem that some of the participants have not understood what the regulations and management documents explain about effort as part of the competence in physical education.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
Summary	5
1 Innledning	10
1.1 Bakgrunn for studien.....	10
1.2 Problemstilling.....	12
1.3 Oppbygging av oppgaven.....	13
2 Innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving	14
2.1 Vurdering.....	14
2.2 Definisjon av innsats.....	16
2.3 Opplæringsloven.....	16
2.4 Kunnskapsløftet 2006.....	18
2.4.1 Utdanningsdirektoratets rundskriv Udir-08-1-2012.....	20
2.5 Kunnskapsløftet 2020.....	22
2.5.1 Utdanningsdirektoratets rundskriv Udir-2-2020.....	23
2.6 Tidligere forskning på innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøvingfaget.....	26
2.6.1 Aasland og Engelsrud (2017): «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats.» Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving.....	26
2.6.2 Arnesen, Nilsen og Leirhaug (2013): «Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi vurdering, finnst ikkje». Vurdering og undervisning i kroppsøving etter Kunnskapsløftet	28
2.6.3 Prøitz og Borgen (2010): Rettferdig standpunktvurdering – det (u)muliges kunst? Læreres setting av standpunkt karakterer i fem fag i grunnopplæringen.....	30
2.6.4 Internasjonal forskning.....	32
2.7 Oppsummering.....	34
3 Teori	36
3.1 Didaktisk perspektiv.....	36
3.2 Tre dimensjoner for læring i kroppsøving.....	41
3.2.1 Dimensjon I - Læring ‘om’ bevegelse.....	42
3.2.2 Dimensjon II - Læring ‘gjennom’ bevegelse.....	42
3.2.3 Dimensjon III - Læring ‘i’ bevegelse.....	43
4 Metode	45
4.1 Kvalitativt forskningsintervju.....	45
4.1.1 Forskerrollen og forforståelse.....	46

4.2	Hermeneutisk tilnærming	49
4.3	Prosjektet	50
4.3.1	Utvalget	50
4.3.2	Intervju som fremgangsmetode	52
4.3.3	Intervjuguide.....	52
4.3.4	Forberedelser før intervjuene.....	53
4.3.5	Gjennomføring av intervjuene.....	53
4.4	Analysen.....	54
4.4.1	Transkriberingen.....	54
4.4.2	Analyse av kvalitativ generert data	55
4.4.3	Temaanalytisk tilnærming	56
4.4.4	Deduktiv tilnærming.....	57
4.4.5	Koding og kategorisering av data.....	57
4.4.6	Fortolkning av meningsinnholdet av intervjuene	58
4.5	Oppgavens troverdighet	58
4.5.1	Reliabilitet	59
4.5.2	Validitet	60
4.5.3	Overførbarhet.....	61
4.6	Etiske retningslinjer og refleksjoner	62
5	Resultater	64
5.1	Presentasjon av forskningsdeltakerne	64
5.2	Læreplanen	66
5.2.1	Veiledende rolle i kroppsøvningsfaget.....	67
5.2.2	Kompetansemålene.....	68
5.3	Min vurderingspraksis.....	70
5.3.1	Kriterier for vurdering	70
5.3.2	Vurdering for læring.....	71
5.3.3	Vurdering av læring.....	71
5.3.4	Plusser og minuser.....	72
5.3.5	Måle og vurdere innsats.....	73
5.4	Fenomenet innsats	74
5.4.1	Innsats som vurderingsgrunnlag.....	75
5.4.2	Hvorfor ulike meninger av innsats?.....	76
5.5	Belønning	77
5.5.1	Fordeler og ulemper med innsats.....	78

5.6	Oppsummering av resultater	79
6	Diskusjon	81
6.1	Kroppsøvingslærerens rolle i kroppsøving	81
6.2	Meninger om kompetansemålene.....	85
6.3	Innsats som en del av kompetansen i kroppsøving	88
6.4	Hvordan vurderes innsats i kroppsøvingen?	91
7	Konkluderende avslutning	97
7.1	Videre forskning om innsats som vurderingsgrunnlag	100
	Referanseliste	102
	Vedlegg	106
	Vedlegg 1	106
	Vedlegg 2	109
	Vedlegg 3	112
	Vedlegg 4	113

1 Innledning

Dette er en masteroppgave i skolerettet utdanningsvitenskap med fokus på kroppsøving, OsloMet – storbyuniversitet. Temaet for masteroppgaven er innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving.

1.1 Bakgrunn for studien

Vurdering engasjerer elever, uten tvil. Jeg har vært i samme situasjon selv i grunnskolen og videregående opplæring og som student ved høyere utdanning. Som elev har jeg både hatt den jublende følelsen av å få en god karakter, men også skuffelsen av å få en dårlig karakter.

Vurdering har vært et gjentakende tema i pedagogiske debatter opp gjennom årene (Engh, 2011). Tidligere har debattene dreiet seg om eksamener og karaktersetting i skolen og elevenes prestasjoner på gitte tester (Engh, 2011). Debattene i de siste årene har blant annet handlet om hvordan vi skal vurdere elevene slik at de opplever lærelyst og motivasjon i fag. Vurderingen i kroppsøvingen har gjennomgått debatter og endringer gjennom mange læreplaner. Kroppsøving er et spesielt fag i skolen når det kommer til vurdering, der kroppsøving er det eneste faget i skolen der innsats skal være en del av grunnlaget for vurdering når elevene vurderes etter kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet [Udir], 2020a). Da Kunnskapsløftet 2006 (LK06) ble innført i norske skoler ble innsats tatt ut av fagvurderingen i kroppsøvingfaget. Innsatsen ble ute av fagvurderingen i perioden 2006-2012, der mange lærere og forskere gjorde et iherdig arbeid om å få innsats tilbake som en del av fagvurderingen i kroppsøving (Lyngstad, Flagestad, Leirhaug og Nelvik, 2011). Trond Egil Arnesen, Ann-Kristin Nilsen og Petter Erik Leirhaug (2013) skriver i sin artikkel at ekskluderingen av innsats i fagvurderingen i kroppsøving skapte store mediedebatter og diskusjoner om vurderingen i kroppsøvingfaget. Petter Erik Leirhaug (2016a) forklarer at lærere fortsatt vurderte innsats som en del av grunnlaget for vurdering, selv om at reglene for vurdering poengterte at innsats ikke skulle være en del av fagvurderingen i kroppsøvingen. Leirhaug (2016a) forklarer at kroppsøvingslærere hadde autonomi og selvbestemmelse i sin profesjonsutøvelse og mente at innsats ligger i gjennomføringsdelen av kroppsøvingen. Deltakerne forklarer derimot at de ikke fikk lov til å bruke ordet innsats, og brukte heller «gjennomføring» som indikator på innsats (Leirhaug, 2016a).

Læreplanen i kroppsøving ble revidert våren 2012 og innsats ble igjen en del av fagvurderingen i kroppsøving. Bak denne revideringen lå et påvirkningsarbeid fra lærere og

forskere som ønsket at innsats skulle bli en del av fagvurderingen igjen kroppsøving (Lyngstad, Flagestad, Leirhaug og Nelvik, 2011). Mange lærere mente at LK06 brøt med tidligere vurderingspraksis og at det ble vanskeligere å vurdere kroppsøvingfaget (Arnesen et al., 2013). Samtidig viser det seg at lærere fortsatt praktiserte innsats som vurderingsgrunnlag, og at de likevel mente de fortsatt vurderte i tråd med fagets egenart (Arnesen et al., 2013).

Erik Aasland og Gunn Engelsrud (2017) skriver i sin artikkel at selv om innsats er en del av fagvurderingen i kroppsøving, så finnes det fortsatt relativt lite forskning om innsats. «Kom igjen! Stå på! Jobb hardere!» er ord og uttrykk både elever og kroppsøvingslærere er godt kjent med. Mange lærere og elever kobler ofte dette med å «jobbe hardt» til innsats og dette virker å være innarbeidet i kroppsøvingfaget (Aasland & Engelsrud, 2017). Ingebjørg Uldalen (2016) og Harald Krog Øyehaug (2016) viser i sine masteroppgaver til at det å «jobbe hardt» står i samsvar med «god innsats». Det viser også til at «god innsats» forbindes med elevers positive holdninger til læreren og aktivitetene.

Gjennom mange endringer i norske læreplaner har Kunnskapsløftet 2020 (LK20) tredd i kraft hos mange trinn i norske skoler og innsats som vurderingsgrunnlag er tydeliggjort i mange forskjellige deler av læreplanen (Udir, 2020a). Læreplanen sier at kroppsøving skal bidra til livslang bevegelsesglede ut fra egne forutsetninger og at elevene skal forstå hva egen innsats har å si for måloppnåelse i faget (Udir, 2020b). I kroppsøving vurderes elevene etter kompetansemålene og innsatsen skal være en del av grunnlaget for vurdering når kompetansemålene vurderes (Udir, 2020a). Elevenes forutsetninger skal også tas hensyn til når kompetansemålene vurderes i faget, men det skal ikke være grunnlaget for vurderingen. Som student på faglærerutdanningen i kroppsøving fattet jeg fort interesse for innsats som vurderingsgrunnlag, og for hvilke kriterier som er gjeldende for vurdering av innsats. Jeg merket meg artikkelen til Aasland og Engelsrud (2017) «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats. Om elevers innsats og lærerens blick i kroppsøvingfaget». Blant annet beskriver utsagnet til Aasland og Engelsrud (2017, s.5) hvorfor innsats er viktig i kroppsøvingen:

Vurdering av elevers innsats i kroppsøving har aktualisert både faglig og politisk. Det finnes likevel relativt lite forskningskunnskap om hvordan innsats gjøres i praksis. Noen studier indikerer imidlertid at kroppsøvingslærere oppfatter og bruker innsats på ulike måter i undervisning og elevvurdering.

Den siste setningen i utsagnet er grunnen til at jeg valgte retning til mitt masterprosjekt. I denne masteroppgaven skal jeg forsøke å komme i dybden av innsats som vurderingsgrunnlag

i kroppsøving og se på hvilke meninger og erfaringer kroppsøvlingslærere har vedrørende vurdering av innsats i kroppsøvlingsfaget. Oppgaven bygger på en forutsetning om kroppsøvlingslærere kan uttale seg om sin vurderingspraksis, og om hvilke meninger og erfaringer de har med å ta hensyn til innsats som vurderingsgrunnlag. Kroppsøvlingslærerens meninger, erfaringer og utsagn blir derfor sentrale i oppgavens form og struktur.

Ovenfor refererte jeg til Aasland og Engelsrud (2017) sin artikkel om at det er relativt lite forskning tilknyttet innsats i kroppsøving. Med dette masterprosjektet ønsker jeg å bidra til å fylle en liten del av kunnskapsgapet som finnes med hensyn til innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving. Prosjektet fremhever kroppsøvlingslærerens meninger og erfaringer om innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving og hvilke kriterier som ligger til grunn for dette. Masterprosjektets tema er høyest relevant i og med at LK20 har tredd i kraft på mange trinn i skolen, og vil i løpet av noen år være implementert i alle trinn i grunnskolen og videregående opplæring.

1.2 Problemstilling

LK20 har gitt lærere et større spillerom når det kommer til innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving. I kroppsøving er det kompetansemålene som skal vurderes og innsats skal være en del av grunnlaget for vurdering når elevenes kompetanse vurderes. Elevenes forutsetninger skal tas hensyn til når elevenes kompetanse vurderes (Udir, 2020a). Innsats som vurderingsgrunnlag er en del av det som definerer fagets egenart. Med masteroppgaven skal jeg undersøke meningene og erfaringene til kroppsøvlingslærere når det kommer til innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving. Jeg har derfor formulert følgende problemstilling:

Hvilke meninger og erfaringer har kroppsøvlingslærere i Osloskolen om innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving?

Problemstillingen tar for seg en konkret gruppe informanter, nemlig kroppsøvlingslærere. Jeg også snevret inn problemstillingen til å gjelde et geografisk område, Osloskolen. Jeg valgte Osloskolen på bakgrunn av at et stort utvalg ungdoms- og videregående skoler, der kroppsøvlingslærere kan gi meg relevant informasjon om innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving. Innsats som tema kommer tydelig frem i problemstillingen og i hvilken sammenheng jeg skal forske om innsats. Ved å rette forskningen mot kroppsøvlingslærere, ønsker jeg å få informasjon om deres meninger om og erfaringer med innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving. Noe av målsetningen med masterprosjektet er å se hvilke koblinger det er mellom kroppsøvlingslærerens meninger og erfaringer opp mot gjeldende

læreplan, samt hvordan deltakernes mandat kan kobles opp mot tidligere forskning, både norsk og internasjonal forskning.

1.3 Oppbygging av oppgaven

I kapittel to presenteres innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøvingen. Her redegjøres det for bakgrunn av tema, forskrifter og relevant forskning tilknyttet temaet for oppgaven. I kapitlet har jeg både tatt med LK06 og LK20 av den grunn at noen av forskningsdeltakerne i masterprosjektet fortsatt benytter gammel læreplan i sitt arbeid. I kapittel tre presenteres mitt didaktiske perspektiv og begrunnelsen for valg av teoretisk perspektiv for oppgaven. Teorien blir også redegjort for i kapitlet. I det fjerde kapitlet beskrives metoden og prosessen fra datainnsamling til analysen av materialet. I slutten av kapitlet diskuterer jeg begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet, samt at jeg vurderer de etiske spørsmålene som er knyttet til masterprosjektet. I kapittel fem presenteres resultater fra analysen, og her blir funnene presentert etter tema som vokste frem i den tematiske analysen. I kapittel seks drøfter jeg resultatene opp mot mitt teoretiske ståsted, tidligere forskning på innsats som vurderingsgrunnlag, problemstillingen og oppgavens kontekst. I slutten av kapitlet konkluderes oppgaven, og de mest sentrale funnene blir trukket frem. Her besvares problemstillingen. Samtidig blir det et lite avsnitt om forslag til videre forskning på innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøvingsfaget.

Ved bruk av direkte sitater vil korte sitater bli satt i anførselstegn, mens lengre sitater blir satt i kursiv med innrykk. Dette gjelder hele oppgaven. Navn på artikler, bokkapitler og bøker vil stå i kursiv når de blir nevnt.

2 Innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving

I kapitlet redegjør jeg for innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving. For å skjønne hvor innsats kommer fra, har jeg valgt å redegjøre for vurdering først. Etter redegjørelsen tar jeg for meg forskrifter, styringsdokumenter og tidligere forskning tilknyttet innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving.

2.1 Vurdering

I skolesammenhenger blir vurdering brukt på forskjellige måter. Hensikten med vurderingen er å sikre kvalitet på kompetansen eleven viser i fag (NOU 2014:7). I skolen vil elevene bli vurdert i alle fag, enten i form av en karakter eller tilbakemelding muntlig og skriftlig om elevens kompetanse i faget (NOU 2014:7). Opplæringsloven (2020) sier at vurderingen skal reflektere elevens kompetanse i de ulike fagene. Lærere vurderer undervisningen og elevens kompetanse i faget, og eleven skal få informasjon om sin utvikling og kompetanse (Opplæringsloven, 2020). Leirhaug (2016b) utdyper at vurdering har som hensikt å støtte og øke elevens læring og kompetanse i skolen. Opplæringsloven (2020) § 3-3 vurdering i fag forklarer at formålet med vurdering skal fremme læring og bidra til lærelyst hos eleven i opplæringen. Utdanningsdirektoratet (2020c) forklarer også at formålet med vurdering er å fremme læring hos eleven, både som et selvstendig individ og sammen i gruppe, noe som betyr at læreren må utøve profesjonelt skjønn slik at eleven har tro på seg selv.

Utdanningsdirektoratet (2020c) forklarer samtidig at det ikke er krav om at all vurdering skal føre til lærelyst og at lærelysten heller ikke skal vurderes. Grunnlaget for vurdering er kompetansemålene i faget, der læreren har utredet mål utifra kompetansemålene (Udir, 2020a). Elevene skal kjenne til grunnlaget for vurdering i fag og det skal være klart for elevene hvilke kriterier læreren vektlegger i vurderingen (Udir, 2020c).

Utdanningsdirektoratet (2020b) trekker frem at formålet med vurdering er å fremme læring, altså vurdering for læring. Leirhaug (2016b) forklarer at det også finnes en annen måte å vurdere på; vurdering av læring. Dermed kan vi dele vurdering opp i to måter der de har forskjellige virkeområder. Vurdering for læring er formativ vurdering og vurdering av læring er summativ vurdering. Leirhaug (2016b, s.15) forklarer at vurdering for læring handler om en vurdering som «foregår der læring skjer og utgjør en del av det daglige og kontinuerlige arbeidet blant lærere og elever». Det vil si at læreren vurderer eleven underveis i læringsprosessen og undersøker om eleven har forstått læringen og gir en tilbakemelding som

skal fokusere på elevens forbedringspotensial og forme elevens videre læring i faget (Leirhaug, 2016b). Vurdering av læring og summativ vurdering rettes både mot tilbakemeldinger om elevens kompetanse uten karakter, slik som på barnetrinnet og ved en karakter fra ungdomsskolen. Summativ vurdering knyttes også til karaktersetting og tilbakemeldinger uten karakter i ungdoms- og videregående skoler (Leirhaug, 2016b). Læreren summerer opp hva eleven har lært i temaet eller i en periode. Vurdering av læring har kontroll og eleven vurderes om måloppnåelsen er holdbar eller ikke.

Vurdering er en viktig del av elevenes motivasjon og lærelyst i faget (Udir, 2020c). I kroppsøving er det kompetansemålene som danner grunnlaget for vurdering og innsats er en del av grunnlaget for vurderingen. Læreren skal også ta hensyn til elevenes forutsetninger når hen vurderes deres kompetanse i kroppsøvingen (Udir, 2020a). Dette gjør at vurderingen i kroppsøvingen skiller seg ut fra andre fag i skolen, der elevenes innsats ikke er en del av det formelle vurderingsgrunnlaget. I dette masterprosjektet har jeg fokusert på innsats som grunnlag for vurdering i kroppsøving.

Fenomenet innsats er ikke noe nytt i kroppsøvingsfaget, det har vært i tidligere læreplaner og en del av fagvurderingen i faget. Da LK06 ble innført, kom det endringer om at innsats ikke lengre var en del av fagvurderingen i kroppsøving. I perioden 2006-2012 skulle innsats vurderes etter orden og oppførsel. Arnesen og medforfattere (2013) skriver i sin artikkel at dette skapte forvirringer og usikkerhet blant kroppsøvingslærere og at endringen brøt med tidligere praksis. Trine Sophie Prøitz og Jorun Spord Borgen (2010) skriver at det er opp til læreren å vektlegge innsats basert på sitt profesjonelle og faglige skjønn. Leirhaug (2016a) har i sitt bokkapittel *Når profesjonaliteten møter seg selv i døra. En historie om innsats, kompetanse og vurdering i kroppsøving* intervjuet kroppsøvingslærere i perioden 2006-2012, da innsats ikke var en del av fagvurderingen i kroppsøving. Leirhaug (2016a) skriver at kroppsøvingslærere hadde en skjult agenda, der de fortsatte å regne innsats i vurderingsgrunnlaget, men under et andre begreper. Deltakelse og gjennomføring var begreper som ble brukt istedenfor innsats og her noterte lærere ned og tok det med inn i elevens helhetlige vurdering i kroppsøving (Leirhaug, 2016a).

Etter et iherdig arbeid av lærere og forskere ble læreplanen i kroppsøving revidert våren 2012. I rundskrivet Udir-08-1-2012 kommer endringene fra revideringen frem og hvilke rammer som gjelder for innsats som en del av fagvurderingen i kroppsøvingen. Formålet ble tydeliggjort og læreplanen skal legge til rette for at eleven kan reflektere over egen kompetanse og innsats i kroppsøving (Udir, 2015). I LK20 er innsats som grunnlag for

vurdering omtalt flere steder i læreplanen i kroppsøvingen, blant annet i tekstene om underveisvurdering og standpunktvurdering (Udir, 2020a). I en undervisningssituasjon vil vurderingen ha som formål å fremme læring hos eleven og eleven blir målt ut ifra kompetansemålene (Udir, 2020c). Utdanningsdirektoratet (2020a) forklarer at innsats er knyttet til øving og deltakelse i bevegelsesaktiviteter og at innsats vises gjennom at eleven fortsetter å øve selv om det ikke gir resultater på prestasjon eller ferdighetsutvikling.

2.2 Definisjon av innsats

Innsats er et vidt begrep i læreplanen og i kroppsøvingsfaget. Innsats som vurderingsgrunnlag blir tolket forskjellig fra kroppsøvingslærer til kroppsøvingslærer (Aasland & Engelsrud, 2017). Går vi inn i diverse ordbøker blir innsats definert som «krafttak», «viktig medvirkning», «hardt arbeid», «fysisk eller mental aktivitet for å oppnå et mål», «utfordringer og arbeidsprosess» og «oppnåelse av å prøve» (Boksmålsordboka, (u.å); Cambridge Dictionary, (u.å); Macmillian Dictionary, (u.å)). Utdanningsdirektoratet (2020a) definerer innsats i kroppsøving der eleven utfører og løser utfordringer etter egne forutsetninger uten å gi opp, kan vise selvstendighet og at eleven utfordrer sin komfortsone både individuelt og i samarbeid med andre. Vi kan lett se likheter mellom ordboksdefinisjonene og Utdanningsdirektoratets definisjon av innsats. Ord som «hardt arbeid», «prøver», «forsøk», «samarbeid» og «oppnå mål» går også igjen i Utdanningsdirektoratets definisjon av begrepet, der Utdanningsdirektoratet bruker ord som «utfordringer», «selvstendighet» og «utførelse». Definisjonene overlapper hverandre, og vi kan se likheter i definisjonene.

2.3 Opplæringsloven

I 2020 ble paragrafene i Opplæringsloven endret. Blant annet ble retten til vurdering, som tidligere var regulert i § 3-1, er nå skilt ut i ny § 3-2. Formålet med vurdering i fag og grunnlaget for vurdering er i dag, som tidligere var regulert i §§ 3-2 og 3-3, er nå slått sammen i ny §3-3.

Grunnlaget for vurdering i fag er fastsatt i Opplæringsloven (2020) paragraf § 3-3:

§ 3-3. Vurdering i fag

Formålet med vurdering i fag er å fremme læring og bidra til læreplyst underevs, og å gi informasjon om kompetanse underevs og ved avslutninga av opplæringa i faget.

Føresetnadar, fråvør, orden eller atferd skal ikkje inn i vurderinga i fag. Innsats er berre en del av grunnlaget for vurdering dersom det følgjer av læreplanen i faget.

Opplæringsloven (2020) beskriver i ny § 3-3 at læringen i faget skal bidra til lærelyst og at elevene skal få informasjon om sin kompetanse både underveis og ved slutten av opplæringen. I ny § 3-3 ser vi også at orden og oppførsel ikke skal telles inn i fagvurderingen og at innsats skal vurderes etter kompetansemålene i læreplanen. Kroppsøvfingsfaget er det eneste faget i skolen der det skal tas hensyn til innsats i vurdering av elevenes kompetanse, og det er lovfestet. Vurderingen i form av en samtale med kroppsøvingslærer skal også gi informasjon om elevens kompetanse underveis og eleven skal kunne vite hva som må til for å oppnå karakterer i faget (Opplæringsloven, 2020). Eleven skal ha muligheten til å reflektere over egen kompetanse i kroppsøvfingsfaget. Det står tydelig i LK20 og rundskriv Udir-2-2020. Opplæringsloven (2020) § 3-3 forklarer videre at utgangspunktet for vurdering skal være kompetansemålene og at elevene skal være kjent med disse kompetansemålene. Det gjør det lettere for eleven å reflektere over egen kompetanseutvikling i kroppsøvfingsfaget.

En utfordring med innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving er at det i tidlig LK06 ble satt i sammenheng med orden og oppførsel og ikke inn i fagvurderingen i kroppsøving. NOU (2014:7) forklarer vurdering i orden og oppførsel følgende:

Vurdering i orden og oppførsel er knyttet til hvilken grad eleven følger skolens ordensreglement. Grunnlaget for vurdering i orden er knyttet til om eleven er forberedt til opplæringen og hvordan arbeidsvane og arbeidsinnsatsen til elevene er. Grunnlaget for vurdering i oppførsel er knyttet til hvordan eleven oppfører seg ovenfor medelever, lærere og andre ansatte i og utenfor opplæringen.

Opplæringsloven foreslår her at elevenes arbeidsinnsats er knyttet til orden og oppførsel-karakteren. Hvorfor? Dette står i opposisjon til dagens kroppsøvfingsfaget, der elevenes innsats er en del av fagvurderingen i kroppsøvfingsfaget. Etter revideringen i 2012 ble innsats igjen en del av fagvurderingen i kroppsøvfingsfaget. Paragrafen har siden den tid blitt endret i 2020, der formålet med og grunnlaget for vurdering i orden og atferd er samlet i ny § 3-4. Teksten er tydeliggjort, forenklet og omstrukturert. Opplæringsloven (2020) § 3-4 lyder som følger:

§ 3-4. Vurdering i orden og atferd

Formålet med vurdering i orden og atferd er å fremje sosial læring, bidra til eit trygt og godt skolemiljø og gi informasjon om orden og atferd.

Kompetanse i fag skal ikke trekkes inn i vurderinga i orden eller atferd. Det skal tas omsyn til føresetnadene til eleven i vurderinga.

Her ser vi en tydeligere formulering på hva vurdering i orden og oppførsel er. Elevens forutsetning skal tas hensyn til inn mot en vurdering. Videre ser vi at orden og oppførsel skal vurderes på egenhånd og at kompetansen i fag ikke skal trekkes inn. Denne kan også ses i lys av læreplanen, der elevens kompetanse i kroppsøving vurderes etter kompetansemålene og innsats er en del av grunnlaget for vurdering når kompetansen vurderes (Udir, 2020a).

Vurderingen i orden og atferd skal fremme sosial læring hos elevene og vurderingen skal samtidig bidra til et trygt og godt skolemiljø (Opplæringsloven, 2020).

2.4 Kunnskapsløftet 2006

Norges offentlige utredninger (NOU) 2014:7 forklarer at LK06 var den første læreplanen som var felles for grunnskolen og den videregående opplæringen. Før innføringen av LK06 var Reform 94 (R94) gjeldende for videregående opplæring og Læreplanen 97 (L97) for grunnskolen. Ved innføringen av LK06 ble det et brudd med tidligere læreplaner.

Ludvigsenutvalget forklarer at LK06 er en kompetansebasert læreplan, der vurdering og resultat ble satt mer i fokus enn i tidligere læreplaner (NOU 2014:7).

Siden LK06 var en mer kompetansebasert læreplan hadde dette også betydninger for vurderingen i kroppsøvingfaget. LK06 konkluderte med at elevenes innsats ikke skulle være en del av fagvurderingen, men at innsatsen vurderes som del av under orden og oppførsel (NOU 2014:7). L97 hadde en tredeling mellom innsats, kunnskap og ferdighet og denne tredelingen skulle utgjøre grunnlaget for elevens karakter i kroppsøvingfaget (Leirhaug, 2013b). LK06 brøt med et veletablert vurderingssystem i kroppsøvingfaget, der tredelingen ble vektlagt ifølge Leirhaug (2016b). Arnesen og medforfattere (2013) beskriver hvordan kroppsøvingslærere «endret» sin vurderingspraksis etter kunnskapsløftet med og uten innsats. LK06 førte til et brudd mellom tredelingen og kroppsøvingslærerens vurderingspraksis ble snudd på hodet. Testing var et sentralt tema i LK06 uten innsatsen som grunnlag for vurdering og dette skapte store forvirringer for kroppsøvingslærere (Elnan & Sando, 2014). Mange kroppsøvingslærere tolket læreplanen og la opp til vurderingskriterier der innsats ikke var en del av vurderingen, dette ble da i form av testing og synliggjøring av elevenes prestasjoner i kroppsøvingfaget. Testingen ble brukt som dokumentasjon til å karaktersette elevene og for å stille seg objektivt og upartisk i forhold til foreldre og foresatte om det kom klager om karakteren i kroppsøving (Elnan & Sando, 2014). Med LK06 og fokuset på dokumentasjon i

form av testing falt ikke helt i smak hos noen kroppsøvingslærere. De likte ikke den «passive» rollen i kroppsøvingsfaget og karaktersetningen ble vanskelig for kroppsøvingslærere, der elever som ikke oppnådde sekseren på grunn av liten innsats, nå fikk sekseren alene på bakgrunn av ferdigheter (Arnesen et al., 2013). Med mye uro og usikkerhet blant kroppsøvingslærere om endringene i faget ble det etter hvert tilspisset i debatten om vurderingspraksisen i skoler (Leirhaug, 2016b). Det ble store medieoppslag om testingkulturen, prestasjons- og karakterpress, samt urettferdigheter i kroppsøvingsfaget. Oppgitte og usikre kroppsøvingslærere som ikke følte de fikk brukt faget sitt og inntok en tilbaketrukket rolle i undervisningen (Arnesen, et al., 2013).

Med det store medieoppslaget og debatten om vurderingen i kroppsøvingsfaget, kom rapporten «Rettferdig standpunkt karakter – det (u)muligens kunst?» av Prøitz og Borgen (2010). I rapporten blir sammenhengen mellom individuell vurdering og fjerningen av innsats i fagvurderingen i kroppsøving under tidlig LK06 tydeliggjort. I rapporten blir kroppsøvingsfaget sammenlignet med de andre fagene i skolen og deretter satt opp i en matrise (forklares nærmere i kap. 2.6.3). Matrisen er utarbeidet i perioden 2006-2012 da innsats var ute av fagvurderingen i kroppsøvingsfaget.

Leirhaug (2016b) forklarer at Kunnskapsdepartementet i 2011 tok en gjennomgang av faget og daværende vurderingspraksis. Etter gjennomgangen fikk vi en revidert læreplan i kroppsøving som ble tatt i bruk fra høsten 2012. Ved endringene av læreplanen i kroppsøving kommenterte Utdanningsdirektoratet (2012) testing i kroppsøving slik:

Det har vært en tradisjon i kroppsøvingsfaget å benytte ulike typer fysiske og tekniske tester for blant annet å måle styrke, spenst og utholdenhet. Hverken gjeldende eller revidert læreplan i kroppsøving, eller forskrift til opplæringsloven gir metodiske anbefalinger om bruk av fysiske tester eller testing. Bruk av tester kan være problematisk og være i strid med prinsippene for vurdering. Er tester en egnet metode til å vurdere elevenes kompetanse, slik kompetanse er beskrevet i læreplanen for faget? Kompetansemålene er ikke formulert på en måte som angir at eleven skal vise styrke, løpe fort eller hoppe høyt.

Her ser vi at Utdanningsdirektoratet beskriver at tester kan være problematiske og at de er i strid med prinsippene for vurdering. I samsvar med kommentaren til Utdanningsdirektoratet overfor, kan vi gå til artikkelen til Arnesen og medforfattere (2013) der de presenterer forskjeller i hvordan kroppsøvingslærerne gjennomførte sin vurderingspraksis. Blant annet

trekker de frem testkulturen og hvordan mangelen på innsats som del av vurderingsgrunnlaget skapte usikkerhet og forvirringer blant kroppsøvingslærere. Utdanningsdirektoratet (2012) presiserer at kompetansemålene ikke er formulert på en måte for å måle hvor høyt eleven hopper eller hvor raskt eleven løper.

Våren 2012 ble læreplanen revidert, og innsats ble igjen en del av fagvurderingsgrunnlaget i kroppsøving. Revideringen førte til at elevenes kompetanse- og fagutvikling ble mer vektlagt og testkulturen ble mindre og mindre fokusert (Leirhaug, 2013b). Læreplanen fokuserte mer på elevenes forutsetninger i faget og hva de kunne mestre som individer og i gruppesammenhenger (Leirhaug, 2013b). Revideringen førte til et revidert formål i kroppsøving, endringer i grunnleggende ferdigheter og endringer i kompetansemålene, der innsats som vurderingsgrunnlag ble mer verdsatt (Arnesen et.al, 2013).

2.4.1 Utdanningsdirektoratets rundskriv Udir-08-1-2012

I Utdanningsdirektoratets rundskriv Udir-08-1-2012 blir det først presentert et tydeligere formål med læreplanen i kroppsøving (Udir, 2015):

Formålet legger premisser for hvordan elever og lærere skal jobbe med kompetansemålene. Her blir det understreket at bevegelse er grunnleggende for mennesket, og at fysisk aktivitet er viktig for alle og nødvendig for å fremme god helse.

Med et tydeligere formål er det ønsket at elevene skal forstå selv hva som kreves for å nå egne mål. Faget skal derfor gi mulighet til refleksjon og vurdere sin egen innsats i kroppsøvingsfaget.

Innsats er del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving når elevene vurderes etter kompetansemålene, og det er forskriftsfestet i § 3-3 andre ledd andre punktum i Opplæringsloven. Samtidig skal elevenes forutsetninger tas hensyn til når kompetansen vurderes etter kompetansemålene. Rundskrivet Udir-8-2012 beskriver innsats som vurderingsgrunnlag følgende (Udir, 2015):

Innsats i faget kroppsøving innebærer at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet og utfordrer egen fysiske kapasitet. Det innebærer at eleven samarbeider med andre og bidrar til at andre lærer i faget. Det skal ha innvirkning på karakteren at eleven forsetter å øve også når det ikke gir resultat i prestasjon eller ferdighetsutvikling. Det å være i bevegelse og bli kjent med seg selv gjennom kroppslig utfoldelse er en del av formålet med faget. Derfor blir

arbeidsprosessen et vesentlig trekk ved kompetansen i kroppsøving. Tilsvarende når elevene samarbeider om oppgaver og i aktiviteter i kroppsøving. Den enkelte elev er avhengig at de andre elever yter innsats og opptre målrettet ut fra aktivitetens logikk for den enkelte skal kunne utvikle kompetansen sin. Slik sett er det å yte innsats viktig i seg selv i mange aktiviteter, også der en ikke mestrer selve aktiviteten så godt.

Her ser vi at Utdanningsdirektoratet (2015) forklarer at innsats er å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp. Videre presiseres det at å yte innsats er viktig for å fremme læring hos seg selv og andre, både i aktiviteter man mestrer og ikke mestrer.

Utdanningsdirektoratet (2015) sitt utsagn og beskrivelse av innsats som vurderingsgrunnlag kan dermed stilles til diskusjon og hvilke deler av beskrivelsen som legges mest vekt på og som er mest relevant inn mot en vurdering av elevene. Mye av beskrivelsen rommer innsats som vurderingsgrunnlag, blant annet dette med samarbeid og øving, noe som kommer tydeligere frem i LK20 og rundskriv Udir-2-2020.

Ved å lese gjennom Opplæringsloven, LK06 og rundskrivet Udir-08-1-2012 finner vi ikke noe om hvor mye innsats skal telle når elevene vurderes etter kompetansemålene.

Utdanningsdirektoratet (2015) presenterer begrepet «spiralprinsippet» som betyr at kompetansemålene bygger på hverandre og at kompetansemålene blir videreført til et høyere nivå. Utdanningsdirektoratet (2015) begrunner endringene følgende:

Begrunnelsen for endringene er behovet for å konkretisere kompetansemålene, og å vise progresjonen fra barnetrinnet til videregående opplæring på en tydeligere måte. Kompetansemålene henger nå klarere sammen med formålet, særlig med tanke på livslang bevegelsesglede og samhandling.

Det kommer også frem i rundskrivet Udir-08-1-2012 at kompetansemålene er endret. Dette er for å sikre en tydeligere progresjon mellom nivåene og at kompetansemålene skal økes gjennom hele utdanningsforløpet (Udir, 2015).

Kompetansemålene er grunnlaget for vurdering og innsats skal være en del av grunnlaget for vurdering, men hvor mye skal innsatsen telle i vurderingen? Rundskrivet forklarer ikke spesifikt at innsatsen er innarbeidet i kompetansemålene, men at den skal gjelde inn mot en vurderingssituasjon etter § 3-3 andre ledd andre punktum i Opplæringsloven, der elevens kompetanse og innsats skal bli uttrykt (Udir, 2015).

Videre i rundskrivet kommer det frem at kroppsøvningsfaget har i tradisjonens tro benyttet tester til å måle styrke, spenst og utholdenhet, men at de i gjeldende læreplaner har gått bort fra dette. Utdanningsdirektoratet (2015) forklarer at kompetansemålene ikke er «formulert på en måte som angir at eleven skal vise styrke, løpe fort eller hoppe høyt». Dette kan være en indikasjon på at læreren prøver å skape tydelige forskjeller innad i gruppa, der de beste kommer best ut av kroppsøvingen, mens de dårligste kommer dårligst ut.

2.5 Kunnskapsløftet 2020

LK20 blir gradvis innført trinnvis over en periode på tre år. I skoleåret 2020-21 blir LK20 innført hos 1-9. trinn, videregående trinn 1 i skole (VG1) og valgfagene på tiende trinn. Skoleåret 2021-22 blir læreplanen innført hos tiende trinn og videregående trinn 2 i skole (VG2). Til slutt i 2022-23 blir læreplanen innført hos videregående trinn 3 i skole (VG3). Arbeidet med fagfornyelsen og læreplanene går under Stortingsmelding 28 *Fag – Fordypning – Forståelse – En forståelse av Kunnskapsløftet*. Meld. St. 28 (2015-2016) forklarer i at skolen må fornyes sammen med samfunnet. Ved å fornye fagene i skolen vil elevene få en bedre forståelse, dybdeløring og at elevenes dannelsesprosess får en tydeligere plass i skolehverdagen. Fagfornyelsen skal være et langsiktig fornyelsesarbeid som bygger på Kunnskapsløftet som i gjengjeld skal sikre kontinuitet for elever og lærere i skolen (Meld. St. 28, 2015-2016).

Under fagrelevans og sentrale verdier, står det eksplisitt at kroppsøving skal stimulere til livslang bevegelsesglede og et fysisk aktivt livsstil ut ifra egne forutsetninger (Udir, 2020b). Dette innebærer at elevene skal oppleve, skape, lære og sanse med kroppen, utforske forskjellige bevegelsesaktiviteter og utvikle kompetanse for samarbeid, forståelse og respekt for hverandre. Elevene skal også kunne si hva egen innsats har å si for måloppnåelse i faget (Udir, 2020b). Elevenes kompetanseutvikling står sentralt i kroppsøvningsfaget, og kompetansen skjer i bevegelsesaktiviteter av tradisjonelle- og alternative bevegelsesaktiviteter (Udir, 2020b). Med alternative bevegelsesaktiviteter kan elevene utfordre seg selv og sin komfortsone, og lære nye bevegelser i form av spill eller individuelle prestasjoner. Eleven bruker sine forutsetninger til å løse oppgavene og utfordringene i bevegelsesaktiviteten, noe som står sentralt i definisjonen av innsats (Udir, 2020a).

I kjerneelementene kommer det frem at kroppsøvningsfaget gir rom for kroppslig læring gjennom lek og øvelse i forskjellige bevegelsesaktiviteter. Disse bevegelsesaktivitetene skal stimulere til bevegelsesglede (Udir, 2020d). Elevene skal også være i bevegelse individuelt og

sammen i grupper. Hvis vi ser tilbake på definisjonen av innsats, så sier Utdanningsdirektoratet (2020a) at samarbeid og det å gjøre andre gode er en form for innsats. Under kjerneelementene står det også eksplisitt at deltakelse og samarbeid er nødvendige for å fremme læring hos seg selv og andre (Udir, 2020d). Eleven må kunne kjenne på om aktivitetene er nyttebetont og anerkjenne sine egne forutsetninger for bevegelsesaktiviteten (Udir, 2020d).

I rundskrivet Udir 2-2020 beskrives det at elevenes innsats er den del av grunnlaget for vurdering når det følger læreplanen, altså når kompetansemålene vurderes i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2020c). I kompetansemålet fra tiende trinn «trene på og utvikle ferdighetar i varierte bevegelsesaktivitetar» ser vi at innsatsen er innarbeidet i kompetansemålet (Udir, 2020e). Ordet «trene på» er synonymt til ordet «øve», noe som er sentralt i vurderingskriteriene når man skal vurdere elevene etter innsatsen. Hvis eleven øver og øver og oppnår læring av øvingen, da har eleven hatt god innsats og utviklet sine ferdigheter i kroppsøvingsfaget (Udir, 2020a).

I kompetansemålet fra VG1 står det at eleven skal kunne «bruke egne ferdigheter og kunnskarar til å samarbeide og bidra til å gjere andre gode i aktivitet og samspel» (Udir, 2020f). Dette kompetansemålet henger sammen med det Utdanningsdirektoratet (2020a) forklarer om at deltakelse og samarbeid er viktig for å fremme læring hos seg selv og andre. Det vil si den innsatsen individet legger inn i gruppa, gjør at andre også blir gode med sine ferdigheter og forutsetninger. Hvis eleven prøver å løse faglige utfordringer, som for eksempel, å skape gode spillsituasjoner i håndball, der han spiller seg ledig og bidrar til samarbeid, ja da har eleven gjort innsats for å gjøre seg selv god og andre gode, med at de andre får vist sine ferdigheter i aktiviteten (Udir, 2020a).

I kompetansemålet fra VG3 står det at eleven skal kunne «samarbeide om å løyse praktiske oppgåver i eit læringsfellesskap og ut frå øving og aktivitet reflektere over korleis eigen medverknad kan påverke andre» (Udir, 2020g). Dette henger sammen med undervisvurderingen i kroppsøvingen, der eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet, samarbeider med andre og utfordrer sin fysiske kapasitet ut ifra egne forutsetninger (Udir, 2020g).

2.5.1 Utdanningsdirektoratets rundskriv Udir-2-2020

I artikkelen *Hva er nytt i kroppsøvingsfaget?* av Utdanningsdirektoratet (2019), kommer det frem at elevenes innsats er nå enda mer inkludert i kompetansemålene i læreplanen. Innsatsen

blir derfor referert til både innholdet og vurderingen i kroppsøvingsfaget (Udir, 2019). Dette betyr at eleven skal reflektere mer over egen prestasjon og innsats i faget, samt at eleven skal erfare hva deres innsats har å si på kompetanseutviklingen og måloppnåelsen i faget.

Utdanningsdirektoratet (2019) forklarer at elevene skal kunne sette ord på bevegelsesaktivitetene de har gjennomført i form av refleksjon og elevene skal ha elevmedvirkning på innholdet i timene, slik at de kan stå for egen læring i faget ut ifra sine egne forutsetninger. Læreplanen legger opp til nettopp refleksjon og egenvurdering av seg selv i kroppsøvingsfaget (Udir, 2019).

I skrivet om vurdering i kroppsøving blir det beskrevet at vurderingen eleven får i kroppsøvingsfaget skal reflektere tilbake på elevenes utvikling og kompetanse i faget. Vurderingen skal også sees i lys av elevenes forutsetninger, som er nevnt i både kjerneelementene og kompetansemålene i kroppsøvingsfaget (Udir, 2020a). I kroppsøving blir elevene vurdert etter hvordan de oppfyller kompetansemålene i læreplanen og innsats regnes som å være en del av kompetansen i kroppsøving (Udir, 2020a). Utdanningsdirektoratet (2020a) forklarer at vurderingen av innsats er en del av det som definerer fagets egenart og alle skal kunne oppnå læring utifra kvaliteten på kompetansen som eleven viser i faget. Innsats handler om at elever skal bidra til at andre blir gode i faget og at de lærer. Det står eksplisitt i kompetansemålet etter tiende trinn at elevene skal kunne bruke egne ferdigheter og kunnskaper til å gjøre andre gode og bidra til fremgang for andre i gruppa (Udir, 2020e). Bevegelsesaktiviteter er avhengig av deltakelse, medvirkning og samarbeid for at læring skal kunne fremmes hos andre og seg selv. Deltakelse og samspill er beskrevet i kjerneelementene i faget, inn i kompetansemålene og i teksten om underveisvurdering (Udir, 2020a).

Bestemmelsene i læreplanen er basert på forskriften til Opplæringsloven §3-3 og friskolelova §3-3. Innsats har fått en større plass i læreplanen og er omtalt flere steder, både i teksten om faget og i tekstene om underveis- og standpunkt-vurdering. Elevene skal også være bevisste på hva de blir vurdert etter og de skal kjenne til kompetansemålene i faget (Udir, 2020a).

Leirhaug (2013a) forklarer at innsats er et uttrykk for faglig kompetanse i faget, siden elevene bruker kroppene sine til å oppnå mål og kompetanse i bevegelsesaktiviteter. Innsats blir dermed en viktig faktor i elevenes kompetanseutvikling og hvordan de kan samarbeide med andre for å oppnå mål i kroppsøvingsfaget. I undervisningen kan eleven utfordre seg selv som individ, samtidig som de yter ut ifra egne forutsetninger for å oppnå kompetanse i faget.

Innsats blir dermed sett på som et fundament i kroppsøvingsundervisningen og de aktivitetene som gjennomføres i undervisningen (Leirhaug, 2013a).

Leirhaug (2013a) beskriver at det er i kroppsøvningsfaget elevene blir kjent med egen kropp og som igjen legger til grunn for hvilke forutsetninger vi har for ulike bevegelsesaktiviteter. Kroppen blir brukt til å vise frem ferdigheter og vise kompetansen i kroppsøvningsfaget. Det er i spill, aktivitet og bevegelse elevene lærer hvordan kroppen fungerer. Elever som er gode i fotball må ha gått igjennom en læringsprosess før de mestrer aktiviteten og teknikkene. I og med at elevene hovedsakelig bruker kroppene sine til å uttrykke seg faglig, kan deres opplevelse av kroppsøvningsfaget bli emosjonelt og personlig (Leirhaug, 2013b). Mange elever kan være ukomfortable med enkelte aktiviteter de ikke mestrer, men det er viktig at elevene prøver og gjør sitt beste, samt at de gjør en innsats. Utdanningsdirektoratet (2020a) forklarer om eleven utfordrer sin egen fysiske kapasitet og løser utfordringer etter beste evne, så viser eleven innsats. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2020c) blir det beskrevet følgende angående vurderingspraksis:

... vurderingspraksisen har betydning for selvfølelsen og lærelysten.

Vurderingspraksisen må utøves med et profesjonelt skjønn som bidrar til å bygge opp under læring og ikke bryter ned den enkeltes tro på seg selv som lærende individer.

Dette betyr at kroppsøvningslæreren må være bevisst på sammenhengen mellom delene i læreplanen og om vurderingen skal gi eleven konkrete tilbakemeldinger om kompetanseutvikling og hvor eleven står i faget. Kroppsøvningsfaget skal dermed fremme læring (Udir, 2020c).

Den enkelte eleven blir vurdert etter kompetansemålene i kroppsøving og innsatsen blir dermed en del av grunnlaget for vurdering av elevens kompetanse. Innsatsen blir viktig for de elevene som ikke helt mestrer aktivitetene, men gjør sitt beste ut ifra sine forutsetninger. Innsats blir knyttet til deltakelse og øving i bevegelsesaktiviteter og måloppnåelse i faget kjennetegnes ved at eleven fortsetter å øve selv om at det ikke gir synlige prestasjoner eller ferdighetsutvikling (Udir, 2020a). Deltakelse i bevegelsesaktiviteter blir nødvendig for å fremme læring hos seg selv og andre. Eleven skal altså delta konstruktivt og bidra til at andre kan lære i kroppsøving (Udir, 2020a).

I rundskrivet kommer det også frem dette med bruk av tester i undervisningen og vurderingen. Utdanningsdirektoratet (2020c) beskriver vurdering og bruk av tester følgende:

Det er ikke selve resultatene i prestasjoner eller ferdigheter på et visst nivå som skal ligge til grunn ved vurdering. Det er heller blant annet hvordan elevene utforsker

kroppslig læring, måten de arbeider på for å utvikle egne ferdigheter og måten de øver og utfordrer seg selv som beskriver kvaliteten på elevenes kompetanse.

Ved bruk av tester skal elevene få innsikt i egen kompetanse og reflektere. Resultatene skal dermed ikke brukes som et grunnlag for vurdering og karaktersetting i kroppsøving i og med at det vil stride med formålet med vurdering; fremme læring, bidra til lærelyst underveis, og gi informasjon om kompetansen underveis og ved avslutning i faget (Udir, 2020b).

2.6 Tidligere forskning på innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøvingfaget

I LK20 har innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving fått større plass enn i tidligere læreplaner, og vi kan finne eksempler på dette flere steder i læreplan for kroppsøving, blant annet i kompetansemålene og i tekstene om underveis- og standpunktvurdering. I dette kapitlet skal jeg presentere forskning som belyser innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøvingen. Artikkelen til Arnesen og medforfattere (2013) og Prøitz og Borgen (2010) er utarbeidet mellom perioden 2006-2012 da innsats ikke var en del av fagvurderingen i kroppsøvingen. Bokkapitlet til Leirhaug (2016a) inneholder informasjon om hvordan noen lærere var lojale mot læreplanens endringer om at innsats ikke skulle telle ved fagvurderingen i kroppsøving i perioden 2006-2012. Bokkapitlet inneholder også informasjon om lærere som praktiserte innsats som en del av fagvurderingsgrunnlaget i kroppsøving, selv om at det ikke var en del av fagvurderingen.

2.6.1 Aasland og Engelsrud (2017): «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats.» Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving

Artikkelen til Aasland og Engelsrud baserer seg på elevenes innsats og kroppsøvingslærerens tolkninger og vurdering av innsats i kroppsøvingfaget. I artikkelen bruker Aasland og Engelsrud (2017) begreper som «Kom igjen! Stå på! Jobb hardere!», og som kroppsøvingslærere kan vi lett kjenne oss igjen i de utsagnene. Det å «jobbe hard» blir koblet opp mot innsats, noe de mener er allerede innarbeidet i kroppsøvingfaget. Videre forklares det at konstitueringen av innsats blir synlig gjennom lærerens utsagn og holdninger til kroppsøvingfaget og aktivitetene i undervisningen (Aasland & Engelsrud, 2017).

Aasland og Engelsrud referer til mange forskningsartikler om hvordan innsats brukes i undervisningen og karaktersettingen. Blant annet så vil noen kroppsøvingslærere være tilbøyelige å sette dårligere karakterer på høyt presterende elever om de ikke gjør så godt de

kan. På den andre siden så vil lavt presterende elever som gjør sitt beste få en bedre karakter enn det de fortjener. Det forklares at kroppsøvlingslærere i denne forstanden bruker innsats som tvang for at sterke elever skal delta, mens hos svake elever vil da innsatsen bli brukt som motivasjon og oppmuntring til deltakelse i undervisningen (Mørck Vad, 2016; Aasland & Engelsrud, 2017). Denne type studie viser at elevenes innsats har betydning når læreren skal vurdere elevene i kroppsøvlingsfaget. Samtidig blir det påvist om læreren benytter seg av den slags vurdering der kategorisering av elevenes kompetanse har en betydning på hvordan læreren vurderer innsats i kroppsøvlingsfaget (Aasland & Engelsrud, 2017).

Innsats kom frem som et fenomen i alle lærernes undervisning. For å vise hvordan innsats kommer frem i studiet, har Aasland og Engelsrud gått videre med to kroppsøvlingslærere. De blir referert som lærer 1 og lærer 2. Lærer 1 sier at han vurderer innsatsen gjennom hvordan undervisningen gjennomføres og litt teknikk. Lærer 1 sier også at det er lett å se hvem som har god innsats. Dette tydeliggjør at elevenes kropper blir lett synlige i kroppsøvlingsstimen og at det er lærerens blikk som teller når en skal identifisere innsats. Elevene stilles dermed i en posisjon der de skal vurdere om de skal vise god innsats når læreren ser på dem (Aasland & Engelsrud, 2017). Lærer 1 bruker også innsats som et koblingspunkt om elevenes innstilling og holdning til undervisningsopplegg.

Lærer 2 ser på innsats som fremgang og hvor hardt eleven jobber i timen. Lærer 2 bruker også tester for å se fremgangen til elevene. Læreren argumenterer at mange elever opplever at tidtaking og resultater er motiverende, der de kan se egen fremgang i styrke- og utholdenhetsøvelser. Lærer 2 plasseres i «jobbe hardt» seksjonen, der innsatsen blir sett på som fremgang i undervisningen. Aasland og Engelsrud (2017) utdyper at utsagnet til læreren kan være en indikator på forventningene til elevene før og etter timen. At elevene må forberede seg på en test og reflektere på etterkant, slik at de kan ta en ny test. Gjennom et slikt blikk av innsats, blir da eleven tvunget til å gjøre arbeidet mellom undervisningen og læreren kan «true» med at karakteren går ned om de ikke gjør det nødvendige arbeidet mellom testene og undervisningen. Dersom eleven forbedrer seg på testen, vil læreren rose og belønne eleven med høy karakter og samtidig skåre høyere på innsatsskalaen (Aasland & Engelsrud, 2017).

I diskusjonsdelen av studiet ser Aasland og Engelsrud (2017) innsats på to områder; bevegelse i undervisningen og holdninger og oppførsel. Alle disse elementene går under lærerens blikk. Når læreren ser at eleven beveger seg mye, vil det automatisk indikere at eleven har god innsats og motsatt om eleven er inaktiv. Aspekter som kroppslig læring, refleksjon, selvregulert læring og metakognisjon vil derfor falle utenfor vurderingen læreren gir om

elevens innsats (Aasland & Engelsrud, 2017). Dersom eleven reflekterer på hvordan oppgaven skal løses faglig, vil lærerens blikk komme til syne og eleven blir dermed vurdert dårlig i og med at eleven først og fremst er inaktiv. Videre diskuteres innsats som positiv innstilling til læringsaktivitetene, læreren og medelever. Det er flere studier som viser til hvordan andre elementer enn ferdigheter og kunnskaper som får innflytelse på karaktersettingen i kroppsøvfingsfaget. Aasland og Engelsrud (2017) fremhever at lærere har nærmest «internalisert» en slik vurderingspraksis, til tross for at styringsdokumenter og forskrifter sier at det ikke er annet enn elevenes kunnskap som skal vurderes. Aasland og Engelsrud (2017, s.14) stiller et godt spørsmål som indikerer akkurat dette aspektet:

Det synes derfor betimelig å spørre hva som kan være grunnen til at faktorer som innstilling eller det å oppføre seg bra, appellerer så sterkt til kroppsøvfingslærere når de setter karakter i kroppsøving?

Aasland og Engelsrud (2017) diskuterer videre at en slik vurderingspraksis kan være problematisk ovenfor eleven først og fremst, og for kroppsøvfingsfagets image. Deres funn bidrar til at kroppsøvfingslærere disponerer maktmiddel ovenfor elevene sine ved å bruke en slik vurderingspraksis.

2.6.2 Arnesen, Nilsen og Leirhaug (2013): «Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi vurdering, finnst ikkje». Vurdering og undervisning i kroppsøving etter Kunnskapsløftet

Arnesen og medforfattere (2013) beskriver at innføringen av LK06 skapte sterke reaksjoner for lærere og at hovedgrunnen til uvisshet og frustrasjon var hvordan læreplanen hadde et brudd med tidligere læreplaner. Innsats skulle ikke telle ved den faglige vurderingen i kroppsøvfingsfaget og det var et brudd med tidligere praksis der innsats var en del av tredeling med kunnskap og ferdigheter. Endringene ved fagvurderingen i kroppsøving skapte store diskusjoner og debatter om vurderingen i kroppsøvfingsfaget. Blant annet i 2009 sendte Elevorganisasjonen inn et brev til daværende kunnskapsminister Bård Vegar Solhjell om at karakterene i kroppsøvfingsfaget skulle bli fjernet inntil at kroppsøvfingsfaget og vurderingsordningen hadde fått en gjennomgang. I 2010 lovet Kristin Halvorsen en full gjennomgang av faget. Gjennomgangen førte til en høring i 2011 og det kom et høringsutkast at endringer i læreplanen skulle vurderes. I høringen kommer det tydelig frem at endringene skulle telle fra 01.08.2012 og at verdsettingen av innsats som en del av vurderingen ble tydeliggjort (Arnesen et al., 2013).

I drøftingsdelen kommer det frem at én av seks kroppsøvingslærere ikke hadde endret vurderingspraksis i kroppsøvingsfaget ved innføringen av LK06. Læreren hadde holdt fast på tredelingen mellom innsats, kunnskap og ferdighet. Læreren tok derimot en observatørrolle i undervisningen der hun gav elevene karakterer etter hver time som skulle være grunnlaget for vurdering. Arnesen og medforfattere (2013) forklarer derimot at tolkningen av endringsprosessen ligger hos den enkelte læreren og hvilke vurderingspraksis, metoder og rammer en er vant med. Arnesen og medforfattere (2013, s.23) forklarer hvordan informanten uttrykker seg på følgende måte for å beskrive hvordan hennes vurderingspraksis foregår:

Nei elevene, de vet egentlig, for det har vært praktisert i flere år, vi har fulgt en sånn fordelingsregel med kunnskap, prestasjon og innsats, og så har vi definert hva som ligger under hvert. Det har stort sett alltid vært gjort i alle klassene, så de vet det før året begynner.

Med utsagnet forklarer læreren at hen kjenner til innholdet i læreplanen, men har ikke praktisert den. Læreren stoler på egne fagdidaktiske valg, vurdering og erfaring som kvalitetssikrer god opplæring for elevene sine. Læreren informerer at læreplanen har så vide rammer at argumentasjon om eksisterende praksis er innenfor rammene blir et spørsmål (Arnesen et al., 2013). Videre i drøftingen kommer det frem at de fem andre lærerne ikke har samme oppfatning som læreren ovenfor. Av de fem lærerne trekkes to lærere frem i drøftingen, som har begge endret sin vurderingspraksis etter innføringen av LK06. Arnesen og medforfattere (2013) legger frem at den første læreren forklarer følgende om forholdet mellom undervisning og vurdering:

Det blir for mye dokumentasjon; det tar fokus fra undervisningen. Jeg må ta notater [...]. Det går ut over innholdet også. Mer testing [...] Ikke nødvendigvis tester, men aktiviteter hvor det er lettere å observere hva elevene egentlig kan.

Læreren forklarer videre at han ikke er komfortabel med de kravene til dokumentasjon læreplanen, som igjen har ført til endringer i innholdet og arbeidsmetodene. Den tilbaketrukne rollen er ikke læreren komfortabel med og hvordan kravene til vurdering har påvirket karaktersetningen. Læreren snakker om at innsats har en effekt på karakteren om eleven har liten innsats, for eksempel der eleven ikke kan oppnå karakteren seks ved liten innsats. I LK06 kan nå eleven oppnå karakteren seks ved ferdigheter alene. Innsats er jo ikke en del av fagvurderingen (Arnesen et al., 2013).

Den andre læreren har en litt annen oppfatning av LK06, der han mener at læreplanen har ført til en noe bedre vurderingspraksis, der lærere kan sette ord på ting og konkretisere det ovenfor elevene. Læreren har tolket at innsats ligger implisitt i kompetansemålene og skal dermed telle ved fagvurderingen i kroppsøvfingsfaget. Læreren uttrykker at ferdigheter er mer enn hvor fort man løper og hvor høyt man hopper. Ferdigheter er hvordan du utfører det tekniske og det at man skal forberede seg. Læreren benytter seg dermed ikke av testing, men ser heller på elevenes progresjon og utvikling i faget i forhold LK06 (Arnesen et al., 2013).

2.6.3 Prøitz og Borgen (2010): Rettferdig standpunktvurdering – det (u)muliges kunst? Læreres setting av standpunktkarakterer i fem fag i grunnopplæringen

I 2010 publiserte Prøitz og Borgen en rapport i samsvar med debatten og medieoppslaget om vurderingsgrunnlaget i kroppsøvingen og hvordan Kunnskapsløftet hadde brudd med tidligere praksiser. I rapporten presenterer Prøitz og Borgen (2010) to forskningsspørsmål som skal brukes til å fremskaffe informasjon om hvilke grunnlag lærere har for å sette standpunktkarakterer i grunnopplæringen:

- 1) *på hvilket grunnlag standpunktkarakterer setter og,*
- 2) *hva lærere legger vekt på når de fastsetter standpunktkarakterer.*

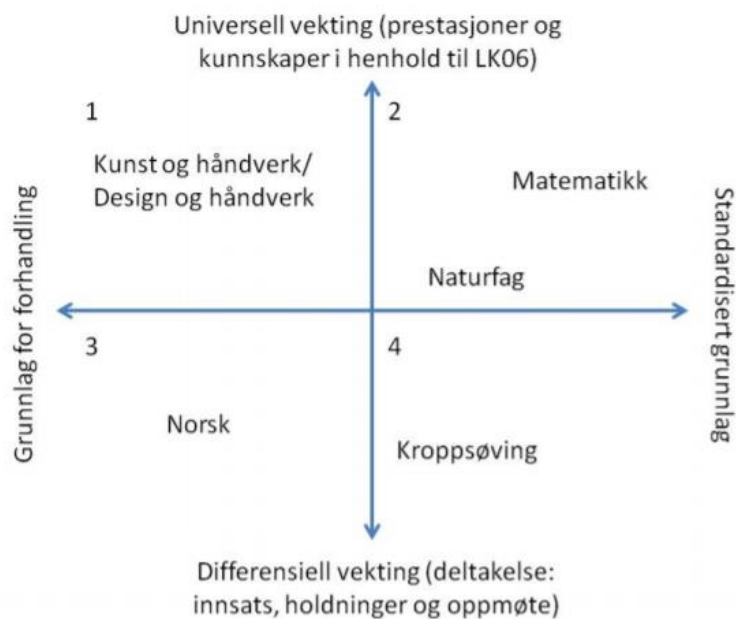
Prøitz og Borgen (2010) har gjennomført 41 kvalitative intervju med faglærere i fagene matematikk, norsk, naturfag, kroppsøving og kunst og håndverk i grunnskolen, samt design og håndverk i den videregående opplæringen. Med dette utvalget skal Prøitz og Borgen besvare de nedfelte forskningsspørsmålene. Prøitz og Borgen (2010) utviklet en matrise som skal belyse grunnlaget og vektingen av standpunktkaractersetting i de gitte fagene nevnt ovenfor. I matrisen blir det beskrevet et spenningsforhold mellom universiell og differensiell karaktergiving langs den vertikale aksene. I den horisontale aksene blir hvorvidt grunnlaget for karactersetting er standardisert eller om det er rom for forhandlinger. Prøitz og Borgen (2010, s.115) forklarer de fire ulike kategoriene følgende:

Universiell karaktergiving: behandle alle elever likt etter et sett med felles kriterier (prestasjoner og kunnskaper i henhold til LK06).

Differensiell karaktergiving: behandle elever ulik etter hvorvidt de er oppfattet som svake eller sterke elever. (Deltakelse: innsats, holdninger og oppmøte).

Grunnlaget for forhandling: Ulike verktøy basert på definerte kjennetegn på måloppnåelse, vurderingsmatriser eller nedbrutte målformuleringer. Innenfor denne tilnærmingen beskrives tolkningsrommet som større og åpent for stadig forhandling.

Standardisert grunnlag: Hele karakterskalaen brukes og karakterer settes kriteriebasert.



Figur 1: Grunnlag og vektning ved standpunkt-karaktersetting i fem fag (Prøitz & Borgen, 2010, s.116).

Prøitz og Borgen (2010) forklarer at de har plassert de fem fagene i tabellen basert ut ifra hvordan faglærerne har beskrevet standpunkt-karaktersettingen i 2010. Prøitz og Borgen (2010, s.117) har plassert kroppsøving og beskrevet hvorfor følgende:

Kroppsøving-faget er i hovedsak preget av forhandlet grunnlag med standardisert vektning for standpunkt-karaktersetting. Informantene i faget oppgir å sette standpunkt-karakter etter målbare standarder for hva en god prestasjon er, eksempelvis ved tester av ferdigheter som i løp. Samtidig åpner informanter i faget for bruk av skjønn i dialog med eleven, men i mindre grad med kolleger. Lærerne i dette faget er de som størst grad oppgir å legge vekt på differensielle elementer som innsats, deltakelse og oppmøte for alle elever når de setter standpunkt-karakterer.

I kroppsøving er deltakelse primært betraktet som relevant i vurderingen av alle elever, sterke og svake. Informantene i studien forklarer at sterke elever blir i liten grad vurdert etter

deltakelse, og det støttes opp med at sterke elever som regel har god innsats, oppmøte og holdninger i faget. Samtidig oppgir informantene at manglende deltakelse på den sterke eleven ikke vil føre til at eleven blir satt ned i karakter, men at det går på orden- og oppførselskarakteren. De sterke elevene blir dermed ikke vurdert ut fra deltakelse, i og med at læreren har nok grunnlag til å sette karakterer (Prøitz & Borgen, 2010). På den andre siden av aspektet gir informantene uttrykk for at svake elever med mindre god innsats vil bli vurdert etter deltakelse om det peker i positiv retning.

Informantene i kroppsøving forteller samtidig at de er mer åpne til innsats og andre faktorer og at det vurderes jevnere når standpunktkarakterer skal settes. Elever som får 5 eller 6 må vise prestasjoner og kunnskap, mens de elevene som ikke kommer over karakteren 4 må ha gode holdninger til faget for at eleven skal vippe oppover. Samtidig blir det sagt at innsats alene ikke kan vippe deg opp, derav blir holdninger sett på som «kjempeviktige» (Prøitz & Borgen, 2010). En informant beskriver hvordan de har løst overgangen fra forrige læreplan til Kunnskapsløftet (Prøitz & Borgen, 2010, s.72):

Før skulle det være en tredeling på vekting (...) holdning, innsats var et mål, nå er det ikke det. Men vi har bakt det inn i det med «fair play» i lokal plan. Det å ha god innsats i timene og hjelpe til, oppmuntre lagkamerater, vi synes det var viktig å integrere det i de lokale læreplanene. Så innsats er med i bildet når karakterer setter, vi har det i bakhodet.

Informanten påpeker at systemet og LK06 er tøffere enn tidligere praksiser og reformer. Informanten synes det var greiere når holdninger og innsats var med, for da kunne de svake elevene redde seg selv om de ikke var så flinke i gitte aktiviteter. Informantene forholder seg derimot ulikt til dette med innsats. En informant i studien viser til at innsats er et «fy»-ord og at det ikke skal telles ved karaktersettingen. En annen informant mener at det er kun ferdigheter som skal avgjøre karakteren, men at innsatsen er med på å vippe eleven oppover (Prøitz & Borgen, 2010).

2.6.4 Internasjonal forskning

Leirhaug (2016a) skriver i kapitlet *Når profesjonaliteten møter seg selv i døra. En historie om innsats, kompetanse og vurdering i kroppsøving* at innsats ikke har vært en del av læreplanmålene eller som vurderingsgrunnlag i svensk og amerikanske læreplaner. I amerikansk forskning viser lærere til at de vektlegger innsats ved en vurdering, selv om at det ikke er relative innsatsmål i læreplanene (Leirhaug, 2016a). I Sverige, Storbritannia og USA

er ikke innsats en del av læreplanen i skolen, men lærere praktiserer innsats i vurderingen i faget. Innsats blir i denne type forskning sett på som et forstyrrende element, der vektleggingen av innsats blir et validitetsproblem ved vurdering (Hay & Penney, 2013; Leirhaug, 2016a). Peter Hay og Doune Macdonald (2008) har forsket på vurdering på videregående skoler i Queensland og funnet en intuitiv modell som beskriver hvordan innsats kan være en del av vurderingen og måloppnåelsen i kroppsøvingfaget. Hay og Macdonald (2008) forklarer at mer kriteriebaserte mål gjør at lærere lettere kan vurdere elevenes kompetanse i kroppsøvingfaget. Innsats og evner er noen av disse kriteriene.

Maree Dinan Thompson og Dawn Penney (2013) skriver i sin forskning at kroppsøvingslærere vurderer etter evne og hvor mye innsats elevene legger inn i aktiviteten. Thompson og Penney (2013) sier derimot at det ikke er en sammenheng mellom innsats som vurderingsgrunnlag og den britiske læreplanen, men at lærerens «naturelle» intuitive forståelse av elevens kompetanse som er genuin i en vurderingssituasjon. I perioden 2006-2012 da innsats var ute av fagvurderingen i kroppsøvingen, kunne også norsk læreplan sees sammen med internasjonale læreplaner. Blant annet i svenske og britiske læreplaner der innsatsen ikke er en del av fagvurderingen, men det er funn at lærere fortsatt benytter begrepet inn mot en vurderingssituasjon (Leirhaug, 2016a). Etter revideringen 2012 skulle norsk skole og læreplan igjen vektlegge innsats som del av vurderingsgrunnlaget. Med revideringen av læreplanen og vektlegging av innsats som del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving gjør at norsk læreplan er i en særstilling kontra internasjonale læreplaner (Leirhaug, 2016a).

Leirhaug (2016a) forklarer i bokkapitlet at i perioden 2006-2012 var det mange kroppsøvingslærere som følte at læreplanen ikke stod i tråd med deres vurderingspraksis, finnes det fortsatt bevis og forskning på at kroppsøvingslærere fortsatt praktiserte innsats inn i vurderingen, selv om det var ute av fagvurderingen. Leirhaug (2016a) beskriver at mange lærere under LK06 benyttet seg av en skjult læreplan, der de praktiserte innsats uten å bruke begrepet innsats i vurderingen. Dette gjorde de bevisst for å ikke komme i strid med gjeldende læreplan og vurderingsordning i faget. Leirhaug (2016a) forklarer at elevenes innsats ble blant annet vurdert gjennom deltakelse og gjennomføring. Leirhaug (2016a) har valgt å kalle dette for omformuleringsstrategien. Strategien indikerer at hver enkelt lærer har autonomi og selvbestemmelse i profesjonsutøvelsen og har rett til å bestemme det som er faglig ansvarlig, komme først. Leirhaug (2016a) beskriver også de lærerne som var lojale mot LK06 og praktiserte sin vurdering etter læreplanens reglement og bestemmelser. Blant annet er det en lærer som uttrykker at lojaliteten til læreplanen går over det læreren selv mener om innsats i

vurderingen. Leirhaug (2016a) skriver at et dilemma mellom lærerens autonomi og lojalitet ovenfor læreplanen skaper dilemmaer i vurderingen i kroppsøvingen, der eleven ikke er enige i lærerens vurderinger.

2.7 Oppsummering

Overfor viser styringsdokumentene, forskriftene og artiklene perioder over innsats skulle være og ikke være en del av vurderingsgrunnlaget kroppsøving. I forskriftene blir det beskrevet i §3-3 at innsats skal være en del av fagvurderingen når elevenes kompetanse vurderes i kroppsøving (Opplæringsloven, 2020). I LK20 og Udir-2-2020 er det funn ved at innsats skal telle ved vurdering av elevenes kompetanse i kroppsøving. Dette betyr at innsats er en del av grunnlaget for vurdering og om kompetansemålene vurderes så skal innsats tas hensyn til i vurderingen (Udir, 2020a). Artikkelen til Aasland og Engelsrud (2017) ble utarbeidet etter revideringen av læreplanen i kroppsøvingen våren 2012 og innsats var igjen en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving. Forskningen viser til at selv om innsats var en del av fagvurderingen i kroppsøvingen, så var det ulike metoder og meninger om innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving blant informantene i forskningen (Aasland & Engelsrud, 2017). Det kommer frem at lærerens blikk er viktig i en vurderingssituasjon og at lærere kan se hvem som har god innsats og hvem som ikke har god innsats. Utløsende faktorer beskrevet i forskningen for de som har god innsats er de som jobber hardt og de som svetter mest er de som står på. Læreren har i denne forstand gjort seg opp en mening om hvem det gjelder (Aasland & Engelsrud, 2017).

Innledningsvis i kapitlet ble det forklart at artikler og tidligere forskning tilknyttet dette masterprosjektet, var utarbeidet i perioden 2006-2012 da innsats var ute av fagvurderingen i kroppsøving. Det var også i denne perioden norsk læreplan kunne sammenlignes med internasjonale læreplaner, der innsats ikke er en del av måloppnåelsen og kompetansemålene i faget, men læreren tar derimot innsats til betraktning når de skal vurdere elevene i kroppsøving (Leirhaug, 2016a). I perioden uten innsats som del av grunnlaget for vurdering, har Prøitz og Borgen (2010) utarbeidet en rapport om vurderingsgrunnlaget i kroppsøving og hvordan LK06 hadde brudd med tidligere læreplaner. Rapporten tar for seg å plassere ulike fag, deriblant kroppsøving, i en matrise som skal belyse grunnlaget og vekten for vurdering av standpunktkaraktersetting (Prøitz og Borgen, 2010). Kroppsøvingslærerne i rapporten har beskrevet at på den tiden var det ingen tredeling mellom ferdighet, kunnskap og innsats, siden innsats var ute av fagvurderingen i kroppsøving. Vurderingen i kroppsøvingen

blir dermed ifølge informantene vurdert etter målbare standarder for hva en god prestasjon er, eksempelvis i form av tester av elevens ferdigheter i løping (Prøitz & Borgen, 2010).

Deltakelse, innsats og oppmøte blir også vektlagt i en vurdering etter matrisen til Prøitz og Borgen (2010). Forskningen til Arnesen og medforfattere (2013) tar for seg deltakere som underviser i kroppsøving og som vurderte under læreplanens rammer for vurdering, der innsats ikke skulle telle ved fagvurderingen. I forskningen kommer det frem at kroppsøvingslærere var misfornøyde og usikre på hvordan de skulle vurdere uten at innsats var en del av grunnlaget for vurdering i faget. I forskningen kommer det frem at mange lærere benyttet seg av tester for å dokumentere og vurdere i kroppsøvingen (Arnesen et al., 2013).

Forskningsartiklene i perioden uten innsats som vurderingsgrunnlag viser også et brudd med LK06 og reglene for vurdering, der lærere fortsatte å praktisere innsats som del av grunnlaget for vurdering (Leirhaug, 2016a). Lærerne mente at det gikk utover kroppsøvingen, elevens læring og kompetanse om innsatsen ikke var en del av fagvurderingen i kroppsøving (Leirhaug, 2016a). Arnesen og medforfattere (2013) skriver at lærere i deres forskning benyttet seg mer av kompetansemålene under perioden uten innsats som grunnlag for vurdering, og tolket at innsats fortsatt lå implisitt i kompetansemålene selv om.

3 Teori

Dette kapitlet starter med en innledning om hva generell didaktikk er. Deretter blir mitt didaktiske perspektiv og modellen jeg har valgt for å klargjøre det didaktiske perspektivet, redegjort for. Det didaktiske perspektivet relateres til mitt masterprosjekt av den grunn at vurdering i kroppsøving skjer både i undervisningen og etter undervisningen. For at vurderingen i kroppsøvingen skal fungere må didaktikken ligge til grunn i undervisningen. Det didaktiske perspektivet belyser også hvordan innsats som vurderingsgrunnlag kommer frem i kroppsøvingen.

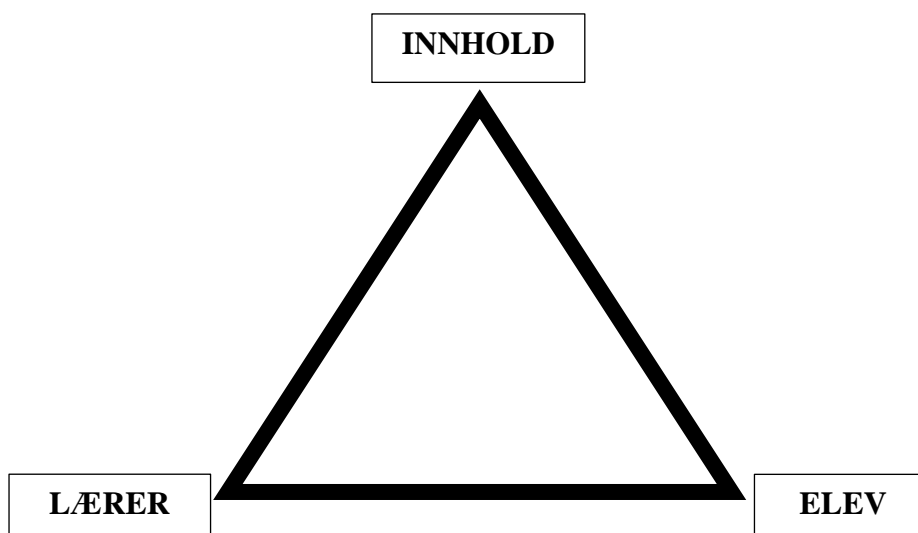
3.1 Didaktisk perspektiv

Stefan Hopmann (2007, s. 110) beskriver at ordet didaktikk kommer fra det greske ordet «didaktikos» som betyr læring, vise frem eller presentasjon av et emne. Didaktikos kan dermed oversettes til undervisningslære. Roar C. Pettersen (2005) forklarer at didaktikken handler om å utvikle begreper og modeller som skal gi lærere og studenter i skolen en bedre forståelse av den praktiske undervisningen og arbeidet i for- og etterkant av undervingen. Undervisning er i vid forstand en kompleks og sammensatt virksomhet av mange faktorer som påvirker undervisningen. Lærere og studenter i skolen har en intuitiv og umiddelbar forståelse på hva undervisning dreier seg om. Pettersen (2005) mener at undervisning er noe vi har erfaring med fra hverdagen, og at vi gjennom forskjellig skolegang og utdanningsvalg har mange ulike former for undervisning. Pettersen (2005) påpeker at lærere utviklinger sin didaktiske kompetanse og profesjonalitet gjennom didaktiske språk og forståelse. Didaktikk forstås dermed som en teoretisk disiplin, en «teori for praksis» (Pettersen, 2005, s. 35). Hopmann (2007) forklarer at didaktikk er i sentrum av undervisningen i europeiske skoler, men at begrepet samtidig ikke har en stor forståelse fra lærere i skolene.

Da oppgaven tar utgangspunkt i kroppsøvingslæreres meninger med innsats som vurderingsgrunnlag, blir det nødvendig å gjøre en avklaring av hvordan vurderingen kommer frem i kroppsøvingsfaget. Jeg har valgt å benytte meg av den didaktiske trekanten (se figur 2) for å belyse hvordan det didaktiske perspektivet kommer frem i oppgaven (Hopmann, 2007). Tidligere i oppgaven har vi konstatert at vurdering skal fremme lærelyst og motivasjon hos elevene. I kroppsøvingsfaget blir eleven vurdert ut ifra kompetansemålene og da skal innsats være en del av grunnlaget for vurdering. Når vi refererer til kompetansemålene, refererer vi altså til læreplanens innhold. I den didaktiske trekanten har vi tre begreper; innhold, lærer og

elev. Rudolf Künzli (2000) utdyper at trekantens hjørner alltid må være tre likestilte forhold til stede for at det kan bli en undervisning.

Jeg vil først forklare hver enkel relasjon av den didaktiske trekanten og deretter begrunne hvordan vurderingen kommer frem i trekanten og helt til slutt hvordan innsats som vurderingsgrunnlag kommer frem. Chantal Amade-Escot (2006) forklarer at den didaktiske trekanten innebærer tre begreper; innhold, læreren og eleven. Det er flere faktorer som påvirker relasjonen mellom begrepene i den didaktiske trekanten. Amade-Escot (2006) forklarer at begrepene har en sterk relasjon der de ikke kan være adskilte og at læringen oppnås gjennom relasjonene. Det tredimensjonale perspektivet i trekanten utspiller seg mellom lærer, elev og innhold, og ifølge Künzli (2000) inneholder trekanten tre akser. Undervisningen og vurderingen blir dermed oppfattet som en dynamisk prosess, der samspillet mellom aksene er relevant for å oppnå læring og forstå helheten.



Figur 2: Den didaktiske trekant (Bearbeidet etter Hopmann, 2007).

Den første relasjonen er mellom lærer og innhold, der lærerens formidling og fremstilling av innholdet i en kroppsøvingstime stilles sentralt (Pettersen, 2005). Dette kalles for retorikk, der lærerens behandling og struktur av innhold og aktiviteter blir didaktisk diskutert og overveid. Læreren pøser ikke på med kunnskaper for å underestimere eleven, men for å berike eleven med nok verktøy til å oppnå mestring av aktiviteter gjennom egne forutsetninger for kroppsøvingfaget (Hopmann, 2007). En dynamisk prosess i undervisningen oppfatter lærerens presentasjon av innholdet, altså fremstillingsaksen (Künzli, 2000). I en

vurderingssituasjon vil læreren benytte seg av læreplanen for å finne ut hvilke mål og kompetansemål som skal oppnås i faget. Læreren går aktivt inn i læreplanen for å se om behovet er dekket. Læreplanen er sentral i relasjonen, der læreren ikke kan styre hva som står i innholdet, men kan styre hvilke metoder som blir brukt for å oppnå kompetanse og lærelyst hos eleven. Opplæringsloven (2020) § 3-3 sier at vurderingen i fag skal gi eleven informasjon om kompetanse underveis og ved avslutningen av opplæringen, altså læreren skal formidle og presentere tydelige mål for undervisningen og elevene skal være kjent med grunnlaget for vurdering. Læreren vurderer elevens kompetanse og utvikling ut ifra kompetansemålene i faget (Udir, 2020c). Innsats som vurderingsgrunnlag kommer frem i den didaktiske trekanten, der forskriftene sier at innsats er innarbeidet i kompetansemålene, derav skal dette være grunnlaget for vurdering. Læreren kan altså ikke gå inn i læreplanen og endre at innsats er forskriftsfestet. Læreren kan derimot selv benytte ulike metoder og kriterier for hva som er innsats og på hvilket grunnlag innsats som vurderingsgrunnlag kan praktiseres i en kroppsøvingstime. I min masteroppgave vil læreplanen være et sentralt punkt i relasjonen. Lover og forskrifter overgår lærerens subjektive forforståelse. Det står svart på hvitt hvilke kompetansemål som skal vurderes og læreren kan tolke disse kompetansemålene der hen føler behovet ligger. Uansett hvordan læreren praktiserer sin vurderingspraksis, må hen inn i læreplanen for å kunne relatere elevens læring og kompetanse opp mot et mål. Denne relasjonen vil vurdering av læring være mest sentral. Altså lærerens sluttvurdering av eleven og innsats som vurderingsgrunnlag vil bli tilknyttet kompetansemålene og elevens kompetanse og utvikling i faget. Utdanningsdirektoratet (2020c) skriver at teksten som omhandler fagets relevans og verdigrunnlag, grunnleggende ferdigheter, kjerneelementer, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdighetene knytter læreplanen til felles overordnet del av læreplanverket. Det betyr at lærere må ha en bevissthet over sammenhengen mellom læreplanens ulike deler (Udir 2020c).

Den andre relasjonen er mellom lærer og elev. Pettersen (2005) kaller denne relasjonen «guide on the side», det vil si at elevens læringsaktiviteter får mer oppmerksomhet fra læreren og at læreren i denne relasjonen blir en veileder og samtalepartner om hvordan eleven kan forbedre sin kompetanse i kroppsøvingfaget. Samhandling og dialog mellom lærer og elev blir løftet frem som et moment (Pettersen, 2005). Utdanningsdirektoratet (2016) påpeker at lærerens ledelse og relasjonskompetanse er avgjørende for en god vurderingspraksis, elevens læring i faget og utvikling av læringsmiljøet i gruppa. I relasjonen blir lærerens vilje til å bry seg et viktig punkt. En god klasseleder må være støttende, ha forventninger om utvikling og

bygge opp en positiv relasjon til hver enkelt elev (Udir, 2016). Künzli (2000) betegner denne relasjonen som den andre aksens som omtales som interaksjonsaksen. Utdanningsdirektoratet (2020a) utdyper at elevenes forutsetninger er en del av arbeidet når det kommer til vurdering i kroppsøving og at læreren skal ta hensyn til hver enkelt elevs forutsetning i kroppsøvingfaget. Igjen vil lærerens formidlingsevne komme inn i denne relasjonen. Læreren skal formidle sine refleksjoner og vurderinger til eleven på en faglig god måte slik at eleven opplever lærelyst og motivasjon i kroppsøvingfaget. I denne relasjonen vil også elevenes refleksjoner komme frem, der eleven kan reflektere over egen kompetanse og utvikling i faget. Vurdering i denne relasjonen vil nok forekomme av vurdering for læring, den formative vurderingen eleven får i løpet av en kroppsøvingstime. Samtidig vil en dialog mellom elev og lærer skape en vurdering av læring, der begge parter reflekterer og diskuterer elevenes kompetanseutvikling i faget. Innsats er en del av grunnlaget for vurderingen i kroppsøvingfaget når kompetansemålene vurderes. Innsats som vurderingsgrunnlag i denne relasjonen kan komme frem gjennom denne veiledningen og samtalen mellom lærer og elev, både gjennom lærerens formidlinger og veiledende evne til å kommunisere til individets forutsetninger. Samtidig blir også elevens forståelse en viktig del av vurderingen. Hvis eleven forstår hva innsats er og hvilke kriterier som ligger til grunnlag for vurdering, da har læreren klart å bygge opp under læring og individets tro på seg selv (Udir, 2020c). Læreren må være tydelig i sin formidlingsevne og spesifisere hvilke kriterier som går under innsats som vurderingsgrunnlag. Er det deltakelse, samarbeid eller øving? Dette må læreren selv være bevisst over i en vurderingssituasjon i kroppsøvingfaget, samt kjenne hver enkelt elev til å gi den læringen som reflekterer tilbake på elevens kompetanse i faget (Udir, 2020c).

Den siste relasjonen er mellom elev og innhold. Metodikken, altså det erfaringsbaserte og elevens læring står sentralt i denne relasjonen (Pettersen, 2005). Relasjonen beskriver hvordan eleven møter læringen i kroppsøvingfaget. Hopmann (2007) forklarer at elevene lærer gjennom undervisning og om innholdet i undervisningen er motiverende, kan dette øke elevenes læring i faget. Relasjonen mellom elev og innhold tar også utgangspunkt i elevenes forutsetninger for å arbeide med kroppsøvingfaget og hvordan de kan oppnå bevegelsesglede i faget (Pettersen, 2005). Denne relasjonen er også den tredje aksens og blir betegnet som erfaringsaksen (Künzli, 2000). Utdanningsdirektoratet (2020c) forklarer at grunnlaget for vurdering skal være kjent for elevene, det vil si at elevene må kjenne til læreplanen og hva lærerne legger vekt på i vurderingen. Elevene vurderes etter kompetansemålene og dette er grunnlaget for vurdering i kroppsøvingfaget. Hvordan eleven opplever læringen i faget går

først og fremst ut på lærerens formidlingsevne av læreplanen og måloppnåelse, samt elevens forståelse av hva som ligger i kompetansemålene. Om eleven kjenner til målene og kriteriene for måloppnåelse, kan aktivitetene og undervisningsopplegget være motiverende for videre utvikling og kompetanse (Udir, 2020c). I kroppsøvfingsfaget er det elevens kvalitet på kompetansen de viser som ligger til grunn for karaktersetning i faget, det betyr at alle elever skal ha lik sjanse til å oppnå god karakter i faget uansett hvilke forutsetninger de har. Læreplanen gir eleven instruksjoner i hvordan eleven oppnår kompetanse og mål, og eleven kan dermed arbeide mot et spesifikt kompetansemål og reflektere i etterkant om måloppnåelsen. I kroppsøving er deltakelse og samarbeid en viktig faktor for å fremme læring hos seg selv og andre. Innsats handler også om at andre lærer i faget, der eleven kan dele sine ferdigheter og kunnskaper for å berike medelever med læring i kroppsøvingen (Udir, 2020a). Innsats som vurderingsgrunnlag kommer til syne i læreplanen gjennom deltakelse og hvordan eleven løser faglige utfordringer ut ifra sine forutsetninger og samarbeid med andre (Udir, 2020a). Om eleven reflekterer over egen innsats og kompetanse i faget vil det også være en del av innsatsen. Vurdering i denne relasjonen kan knyttes til formativ vurdering, der eleven vurderer seg selv og reflekterer over egen kompetanse og i en summativ vurdering, der eleven blir vurdert etter måloppnåelse og kompetanseutviklingen utifra læreplanens mål.

Med det didaktiske perspektivet og den didaktiske trekanten har vi nå konstatert hvordan vurdering og innsats som vurderingsgrunnlag kommer frem. En likesidet trekant som spiller med hverandre, er viktig for å oppnå gode vurderings situasjon ovenfor eleven. Vi kan se i relasjonene at begrepet innhold, altså læreplanen er viktig i vurderingen hos lærere. Både Utdanningsdirektoratet (2020c) og Opplæringsloven (2020) § 3-3 forklarer at formålet med vurdering er å fremme læring og lærelyst. I trekanten ser vi at læreren vurderer eleven ut ifra forskriftene, læreren kan dermed ikke endre det som står der, men han kan anvende forskjellige metoder som bidrar til kompetanseutvikling og læring hos elevene. Den didaktiske trekanten er også gjensidig relatert, der enhver didaktiker må forholde seg til disse. Künzli (2000) forklarer at en undervisningsteori ikke er relatert til didaktisk forståelse om alle tre begrepene i trekanten benyttes i en undervisning. Både Hopmann (2007) og Künzli (2000) påpeker at didaktikken bør ligge til grunn i enhver undervisning og at forholdene må være til stede for at vurderingen i kroppsøvingen skal fungere.

Vi ser i den didaktiske trekanten at innhold er plassert mellom lærer og elev, noe som kan styrke argumentet for at trekanten som grunnfigur for forståelse av oppgaven og hvordan lærere legger opp en vurderingssituasjon og hvordan innsats som vurderingsgrunnlag i

kroppsøving kommer frem i undervisningen og i slutten av opplæringen. Læreplanen og Opplæringsloven er viktige redskap for læreren i en vurdering, og med innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving, bør læreren gå inn i de forskjellige forskriftene og anskaffe seg kunnskaper om hva som skal vurderes i kroppsøvingsfaget. Innsats har blitt tydeliggjort i læreplanen og blir referert flere steder i læreplanen. Med tydeliggjøringen av innsats, kan kroppsøvingslærere bruke forskjellige aspekter av læreplanen til å benytte innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving. Peter J. Arnold (1980) benytter seg av begrepet «curriculum» i sine artikler. Curriculum på norsk blir oversatt til læreplanen, altså Arnold (1980) bruker læreplanen for å få frem fagets kjerne. Yngvar Ommundsen (2013) forklarer at læring 'i' bevegelse bør være kroppsøvingsfagets primære legitimering. Ommundsen (2013) forklarer at bevegeleslæring, kroppslig læring og bevissthet utgjør fagets kjerne og at elevene lærere av å være i bevegelse i kroppsøvingsfaget. Selv om dimensjonene i, om og gjennom er gjensidig relatert i Arnolds studier, blir fortsatt 'i' bevegelse blir mindre anerkjent enn 'om' og 'gjennom' bevegelse (Lambert, 2020).

3.2 Tre dimensjoner for læring i kroppsøving

I artikkelen *Movement, Physical Education and the Curriculum*, presenterer Arnold (1980) tre dimensjoner for læring, der han utdyper hvilken effekt disse dimensjonene har på kroppsøvingsfaget og elevenes faglige kompetanse. Arnold (1980) presiserer at dimensjonene ikke er eksklusive, men at de er gjensidig avhengig av hverandre for hvordan vi innlærer oss bevegelser i aktiviteter. Vi må se på bevegelse som et konsept og se hvordan det utfolder seg i kroppsøvingsfaget og hvordan dimensjonene relateres til læreplanen og hvordan læreplanen bruker dimensjonene i sitt innhold (Arnold, 1980). Samtidig som det er en gjensidig avhengighet mellom dimensjonen, mener Arnold at dimensjonene har en differensiert differanse mellom dimensjonene (Arnold, 1979). Arnold (1980) presenterer dimensjonen følgende: dimensjon I – læring 'om' bevegelse, dimensjon II – læring 'gjennom' bevegelse og dimensjon III – læring 'i' bevegelse.

Yngvar Ommundsen (2013) presenterer i sin artikkel *Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving*, at Arnolds tre dimensjoner for læring er en del av kroppsøvingsfagets kjerne. Ommundsen (2013) argumenterer for at læringen skjer ved å være i bevegelse og at vi bevisst lærer oss forskjellige måter å bevege oss på gjennom praktisk-kroppslig læring som er kjerneelementene i kroppsøvingsfaget. Karen Lambert (2020) stiller seg også enig at dimensjonene er gjensidig avhengig av hverandre, så er det læring 'gjennom' og læring 'om' bevegelse som får mest anerkjennelse i kroppsøvingsfaget og at de blir prioritert høyere enn

læring 'i' bevegelse. Lambert (2020) argumenterer for at læring 'i' bevegelse blir misforstått og blir mer begrunnet mot det esoteriske, estetiske, dimensjonen blir legemliggjort, følt, immateriell, samt at dimensjonen har en ustabil natur.

3.2.1 Dimensjon I - Læring 'om' bevegelse

Arnold (1980) definerer dimensjonen læring 'om' bevegelse som kunnskap. Kunnskap i dimensjonen defineres som kunnskaper om det fysiske som skjer i kroppsøvingen, altså hvordan kroppen beveger seg i for eksempel turn eller fotball. Dimensjonen innebærer at eleven og læreren forstår hvordan bevegelsesaktiviteter utfoldes, hvilke regler som gjelder i aktiviteten og hvordan løse oppgaven på en faglig god måte. Leirhaug (2013b) forklarer at kroppen er redskapet som blir brukt i kroppsøvingen og dermed vil kunnskaper om kroppslig utfoldelse være et sentralt punkt i læringen. Dimensjonen påpeker at vi ser bevegelsesaktiviteter i et større perspektiv og at elevene kan relatere seg til de aktivitetene som presenteres. Blant annet at dans kan sees som sosial kompetanse, der man må tørre å dumme seg ut og utfordre sin fysiske kapasitet i faget. Kunnskaper i dimensjonen relateres også til innsats, der elevene skaffer seg kunnskaper om hvorfor innsats er viktig for å løse faglige utfordringer og hvordan egen innsats kan ha effekt på medelevers innsats i kroppsøving (Udir, 2020a). Ifølge Arnold (1979) skal dimensjonen øke elevens og lærerens bevissthet, noe som innebærer at man må kjenne sin egen kropp og samtidig reflektere over egen kompetanse i faget. Lambert (2020) forklarer at dimensjonen har en distinkt link til disiplin og at kunnskapen elevene innarbeider er vital for forståelsen av bevegelser. Når vi opererer med dimensjonen vil Arnold at vi skal være kritiske, analytiske og evaluerende. Det innebærer at vi skal lære av observasjon av andre, samtidig som vi kan anskaffe oss kunnskaper ved å delta i bevegelsesaktivitetene (Arnold, 1980). Trent Brown (2012) forklarer at dimensjonen gir oss muligheter til å se bevegelse fra forskjellige perspektiver, samt at elevene får kunnskaper om hvilke mål og kriterier som gjelder i kroppsøvingfaget. Trent Brown og Dawn Penney (2013) forklarer at dimensjonen fokuserer på berikelse av kunnskap for eleven i kroppsøvingen, og at det er opp til læreren å legge til rette for at elevene lærer i kroppsøvingen.

3.2.2 Dimensjon II - Læring 'gjennom' bevegelse

Arnold (1980) presenterer at dimensjonen læring 'gjennom' bevegelse er dimensjonen som blir assosiert med kroppsøvingfaget. Dimensjonen påpeker at eleven lærer gjennom bevegelse og at kroppsøving blir sett på som et aktivitetsfag. I dimensjonen blir deltakelse i

bevegelsesaktiviteter sett på som et viktig aspekt ved dimensjonen. Brown (2012) forklarer at dimensjonen bruker bevegelse og deltakelse for å fremme læring hos eleven, samt måloppnåelse som skjer i eller utenfor kroppsøvfingsfaget. Arnold (1980) forklarer at slik måloppnåelse relateres til en pedagogisk prosess der dimensjonen blir betraktet som ytre læringsmål i form av fysiske, sosiale og følelsesmessige aspekter. Dimensjonens mål er å oppfylle elevens behov om deltakelse i bevegelsesaktiviteter, både kjente og ukjente aktiviteter. Behovet kan i dimensjonen sees som nyttebetont, instrumentelt eller av funksjonalistiske verdier for eleven (Brown, 2012). Det presiseres at disse verdiene sees i sammenheng med det sosiale, fysiske og kompetansen i kroppsøvfingsfaget. Dimensjonen læring 'gjennom' bevegelse påpeker at det er essensielt å lære i kroppsøvfingsfaget og at deltakelse i aktiviteter gjør at eleven direkte og indirekte anskaffer seg forståelse, kunnskaper og holdninger i kroppsøvfingsfaget (Arnold, 1980).

3.2.3 Dimensjon III - Læring 'i' bevegelse

Arnold (1980) mener at læring 'i' bevegelse bør være kroppsøvfingsfagets primære legitimering. Fagets kjerne er elevenes evne til å lære bevegelser både teoretisk og fysisk og at de lærer av å være i bevegelse i kroppsøvfingsfaget (Arnold, 1980). Ommundsen (2013) utdyper at dimensjonen utgjør fagets grunnstamme og samtidig definerer kroppsøvfingsfagets hva. Blant annet er dimensjonen er primært opptatt av de iboende verdiene til selve bevegelsesaktivitetene, altså hva kan eleven få ut av aktiviteten (Brown, 2012). Dimensjonen lyser opp individualitet, der eleven direkte skaffer seg kunnskaper, forståelser og evner gjennom aktivisering av kroppen (Brown, 2012). Innad i innlæringen av bevegelser skaper eleven selvrefleksjon og kan selv vurdere hvilke bevegelsesaktiviteter som passer en (Ommundsen, 2013). Perspektivene i dimensjonen er subjektive, og bevegelsesaktivitetene kan være «gode i seg selv» eller «gode for meg». Dette henger sammen med at dimensjonen utgjør mye det å engasjere seg i aktiviteter, utfordre seg selv og skaffe seg direkte kunnskaper av aktiviteten gjennom deltakelse (Brown, 2012). Individet er egen agent for hvordan bevegelsesaktiviteten påvirker en selv og oppnår skills gjennom øving og forståelse (Lambert, 2020).

I didaktikken ser vi at innsats som vurderingsgrunnlag kommer frem i læreplanens innhold og hvilke metoder og kriterier kroppsøvfingslæreren bruker for å oppnå denne vurderingen. Innsats som vurderingsgrunnlag kommer også frem i hvordan læreren formidler måloppnåelse i kroppsøvfingsfaget, samt elevens egen refleksjon om egen innsats i undervisningen. Målene skal være kjent for eleven og deres forutsetninger og innsats er innarbeidet inn i

kompetansemålene. Arnold benytter seg av curriculum i sin læringsteori og dimensjoner for læring i kroppsøvfingsfaget. I dimensjonene finner vi begreper som deltakelse, samarbeid, aktivisering, refleksjon og kunnskap. Arnolds læringsteori kan knyttes opp mot gjeldende læreplan og i Utdanningsdirektoratets rundskriv om innsats fra 2020. Sammenhengen mellom didaktikken og Arnold kommer frem i bruken av læreplanen og hvordan læreren vurderer eleven i og etter undervisningen.

4 Metode

Hva er metode? Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2019) skriver i boken *Det kvalitative forskningsintervju* at ordet metode stammer fra den greske betydningen «veien mot målet». Forskningsmetode er en konkret beskrivelse på hva som skal gjøres for å finne svar på et forskningsspørsmål eller en problemstilling. Euris L. Everett og Inger Furuseth (2016) beskriver de valgene man må ta i forhold til metodiske tradisjoner og tilnærminger, metodiske strategier, etiske spørsmål og de utfordringene med å finne datamateriale som er tilgjengelige, pålitelige og gyldige. Kunnskaper om metodebruk gjør det lettere å skjønne hvordan forskningen skal gjennomføres og hvorfor forskningen ble gjennomført (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2016). Ved kunnskaper om forskningsmetode får vi tilfredsstilt våre kunnskaper, samt at vi skaper erfaringer gjennom forskningsmetoden. I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for de metodiske valgene jeg har tatt for å besvare problemstillingen i masteroppgaven.

Vivi Nilssen (2014) forklarer at i kvalitativ forskning er det forskningsdeltakerens perspektiv en forsker søker etter og vil innhente data ifra. Den kvalitative forskeren anerkjenner og er oppmerksom på sin subjektive forforståelse av temaet. Forskerens erfaringer, bakgrunn, kunnskaper og teoretisk rammeverk bidrar til forståelsen av datamaterialet en har skaffet fra forskningsdeltakerne. Ifølge Tove Thagaard (2018) søker et kvalitativt forskningsintervju etter menneskers tanker, følelser, verdier, handlinger og ikke minst erfaringer knyttet til temaet for studien. Som forsker i kvalitative studier mener Nilssen (2014) dermed at en aldri kan bli objektiv og fri for forståelse, men at man heller kan bruke sine subjektive meninger til å forstå datamaterialene og de ulike delene datamaterialene kommer med. I masteroppgaven søker jeg etter kroppsøvingslærerens meninger om og erfaringer med innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving.

4.1 Kvalitativt forskningsintervju

I et kvalitativt forskningsintervju produseres kunnskap gjennom den sosiale, interaksjonen forskeren har med informanten (Kvale & Brinkmann, 2019). Datamaterialet som innsamles overholdes av regler og er avhengig av intervjuerens ferdigheter og kunnskaper til å stille spørsmål. Har forskeren god kunnskap om forskningsspørsmålet er det enklere å komme med gode oppfølgingsspørsmål til det intervjupersonen svarer. Jeg har valgt å ta i bruk et kvalitativt forskningsintervju, nærmere bestemt et semistrukturert intervju, der jeg hadde temaer og spørsmål på forhånd, men rekkefølgen var ikke fastsatt før intervjuene. Dette

gjorde at det ble dialog mellom informanten og meg, samt at intervjuene ble forskjellige. Thagaard (2018) forklarer at fordelene med et semistrukturert intervju er at forskeren kan følge informantens fortelling, men samtidig sikre at alle temaer som er viktige for problemstillingen blir diskutert. Jeg kunne bruke eksempler som informanten kom med, der jeg brukte eksemplene for å visualisere og konkretisere en vurderingssituasjon og hvordan innsatsen ble vurdert der. For at det skal fungere forklarer Kvale og Brinkmann (2019) at intervjueren må kunne den begrepsmessige siden ved å innhente materiale gjennom intervjuprosessen. Et semistrukturert intervju egner seg for min overordnede problemstilling siden det er relativt lite forskning om innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving. Utsagn, temaer og relevante spørsmål kan dukke opp underveis i intervjuene som behjelper og har betydning for problemstillingen min. Jeg benytter et semistrukturert intervju for å samle inn relevant data ut ifra forskningsdeltakernes meninger av innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøvingen.

4.1.1 Forskerrollen og forforståelse

Kvalitative metoder blir forbundet med en nærkontakt mellom forsker og informanter, der min rolle som forsker og min forforståelse om innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving kan ha en påvirkning på prosessen i prosjektet (Thagaard, 2018). Cecilie B. Neumann og Iver B. Neumann (2018) forklarer at forskeren alltid vil være påvirket av sine følelser, tanker, fordommer og forforståelser. Som forsker er det viktig at jeg reflekterer rundt min egen forskerrolle i prosjektet, slik at mine subjektive forforståelser ikke kommer i veien for deltakernes erfaringer og meninger om innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving. Neumann og Neumann (2018) forklarer videre at forskeren kan bli utfordret intellektuelt og følelsesmessig der intervjuene kan starte annerledes enn hva forskeren hadde tenkt på forhånd. Forskeren må derfor ikke sette seg på bakbeina og fremskaffe irrelevant data, men heller ta styringen av samtalen og vinkle samtalen inn på forskningsspørsmålene. Thagaard (2018) mener at den beste opplæringen for forskerrollen skjer i praksis, der forskeren lærer av å gjennomføre intervjuene. Jeg kjenner meg igjen med utsagnet til Thagaard, der det første intervjuet var en prøvelse og jeg kunne utifra det intervjuet se hva som fungerte av spørsmål og hva jeg kunne spørre neste person om. Jeg ble mer fri fra intervjuguiden og det ble en mer dagligdags samtale mellom meg og deltakerne, der jeg lyttet mer til deltakerne og kom med relevante spørsmål.

Neumann og Neumann (2018) forklarer at forforståelse er egne livserfaringer, blant annet hverdagserfaringer, studieerfaringer og profesjonelle erfaringer er med på å skape en identitet til deg som forsker og at forskeren er trygg på sitt ståsted i tematikken. Som forsker er det

viktig at jeg har selvtillit og stoler på meg selv og retter fokus mot informanten (Thagaard, 2018). Thor Arnfinn Kleven og Finn R. Hjordemaal (2018) forklarer at forskeren må være åpen for andres meninger og vise empati ovenfor det som er annerledes. Kleven og Hjordemaal (2018) mener at vi ikke kan velge ut hvilke forutsetninger vi tar med inn i forforståelsen og når vi skal forstå ulike deler av studiet. Kleven og Hjordemaal (2018) forklarer også at det går på det personlige og at det er avhengig av hvem jeg er, altså hvilken bakgrunn jeg har. Disse elementene vil spille en rolle i hvordan jeg som forsker forstår delene og helheten i studien. Forforståelsen hjelper meg med å forstå informantenes utsagn og jeg kan lettere tolke utsagnene opp mot teoriene mine. Jeg kan ikke utelukke min forforståelse, og jeg ville heller ikke forstått temaet uten min forforståelse (Kleven & Hjordemaal, 2018). For å tydeliggjøre min forforståelse har jeg valgt å skrive ned min forforståelse av innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving.

Jeg er født og oppvokst i en liten bygd på Nordmøre. Min første smak på innsats som vurderingsgrunnlag kom i 7.klasse da vi skulle ha den beryktede «Coopertesten». Siden vi skulle begynne på ungdomsskolen året etter ville læreren at vi skulle «øve» oss på Coopertesten og at vi skulle få karakter som en generalprøve til ungdomsskolen. Dagen kom og vi varmet opp til selve testen. Vi fikk instruksjoner at vi skulle løpe så mange runder som vi klarte på 12 minutter og at vi fikk en karakter etter det. Jeg husker jeg løp alt jeg kunne og hadde så å si syre i beina tre dager etter testen. Jeg samlet meg og spurte læreren hvilken karakter jeg fikk. De rundene jeg løp tilsvarte en treer. Jeg husker jeg ble sjokkert, fordi jeg ga alt jeg hadde og jeg drev med idrett på fritiden. De andre i gjengen suste fint igjennom og fikk sekser uten noe problem. Jeg var bare ung på den tiden, så det gikk ikke så inn på meg, glemte det sikkert dagen etter.

Videre til ungdomsskolen, der ble jeg enda mer opptatt av dette med innsats. For hver kroppsøvingstime så var det alltid de «beste» som fikk bestemme aktivitet til oppvarming og det ble selvfølgelig hjørnefotball eller vanlig fotball. Vi andre måtte nøye oss med dette så vi gjorde som vi fikk beskjed om. Jeg har alltid vært glad i aktivitet og idrett, misforstå meg rett, men det å holde på med hjørnefotball ofte ble kjedelig etter hvert. Husker for hver vurdering vi hadde, enten om det var i volleyball eller styrketrening, så var det alltid ferdigheten som ble vektlagt, ikke utviklingen og innsatsen som lå til grunn for å klare ti pushups uten å ha knærne i bakken. Teknikken og ferdighetene ble målt og mange følte seg beseiret av å ikke kunne oppnå en god karakter i kroppsøving. Jeg husker jeg ble litt usikker på hvor flink jeg egentlig var i kroppsøving, jeg følte ikke at den treeren jeg fikk i Coopertesten eller fireren jeg fikk i

svømming og fotball ikke reflekterte tilbake på meg og mitt arbeid nedlagt i de forskjellige aktivitetene.

På videregående skole begynte jeg å se en fremgang og endring dette med innsats og vurdering. Jeg begynte på VGS da innsats var revidert og var igjen en del av fagvurderingen i kroppsøvingen. Det arbeidet jeg la ned i hver enkelt aktivitet ble mer og mer satt pris på og de karakterene jeg fikk i aktivitetene følte jeg representerte meg som elev og mitt arbeid. Jeg husker også at de som ikke fikk så gode karakterer i tidligere år, fikk nå også gode karakterer på grunn av innsatsen de la ned i kroppsøvingstimene og at forutsetningene ble mer tellende for hver enkelt individ. Jeg fikk en ny glede av kroppsøvingen og etter videregående søkte jeg på Numedal Folkehøgskole, også kjent som Idrettsskolen. Her fikk jeg bryne meg på mange aktiviteter både som instruktør og student. Jeg hadde gode lærere som hadde variert undervisning og mange spennende aktiviteter jeg aldri hadde prøvd. Jeg fikk mersmak av instruktørrollen, lærer- og lederrollen, så jeg søkte meg inn på Høgskolen i Innlandet på bachelorstudiet Faglærer i kroppsøving og idrettsfag. Gjennom bachelorstudiet har vi gjennomgått praksisperioder der jeg har fått testet meg som kroppsøvingslærer. I studiet falt jeg enda mer i smak med dette med innsats og at alle skal ha en lik sjanse til å oppnå en god vurdering i kroppsøvingen. De aktivitetene og øvelsene jeg planlagte stod i tråd med kompetansemålene og de temaene vi skulle ha og mange responderte godt på dem. I og med at alle stiller likt så har alle en lik sjanse til å oppnå god vurdering og de som har gode ferdigheter og kunnskaper kan hjelpe andre til å bli gode slik at de selv fremstår som gode. Alle viser hva de kan og beriker de andre med kunnskap og det finnes mer enn en måte å løse en oppgave på. Gjennom øvelser og aktiviteter både individuelt og i grupper, har elevene bevisst og ubevisst hatt god innsats og utfordret seg selv.

Forsmaken på innsats som grunnlag for vurdering i kroppsøving har gjort til at jeg har skrevet en bacheloroppgave, en litteraturstudie om fenomenet innsats, der jeg har sett hva forskning sier om innsats i kroppsøvingen. Jeg har også brukt innsats på essayet i masterstudiet, der jeg koblet forskning om innsats opp mot Arnolds teori om de tre dimensjonene for læring. Min forforståelse hjelper meg til å anskaffe ny kunnskap om tematikken og ha et åpent sinn for andres meninger om fenomenet. Fordelen med forforståelsen er at jeg kan være åpen om andre sine meninger og erfaringer med innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving. Jeg kan også bruke kunnskapen til å produsere mer kunnskap om tematikken. Ulempen med en forforståelse er at mine subjektive meninger kan komme i veien for utarbeidelsen av datamaterialet. Jeg valgte å basere masteroppgaven på innsats som vurderingsgrunnlag fordi

det er en viktig del av kroppsøvningsfaget og det vises i læreplanen at det har fått en større rolle i en vurderingssammenheng.

4.2 Hermeneutisk tilnærming

Hermeneutikk har tre forskjellige betydninger; uttrykk, tolkning og oversettelse (Nilssen, 2014). Gjennom hermeneutikk er målet å oppnå forståelse. I samfunnsvitenskapen og humaniora er tolkning og forståelse viktig for forskere fordi analyseenheten og datamaterialet er fenomener uttrykt gjennom menneskelige handlinger, erfaringer og meninger. Jeg benytter meg av en hermeneutisk tilnærming fordi jeg ønsker å bevege meg mellom helheten av masteroppgaven og de forskjellige delene av oppgaven. Intervjuprosessen er en god inngangsmåte å bevege meg mellom hel og del, der fortolkningen og konteksten av intervjuenes ulike deler blir målt opp til min forforståelse av temaet. Nilssen (2014) beskriver denne fortolkningen som en «hermeneutisk sirkel» eller «hermeneutisk spiral», der tolkningsprosessen ikke er en lineær prosess og hvert intervju har hver sin del som knyttes til å forstå helheten.

Jeg har valgt å benytte en «hermeneutisk spiral», siden jeg vil for hvert intervju og punkt i masteroppgaven høyne mitt kompetansenivå. Jeg vil ut ifra mine fortolkninger av tekster forstå deler utifra helheten, og den helheten blir forståelig gjennom min forståelse av delene. Ifølge Kleven og Hjordemaal (2018) betegnes en hermeneutisk spiral som en vekselvirkning, der man forstår hver del av studiet for hver omdreining man har i spiralen. Denne prosessen blir da en dynamisk prosess, altså en prosess som er i stadig utvikling og forandrer seg i samsvar med hvor mye vi har forstått (Kleven & Hjordemaal, 2018).

Forståelsen og tolkningen er en kunnskapsprosess som utvikles mellom meg som forsker og deltakernes svar på spørsmålene i intervjuet. Disse svarene tolkes og danner grunnlaget for ny kunnskap som kommer frem ut fra en forståelse (Nilssen, 2014). Derfor er det viktig når jeg inntar forskerrollen i en hermeneutisk tilnærming at jeg reflekterer over egen rolle i forskningsprosessen og vite hva mine meninger om og erfaringer med innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøvingen er. I forskerrollen vil jeg ikke legge for stor vekt på mine subjektive meninger i intervjuene. Med min forforståelse må jeg aktivt gå inn for å se andre sine tolkninger enn det som i utgangspunktet virker opplagt. Jeg utfordrer meg selv til å være åpen for andre synspunkter om innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøvingen. Jeg utfordret meg selv ved å forstå delene i intervjuene med informantene, for å så knytte delene opp mot helheten i masterprosjektet. Dette gjorde jeg ved å stille oppfølgingsspørsmål og ved å spørre

om de kunne utdype svarene sine om det var noe mer jeg lurte på. Jeg var påpasselig at mine subjektive meninger og forforståelse ikke ble synlige under intervjuprosessen.

4.3 Prosjektet

Jeg har valgt å bruke kvalitativ forskningsmetode for å belyse problemstillingen i mitt masterprosjektet, samt for å skaffe en større forståelse av lærerens meninger om og erfaringer med innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøvingen. Jeg har valgt å bruke intervju av kroppsøvingslærere på ungdomsskoler og videregående skoler i Osloskolen for å undersøke problemstillingen. Formålet med intervjuet er å få mest mulig kunnskap om informantenes meninger og erfaringer om innsats som grunnlag for vurdering i kroppsøving (Thagaard, 2018).

Aasland og Engelsrud (2017) forklarer ut ifra sin artikkel om innsats i kroppsøvingen, at det er relativt lite forskning og informasjon om fenomenet innsats og hvordan det blir brukt i kroppsøvingsundervisningen. Aasland og Engelsrud (2017) forklarer også at mange kroppsøvingslærere praktiserer og tolker innsats forskjellig. Innsats er omtalt flere steder i læreplanen, blant annet i kompetansemålene og ved undervisvurderingen (Udir, 2020a). Definisjonen av innsats er også blitt tydeliggjort etter revideringen av læreplanen i 2012 og i LK20 (Udir, 2020a). Problemstillingen er rettet spesifikt mot kroppsøvingslærere og deres meninger om og erfaringer med innsats som grunnlag for vurdering i kroppsøvingsfaget.

4.3.1 Utvalget

Thagaard (2018) mener at kvalitative studier bør basere seg på strategiske utvalg, det vil si at informantene velges ut ifra deres kvalifikasjoner, egenskaper og erfaringer som er relevante for forskningsprosjektet. Antall informanter kan påvirke prosjektet, hvor mye informasjon som blir gitt og hvor relevant informasjonen er iforhold til prosjektet. Informantene kan dermed gi god informasjon om temaet og de spørsmålene som blir stilt i intervjuet (Thagaard, 2018).

Under prosessen ved å skaffe deltakere til masterprosjektet måtte jeg oppnå en metning, der jeg måtte vurdere om hvor stort utvalg jeg måtte ha for at problemstillingen kunne besvares og om deltakerne kom med tilstrekkelig informasjon om innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving. Thagaard (2018) forklarer at rekrutteringsprosessen må vurderes ut fra et 'metningspunkt'. Thagaard (2018) viser til at vi må vurdere størrelsen på utvalget ut fra hvor mye informasjon om fenomenet utvalget kan gi. Ville jeg ha 10 informanter der fem sier

akkurat det samme, eller vil jeg ha et fåtall informanter der jeg fikk ulike forståelser og meninger? Metningen måtte også veies opp mot forskrifter, styringsdokumenter, teori og tidligere forskning. Utover i forskningsprosessen gjorde jeg en vurdering opp mot datamaterialet jeg hadde samlet inn om det var nok til min masteroppgave. Etter gjennomlesning av datamaterialet kunne jeg se hvilke meninger og erfaringer deltakerne hadde om innsats som vurderingsgrunnlag. Jeg tok deretter en avgjørelse om at de seks informantene hadde nok datamateriale til å besvare problemstillingen og gi tilfredsstillende resultater.

Før informantene kunne kontaktes hadde jeg tre utvalgs-kriterier. Disse utvalgs-kriteriene skulle hjelpe å snevre inn masteroppgaven og problemstillingen. Utvalgs-kriteriene var 1) informantene måtte være utdannet kroppsøvlingslærer, 2) jobber enten på ungdomsskole eller videregående skole, 3) skolen må være en del av Osloskolen. En søknad ble sendt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NDS) (se vedlegg 1) og etter godkjenning i august 2020, kunne prosessen starte (se vedlegg 1). NSD er også OsloMets personvernombud. Etter noen uker ut i prosessen ble det stort utbrudd av Covid-19, så fysiske intervju ble mindre og mindre tilgjengelig. Jeg sendte så inn en endringsmelding til NSD, der jeg forklarte at jeg ville ta i bruk Zoom som redskap for å gjennomføre intervjuene digitalt. På forhånd hadde jeg søkt rundt etter OsloMet sine retningslinjer om Zoom i forskningsintervju, og lagt de ved som vedlegg til NSD. Jeg hadde også endret informasjonsskrivet (se vedlegg 2) og samtykkeerklæringen (se vedlegg 3) slik at det sto i samsvar med søknaden til NSD. Etter noen dager ble den nye søknaden godkjent, og jeg kunne igjen fortsette med intervjuene.

Det var vanskelig å skaffe nok informanter til oppgaven, da mange skoler ikke hadde svart på mail og de kroppsøvlingslærerne som ble kontaktet svarte heller ikke på e-post. Etter noen telefoner fikk jeg svar hos kroppsøvlingslærere som var villige til å delta som informanter i masterprosjektet. Jeg opprettet en dialog med informantene individuelt der jeg avtalte tid til intervju, samt at jeg sendte ut informasjonsskrivet og samtykkeerklæringen. Jeg informerte også om at intervjuene var frivillige og at hvis de ville trekke seg så var det lov, samt at de ble anonymisert fra start til slutt i forskningsprosjektet. Deres personlige opplysninger blir ikke nevnt i intervjuene eller i masteroppgavens forløp. Det er kun jeg som masterstudent som sitter på den informasjonen. Jeg forklarte også at intervjuet ble tatt opp på lydopptaker og at intervjuet i etterkant ville bli transkribert. Informantene fikk også mulighet til å se transkriberingen og korrigere om noen detaljer ikke stemte. Dette var det ingen av informantene som benyttet seg av.

4.3.2 Intervju som fremgangsmetode

Kvale og Brinkmann (2019) forklarer at forskningsintervjuene er en interpersonlig situasjon, altså en samtale mellom to parter som har interesse for samme tematikk. I intervjuet skapes kunnskap som skjæringspunkt mellom partene og hvilke tolkninger og erfaringer de har av temaet. Partene får en personlig kontakt og skaper engasjerende synspunkter som kan berike intervjuet og forskningsprosjektet. Kvale og Brinkmann (2019) forklarer at et engasjerende intervju er med på å gi en bedre innsikt i informantens livsverden ved å lytte til hvilke tolkninger og synspunkter informanten har å komme med. Kvale og Brinkmann (2019) kaller dette det semistrukturerte livsverdenintervjuet, der forskeren søker å innhente beskrivelser av informantens livsverden med henblikk på fortolkninger av fenomenet som presenteres i intervjuet. Ved å velge intervju som datainnsamlingsmetode ga det meg en bedre oversikt og forståelse ovenfor informantenes erfaringer og tolkninger av fenomenet. Intervjuene blir mer personlig, og jeg kan lettere få god data fra informantene. Det hjelper også på at jeg selv er utdannet faglærer i kroppsøving, det vil si at jeg kan temaet mitt godt og at jeg lettere forstår hva informantene mener om tematikken. I og med at intervjuene er så personlige vil rekkefølgen av spørsmålene i intervjuene endres etter hva informanten svarer og forteller om. Disse spørsmålene kan oppmuntre informanten til å gi konkrete og utfyllende svar og informanten føler at intervjueren lytter til det som fortelles (Thagaard, 2018).

Vi anvender prober for å skape flyt i samtalen og gi informantene oppmerksomhet og følelsen av oppmuntring med responsen vi kommer med. Ord som «ja», «mhm», «spennende», samt det å nikke ble brukt i intervjuene fra min side for å vise informanten at jeg var interessert i det de fortalte. Hvis det var temaer eller diskusjoner jeg synes hørtes spennende ut, så spurte jeg om informanten kunne utdype ekstra om det som ble fortalt.

4.3.3 Intervjuguide

En intervjuguide (se vedlegg 4) ble opprettet på forhånd av intervjuene og ble utformet etter en semistrukturert tilnærming. En semistrukturert tilnærming har lite struktur, men det blir en dagligdags dialog mellom forsker og informant (Kvale & Brinkmann, 2019). Spørsmålene i intervjuguiden ble utviklet med bakgrunn fra læreplaner, vurderingspraksis og fenomenet innsats. Jeg hadde nedfelt fire hovedspørsmål jeg ville komme igjennom for å finne svar på problemstillingen. *Hvordan er du som kroppsøvlingslærer? Hva synes du om læreplanen i kroppsøving? Hvordan er din vurderingspraksis? Hvordan tolker du innsatsbegrepet?* Disse hovedspørsmålene er rettet mot informantens erfaringer og meninger av spørsmålene rundt

innsats som grunnlag for vurdering. Jeg hadde også underspørsmål som bygget opp spørsmålene bedre.

4.3.4 Forberedelser før intervjuene

Før gjennomføringen av intervjuene fikk jeg testet om spørsmålene stod i tråd med masteroppgaven. Jeg fikk hjelp av en medstudent som kom med konstruktive tilbakemeldinger om hva som fungerte og hvordan jeg kunne gå frem i forskerrollen. Jeg fikk også luftet mine ideer og vist hva jeg hadde gjort, slik at en annen person kunne komme med tilbakemeldinger om intervjuguiden. Det eneste jeg måtte passe på var at spørsmålene ikke ble for personlige og at spørsmålene ikke ble en kunnskapstest ovenfor deltakerne. Deretter valgte jeg å kjøre gjennom en test med en annen lærerstudent for å teste intervju spørsmålene. Etter at jeg måtte bytte over til Zoom valgte jeg å kontakte samme lærerstudent for å teste det tekniske aspektet i intervjuet, blant annet lydopptakeren via Zoom. Her fikk jeg innblikk i hvor jeg skulle plassere lydopptakeren for å få best mulig kvalitet på lyden og at jeg kunne høre hva som ble sagt i etterkant. Ved bruk av Zoom måtte jeg passe på hvilke retningslinjer som måtte opprettholdes for å sikre anonymitet hos deltakerne. Etter forberedelsene var det klart for de virkelige intervjuene med forskningsdeltakerne via Zoom.

4.3.5 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført i perioden oktober - desember 2020. Det ble holdt en-til-en-intervju, der det kun var en informant og meg som forsker som satt i samme rom enten fysisk eller digitalt. Intervjuene fant sted på deltakernes skole eller via Zoom og tidspunkt ble planlagt ut ifra lærerens timeplaner. Intervjuene ble mellom 25 – 40 min lange og alle intervjuene ble tatt opp på lydopptak. Lydopptakene ble lagret på egen pc uten internett og videre overført til en harddisk i mitt personlige hvelv som er passordbeskyttet, og kun meg som har tilgang til. Jeg skilte informantene med å gi de fiktive navn, slik at det ble mer organisatorisk for min del når det kom til lydopptak og transkriberinger. Informantens personlige opplysninger ble ikke tatt opp i intervjuet og kontakten ble holdt forholdsvis på e-post og på telefonen.

På forhånd hadde jeg ikke informert hvilke spørsmål som kom på intervjuet, fordi jeg ville oppnå genuine svar og ikke et innøvd svar. Jeg poengterte også før intervjuene at dette ikke var en kunnskapsprøve, men et intervju om deres meninger og erfaringene med de temaene vi kom innom i intervjuet. Jeg ønsker å lære av informantene og få et innblikk av hvilke meninger og erfaringer kroppsøvingslærere har med innsats i kroppsøvingen, derav

min hermeneutiske tilnærming. Jeg søker etter kunnskap og som forsker er det viktig at mine subjektive forforståelser kommer synlig frem og jeg påvirker informantene på en negativ måte. Jeg kan gjerne dele mine tanker om innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøvingen, men det er bare hvis vi kommer i en diskusjon hvor det er relevant at det kommer frem. Underveis i intervjuene krysset jeg ut de spørsmålene som allerede var diskutert uten at jeg hadde stilt spørsmålene. Dette gjorde at jeg som forsker hadde mer oversikt og jeg kunne samtidig lytte til informanten og komme med gode oppfølgingsspørsmål som ikke stod i intervjuguiden. Oppfølgingsspørsmålene mine var med på å oppmuntre informantene, der de kunne utdype seg enda mer om sine erfaringer og hendelser (Thagaard, 2018). På forhånd ønsket jeg ikke et stivt intervju der jeg bare stilte spørsmål og det ikke ble en dialog mellom partene. Jeg ønsket en naturlig flyt og vise ovenfor informanten at jeg lyttet og kom med relevante spørsmål og svar til det som ble sagt. Intervjuspørsmålene ble brukt forskjellig fra deltaker til deltaker, basert på hvordan intervjuet utviklet seg. Jeg var også innom hvert enkelt hovedspørsmål for å få en full forståelse av deres meninger om og erfaringer med innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving.

Intervjuene ble tatt opp på lydopptaker og siden jeg benyttet meg av en lydopptaker, hadde jeg mer fokus på deltakerens utsagn og de eksemplene deltakeren kom med. Jeg kunne dermed bruke disse eksemplene videre i intervjuet, for å vise at jeg lytter til hva deltakeren sier. Dette kan være med å skape en trygghetsfølelse hos deltakeren og som kan ha påvirkning på hvor mye deltakeren ønsker å utdype om tematikken og spørsmålene som blir stilt.

4.4 Analysen

Ved en analyseprosess har man en viss tankegang og mening om hvordan oppgaven skal formuleres og hvilke elementer man skal ha med inn i oppgaven (Nilssen, 2014).

Forskningsprosessen må brytes ned i ulike deler for at vi skal forstå hva som er helheten med masteroppgaven (Nilssen, 2014). Når vi intervjuer, gjør vi vurderinger underveis om hvordan vi skal forstå utsagnene og hva informantene gir uttrykk for i intervjuene, vi skaper altså en forståelse underveis i prosessen (Thagaard, 2018).

4.4.1 Transkriberingen

«Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen» (Kvale & Brinkmann, 2019, s.205). I denne sammenhengen betyr transkripsjon å transformere intervjuet fra tale til skrift. Jeg valgte å transkribere rett etter endt intervju, da jeg hadde deltakernes stemme og svar friskt i minne. Dette hjelper meg med å forstå lydopptakene om det ble noe form for

skurring med lydopptakeren. Jeg transkriberte på egen datamaskin og alt av personlige opplysninger ble ikke nevnt i intervjuene, og de ble heller ikke skrevet ned i transkriberingen. Jeg valgte å kutte ut gjentakelser og registrering av alle «øhm»- og «hm»-er, der de tok opp tid og de hadde ingen relevans med datamaterialet som samles inn. Jeg valgte ikke å ta med kroppsspråk og andre følelsesmessige uttrykk, noe som kan gjøre at jeg mister verdifullt budskap, men siden jeg hadde intervjuene friskt i hodet, kan jeg enkelt se på et utsagn og huske hvordan de forklarte det spesifikke utsagnet. Lydopptaket tar litt bort den reelle samtalen, der det kan dukke opp diverse lyder og tekniske skurringer som gjør at deltakerens utsagn høres annerledes ut enn i virkeligheten.

Kvale og Brinkmann (2019) hevder at transkripsjon fra tale til skrift kan svekke intervjusamtalen, der stemmeleie, intonasjon og åndedrett kan gå tapt. Kvale og Brinkmann (2019) forklarer samtidig når transkriberingen går fra muntlig til skriftlig, blir intervjuene mer strukturerte og de blir bedre egnet for en analyse. For min del ble transkriberingen mer strukturert og jeg fikk en mer helhetlig oversikt over datamaterialet. Hermeneutikken ble nyttig for meg i transkripsjonen, der jeg fikk nye vinklinger av innsats som vurderingsgrunnlag og at andre har annen mening om og erfaring med tematikken. Dette gjør at jeg bruker deltakernes meninger og erfaringer, samt min egen subjektive forståelse til å oppnå en bedre forståelse av innsats som grunnlag for vurdering i kroppsøving

4.4.2 Analyse av kvalitativ generert data

Kvale og Brinkmann (2019) hevder at kvaliteten av analysen avhenger av forskerens dyktighet og kunnskap om temaet og hvordan han eller hun behersker analyseverktøyet, samt vurdere om det spesifikke analyseverktøyet passer prosjektets premisser. Før jeg presenterer og beskriver den analysen jeg har valgt, skal jeg bruke Kvale og Brinkmanns (2019) vanlige trinn i en intervjuanalyse. Jeg har valgt de tre første trinnene, der de er mest relevant for mitt masterprosjekt.

Det første steget inneholder opplevelser, følelser, oppdagelser, tolkninger og beskrivelser fra forskningsdeltakerens side og dette steget foregår i selve intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2019). Deltakerne beskriver sine meninger om og erfaringer med innsats som grunnlag for vurdering i kroppsøving. Under intervjuet snakket deltakerne mine om sine meninger og erfaringer med fenomenet innsats da de var unge og gikk på ungdomsskolen og videregående, samt hvilke meninger de har med innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving den dag i dag. Siden jeg benyttet meg av lydopptaker, kunne jeg fokusere mer på historien de fortalte og

komme med relevante oppfølgingsspørsmål og responser. Jeg fikk med meg viktige ord og begreper de brukte, slik at jeg kunne bruke disse begrepene og uttalelsene videre i intervjuet og som igjen ble nyttige i resultat- og drøftingsdelen av masteroppgaven.

Det andre steget går ut på at forskningsdeltakerne selv oppdager nye vinklinger og forløp (Kvale & Brinkmann, 2019). Disse nye oppdagelsene kan skje imens forskningsdeltakeren forteller om sine erfaringer eller et spørsmål informantene ikke har tenkt på før. Et eksempel fra intervjuene var da jeg spurte om elevene har blitt informert hva innsats betyr. Informanten svarte først «oi, det var et godt spørsmål». Informanten begynte å forklare at elevene ikke er direkte informert om hva innsats betyr, men at de heller fikk en indirekte innføring i det:

Jeg er ikke ute etter å se hvem som løper fortest, hopper høyest, men dem som prøver sitt beste og hjelper andre, spiller andre gode.

Her ble informanten mer bevisst på hvilken informasjon elevene har fått og fikk selv en liten øyeåpner over egen praksis.

Det tredje steget blir fortolkninger og fortetninger foretatt av forskeren av det forskningsdeltakerne har å fortelle. Dermed kan forskeren «sende» meningen tilbake for bekreftelse eller avkreftelse at forskeren har forstått det forskningsdeltakeren har ment (Kvale & Brinkmann, 2019). I et intervju ble en informant stilt spørsmålet om kroppsøvlingslærerens vurderingspraksis hadde endret seg fra ung til lærer. Informanten svarte på slutten av spørsmålet at øving som innsats. Jeg ble interessert i det svaret og valgte å spørre om informantene kunne utdype hva som lå i øving som innsats. Etter at informantene hadde forklart hva som lå bak utsagnet, var vi begge på samme bølgelengde av forståelsen av utsagnet.

4.4.3 Temaanalytisk tilnærming

Etter nøye vurdering har jeg landet på å bruke en temaanalytisk tilnærming. En temaanalytisk tilnærming innebærer at vi sammenligner data om det samme temaet for alle deltakerne og at vi sammenligner på tvers av datamaterialene (Thagaard, 2018). Virginia Braun og Viktoria Clarke (2006) forklarer at fordelene med en temaanalytisk tilnærming er at det er en fleksibel analysemetode, der metoden står mer fritt enn andre metoder som grounded theory, diskursanalyser og narrative analyser. Denne friheten kan berike oss med detaljrike, men også komplekse datamaterialer (Braun & Clarke, 2006). Etter at datamaterialet er transkribert, kan vi sortere dataene etter bestemte kriterier, der det foreligger at vi har klart for oss hvilke koder og kategorier vi skal plassere dataene inn i. Disse kodene og kategoriene må også stå i tråd

med hvordan du ønsker at sluttanalysen skal se ut. Analysen er avhengig av at vi stiller gode og effektive spørsmål. Spørsmål genererer nye spørsmål og det kan være en inngangsbillett til å forstå hvilken vei studien skal gå (Nilssen, 2014). I intervjuene hadde jeg de samme hovedspørsmålene, så forskningsdeltakerne lettere kan sammenlignes og se likheter og ulikheter blant svarene.

4.4.4 Deduktiv tilnærming

Siden jeg benytter meg av en temaanalytisk tilnærming der kodingen og kategoriseringen skjer etter bestemte kriterier, vil en deduktiv tilnærming fungere best for mitt masterprosjekt. En deduktiv tilnærming vil si at jeg går fra teori til empiri (Thagaard, 2018). I kodingen og kategoriseringen benyttet jeg forskrifter, styringsdokumenter, teori og tidligere forskning for å finne mønstre i informantenes utsagn. Jeg brukte hovedtemaene mine i intervjuguiden for dele inn informantenes utsagn. For å forankre kategoriene empirisk er det viktig at vi anvender de samme betydningene og begrepene deltakerne bruker i intervjuene, for å skaffe forståelse av deltakernes situasjon (Thagaard, 2018). Ved å benytte en temaanalytisk tilnærming og en deduktiv tilnærming ville jeg kode og kategorisere etter temaene i intervjuene mine, «læreplanen», «vurdering» og «innsats». Dette er generelle koder som danner mønstre i deltakernes utsagn.

4.4.5 Koding og kategorisering av data

Jeg valgte å kode datamaterialet for hånd, der jeg synes det er enklere å få med seg viktige begreper, utsagn og erfaringer enn om de leses via dataskjermen. Jeg startet med å skrive ut alle de transkriberte intervjuene og fargekodet etter bestemte temaer som beskrevet i kapittel 4.4.3 og 4.4.4. Jeg leste deretter igjennom hver transkribering og streket under de viktige ordene forskningsdeltakerne brukte for å beskrive et hovedspørsmål. Jeg markerte meg også deltakernes utsagn der de forklarte direkte eller indirekte om sine meninger og erfaringer med for eksempel fenomenet innsats. Dette gjorde jeg for hvert transkriberte intervju. Etter dette steget kunne jeg også se mer tydelig koblinger, likheter og ulikheter mellom forskningsdeltakernes svar på spørsmål.

Siden jeg bruker en temaanalytisk tilnærming, har jeg allerede bestemte kategorier og koder jeg skal plassere forskningsdeltakernes erfaringer og meninger. Dette gjør at jeg enklere kan sammenligne data på tvers av samme kategori. Etter endt koding hadde jeg papirer med masse farger og disse kodene ble satt i et eget Word-dokument, der de nedskrevne erfaringene og meningene ble plassert under hvert kodeord der de var relevant. Dette gjorde at det store og

uoversiktlige datamaterialet ble mer organisert og jeg kunne enklere se essensen i hva forskningsdeltakerne forteller om temaene.

4.4.6 Fortolkning av meningsinnholdet av intervjuene

Det neste steget ble å utvikle disse kodene til et høyere abstraksjonsnivå som representerer essensen i datamaterialet. Siden kodingen var for å skaffe en generell oversikt over deltakernes meninger og erfaringer, måtte jeg gå tilbake i de nedfelte kategoriene for å undersøke hvilke temaer og fokuspunkter som dukket opp i hver kategori. Jeg måtte se hva som var typisk for informantene og hva som skilte seg ut. Da jeg hadde nedfelt noen fokuspunkter gikk jeg inn i forskrifter, læreplanen og tidligere forskning for å se om det var et reelt fokuspunkt å ta med videre. Jeg fortolker meningsinnholdet av intervjuene, slik at jeg kan presenterer tilfredsstillende resultat av intervjuene.

Når vi skal fortolke våre fortolkninger av intervjuene vil vi vike ifra deltakernes forståelse, siden vi tar i bruk et teoretisk og faglig ståsted og tolker dataene ut fra dette (Thagaard, 2018). Det vil si at vi finner andre meningsstrukturer enn hva forskningsdeltakerne kom med under intervjuet. Vi tar utgangspunkt i hva forskningsdeltakerne har sagt og utvikler dermed en dypere forståelse av datamaterialet. Kvale og Brinkmann (2019) forklarer derfor at slike fortolkninger vil føre til at vi som forskere vil forstå resultatene i flere ord, en såkalt tekstutvidelse. Etter at jeg har forstått de ulike delene i den hermeneutiske tilnærmingen og anvendt ny kunnskap om tematikken, kunne jeg sette ord på kodene og kategorisere datamaterialet.

Etter ny koding av et høyere abstraksjonsnivå og en fortolking av meningsinnholdet av intervjuene endte jeg opp med kategoriene «din vurderingspraksis», «læreplanen», «fenomenet innsats» og «belønning». Med disse kategoriene måtte jeg også ha underpunkter og fokuspunkter som skal konkretisere deltakerens meninger om og erfaringer med innsats som vurderingsgrunnlag. I kapittel 5 presenterer jeg disse underpunktene og fokuspunktene.

4.5 Oppgavens troverdighet

Troverdighet gjør at forskningsdeltakere og andre forskere kan vurdere kvaliteten i kvalitativ forskning og om i hvor stor grad forskeren har frembrakt reliable, valide og overførbare resultater (Thagaard, 2018).

4.5.1 Reliabilitet

Thagaard (2018, s.181) sier at «reliabilitet handler om forskningens pålitelighet».

Reliabiliteten blir knyttet til datainnsamlingen og hvordan vi bearbeider dataene gjennom hele forskningsprosessen. Innad i reliabilitet kan vi også beskrive hvordan vi har opprettet kontakten med forskningsdeltakerne og hvordan vår forskningsrolle var ute i felten under intervjuene med forskningsdeltakerne (Thagaard, 2018). Kvale og Brinkmann (2019) forklarer også at reliabilitet handler om reprodusering og hvordan forskere bruker resultatene til annen forskning. Reprodusering handler om deltakerne ville endret sine svar i et intervju med en annen forsker. For å styrke påliteligheten til mitt masterprosjekt har jeg beskrevet metningen jeg måtte foreta for å vurdere antall deltakere jeg hadde behov for i masteroppgaven. Jeg har også beskrevet hvordan kontakten mellom deltakerne og meg ble opprettet og hvordan deres anonymitet forblir anonym fra start til slutt av masterprosjektet. Jeg har gjort rede for fremgangsmåten jeg har samlet inn data på og hvordan jeg har bearbeidet disse dataene gjennom transkripsjon og analyse. Et viktig punkt for å styrke påliteligheten av forskningsprosjektet er min profesjonelle tilstedeværelse under intervjuene og hvordan jeg behandler dataene av intervjuene på en profesjonell og objektiv måte. For å overbevise for den kritiske leseren er det viktig at forskeren argumenterer for redegjørelsen av utviklingen av dataene, slik at verdien av resultatene forblir pålitelige og gyldige (Thagaard, 2018).

For å argumentere for masterprosjektets reliabilitet måtte jeg vurdere kvaliteten og troverdigheten på dataene og kildene brukt i masteroppgaven, slik at jeg kunne relatere informantenes meninger og erfaringer opp mot forskrifter, styringsdokumenter, tidligere forskning og teori. Før intervjuprosessen forhørte jeg meg med en medstudent om intervjuguide og intervjurollen, der jeg fikk en annen persons mening på intervjuguiden og hvordan jeg kunne fremstå som intervjuer. Her diskuterte vi hvilke spørsmål som kunne virke ledende og som kunne svekke dataene mine. Siden jeg har forsket på deltakernes meninger og erfaringer ville det blitt feil av meg å bruke ledende spørsmål til å påvirke deltakernes svar på spørsmålene. Kvale og Brinkmann (2019) forklarer at ledende spørsmål enten kan være negative eller positive forsterkere. I dette tilfellet ville dette vært en negativ forsterker, der oppgavens troverdighet kunne blitt redusert om jeg hadde påvirket svarene til deltakerne. For å forsterke masteroppgavens troverdighet kunne jeg gjennomført flere pilotintervju med medstudenter eller frivillige deltakere for å betrygge meg selv i intervjurollen. Ved å gjennomføre pilotintervju kunne jeg også blitt enda mer bevisst på hvordan jeg fremstår i en

intervjusituasjon. Under intervjuprosessen merket jeg at jeg ble mer trygg i intervjurollen, og det siste intervjuet var bedre enn det første. Jeg vil dermed trekke frem at jeg lærte av hvert intervju og at jeg hadde en gradvis progresjon som intervjuer. For hvert intervju plukket jeg opp nye aspekter, for eksempel hvordan jeg stilte spørsmål og hvordan jeg kunne bruke deltakernes svar til å henvise og poengtere et spørsmål senere i intervjuet. For å styrke troverdigheten til masteroppgaven har jeg også valgt å beskrive og gjøre rede for min for forståelse av innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving, siden jeg ikke ønsket at mine subjektive forståelser skulle komme i veien for datainnsamlingen.

Under et intervju er det viktig at vi tar hensyn til samhandlingen mellom deltaker og forsker. Det handler om hvor komfortable og trygge deltakerne er til å fortelle om sine meninger og erfaringer med innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving. Kan mitt kroppsspråk og måten jeg stiller spørsmål på ha en påvirkning på deltakernes svarer på spørsmålene? For meg var det viktig at jeg fremstilte meg selv som genuin, profesjonell og positiv overfor deltakerne, der jeg svarte grundig om de hadde noen spørsmål om deltakelse i masterprosjektet. Jeg ga så mye informasjon som jeg kunne gi på forhånd og la ved riktige dokumenter som informasjonsskriv og en tydelig samtykkeerklæring. For meg var det viktige at deres anonymitet forble anonym, så deres navn og skole ble aldri nevnt i intervjuene. Jeg startet hvert intervju med spørsmålet «kan du fortelle om deg selv som kroppsøvingslærer». Her fikk deltakerne fra start mulighet til å bli trygge i intervjuet og de kunne snakke fritt uten at det ble det en kunnskapstest. Jeg var ute etter deres meninger og erfaringer, så det ville blitt feil å spørre etter konkrete deler av læreplanen. Underveis i intervjuene kunne jeg markere hvilke spørsmål vi allerede hadde diskutert uten at jeg hadde stilt spørsmålet. Dette gjorde jeg bevisst for å vise deltakeren at jeg lyttet til hva som ble fortalt.

For å sikre påliteligheten valgte jeg å transkribere intervjuene fra lydopptak til skriftlig format rett etter at intervjuene ble avsluttet. Argumentasjon for dette var at jeg hadde intervjuene ferskt i minne og jeg kunne huske hva deltakeren fortalte. Siden jeg har transkribert intervjuene selv, gir det meg en fordel der jeg er godt kjent med deres språk fra intervjuene. Ved å transkribere selv kan jeg se de små detaljene og streke under viktige ord og uttalelser i intervjuene.

4.5.2 Validitet

«Validitet handler om gyldighet av de tolkninger forskeren kommer frem til» (Thagaard, 2018, s.189). Vi kan styrke oppgavens validitet ved å legge vekt på transparens, altså den

teoretiske gjennomsiktheten (Silverman, 2014; Thagaard, 2018, s.189). Det vil si at vi benytter oss av det teoretiske ståstedet som grunnlag for våre fortolkninger og som igjen refereres tilbake til i analyse- og konklusjonsprosessen (Thagaard, 2018). Her vil jeg argumentere for at den teoretiske tilnærmingen jeg har til oppgaven passer problemstillingen og analysene av intervjuene. Tilnærmingen gir grunnlaget for min fortolkning og hvordan analyseprosessen vil foregå. Under intervjuene hadde jeg en objektiv tilnærming, der jeg samlet inn data basert på deltakernes meninger og erfaringer uten at mine subjektive forforståelser kom i veien. Etter flere steg med analysering av datamaterialet kunne mine subjektive meninger og mitt teoretisk grunnlag komme til syne. Deltakernes meninger og erfaringer ble dermed satt sammen i en større teoretisk kontekst. Her fikk jeg sett om teorien passer datamaterialet og om resultatene var gyldige iforhold til fenomenet jeg har studert (Thagaard, 2018).

For å styrke validiteten valgte jeg å stille oppfølgingsspørsmål der jeg følte det trengte en ekstra forklaring eller jeg ville vite mer om det deltakeren fortalte. På den måten er deltakeren og jeg på samme bølgelengde og jeg kunne relatere meg til hva som ble sagt. Etter endt intervju fikk deltakerne tilbudet om å se gjennom transkriberingen og komme med korrigeringer og bekreftelse eller avkreftelse på utsagn. Informantene kan dermed avdekke svakheter og bidra med å styrke masteroppgavens gyldighet. Dette var noe mange av forskningsdeltakerne takket nei til, så det ble ikke gjennomført.

Hensikten med intervjuene var å gå i dybden av innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving og hvilke meninger og erfaringer deltakerne hadde om fenomenet. Jeg valgte bevisst å intervju kroppsøvingslærere, der de har erfaring og relevant utdanning til å gi informasjon og relevant data til masteroppgaven. Deres meninger om og erfaringer med innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving har ført til ny kunnskapsforståelse fra min side.

4.5.3 Overførbarhet

Thagaard (2018) forklarer at den tolkningen vi har utviklet gjennom utvalget og datamaterialet kan gi grunnlag for forskningens overføringsverdi. Jeg har kun seks informanter i masterprosjektet og det kan tenkes at flere deltakere ville gjort studien mer overførbar, da de ekstra deltakerne kunne kommet med enda mer relevant informasjon om fenomenet. Jeg måtte benytte meg av metning for å vurdere om utvalget jeg hadde var nok til å skaffe rikelig med informasjon om innsats som vurderingsgrunnlag. Jeg konkluderte med at seks informanter var nok og jeg fikk et godt utvalg av ferske kroppsøvingslærere og

kroppsøvingslærere som hadde masse god erfaring med kroppsøvingsfaget. Jeg konkluderte med at disse informantene hadde nok informasjon om innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving, slik at jeg kan diskutere resultatene senere i oppgaven. Siden jeg kun intervjuet kroppsøvingslærere, kan studien overføres til andre kroppsøvingslærere der de kan selv tenke over hvilke meninger og erfaringer de har med innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøvingsfaget. Studien gjelder kun et fåtall kroppsøvingslærere i Osloskolen og er bare et lite utvalg av mange kroppsøvingslærere i Norge. Samtidig er studien et lite utvalg av Osloskolen, der det var kun få skoler som takket ja til å delta i studien.

4.6 Etske retningslinjer og refleksjoner

I studier som innebærer en nær kontakt mellom forsker og deltaker blir det skapt data som knyttes til de personene som deltar i prosessen (Thagaard, 2018). Den nasjonale forskningskomité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) beskriver regler som gjelder for slike studier som inneholder behandling av personopplysninger (Thagaard, 2018). NESH (2016) presiserer at «forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet». Det betyr at forskningen skal verne om personlig integritet, selvbestemmelse og frihet til forskningsdeltakerne. All forskning som faller inn under personvernloven fra 2001, spesielt § 21 må sende inn en søknad til NSD (Thagaard, 2018). Søknaden måtte godkjennes før datainnsamlingen kunne starte.

I forkant av intervjuene hadde jeg utarbeidet et informasjonsskriv og en samtykkeerklæring. Disse ble sendt ut til informantene slik at de ble kjent med masterprosjektets formål, hva masterprosjektet skulle brukes til, hva det innebar for de å delta, hvilke rettigheter de har som deltakere, samt informasjon om hvem som har tilgang til datamaterialet og hvordan datamaterialet ble lagret. Deres anonymitet var også beskrevet i informasjonsskrivet. Deres deltakelse var også frivillig og at de på hvilket som helst tidspunkt kunne trekke seg fra studien og at all data, personopplysninger og lydopptak ble slettet og ikke brukt videre i prosjektet. Samtykkeerklæringen forsikret meg at forskningsdeltakerne hadde lest og godtatt vilkårene for deltakelse i masterprosjektet. I forkant tenkte jeg nøye over hvor mye informasjon jeg skulle gi ut i informasjonsskrivet, slik at det skaffet interesse for deltakerne.

Thagaard (2018) presenterer tre etske retningslinjer som stiller krav til forskerens etske ansvar overfor deltakeren; informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av deltakelse. Det er etske utfordringer knyttet til personopplysninger, opplysninger som direkte eller indirekte knyttes tilbake til en person. Det er derfor viktig at jeg som forsker tar vare på

personopplysningene og deres anonymitet til masterprosjektet (Thagaard, 2018). I masterprosjektet har jeg personopplysninger som navn, navn på skolen, epost, stillingstittel og lydopptak som kan identifisere mine deltakere. For å bevare deres anonymitet valgte jeg å bruke fiktive navn under transkriberingen og i den skriftlige fremstillingen av datamaterialet. Alt av navn og andre personopplysninger ble ikke nevnt under intervjuene og forskningsdeltakerne ble referert som «du» under intervjuet. Kontakten ble holdt via mail, der jeg brukte min student mail til å kontakte forskningsdeltakerne. Lydfilene ble lagret på egen pc uten internett og ble dermed lastet opp på en harddisk i mitt personlige hvelv med et beskyttet passord, der det er kun meg som har tilgang. Opplysninger og informasjon om deltakerne vil bli slettet etter at oppgaven er levert til sensur 18.05.21. Deltakernes konfidensialitet er viktig å ta vare på og det er viktig at jeg som forsker ikke misbruker informasjonen om deltakerne (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2019). Jeg har full taushetsplikt ovenfor deltakerne, det vil si at jeg ikke kan bruke deres navn og personopplysninger i samtaler med andre, deltakeren er anonym fra start til slutt (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2019). I masterprosjektet har jeg unnlatt å bruke alder, bosted, navn på skole og deres navn. Ved å bevare deltakernes anonymitet og være bevisst på hvilke personopplysninger du bruker, gjør det vanskeligere å gjenkjenne hver enkelt deltaker.

5 Resultater

I dette kapitlet skal jeg presentere resultatene fra analysen av intervjuene. I resultatene har innsats som vurderingsgrunnlag vært grunnstamme i utarbeidelsen av datamaterialet. Hver eneste kategori er direkte eller indirekte relatert til problemstillingen. Jeg har gjennom hele prosessen med masteroppgaven fulgt en hermeneutisk spiral, som betyr at jeg har tilegnet meg ny kunnskap og forståelse for hvert steg av forskningsprosessen. De ulike delene i den hermeneutiske tilnærmingen har blitt satt sammen til en helhet i analyseprosessen. Helheten har oppstått ved at jeg har kodet og kategorisert datamaterialet, og jeg vil herved legge frem følgende kategorier; «læreplanen», «min vurderingspraksis», «fenomenet innsats» og «belønning». I analyseprosessen var det disse kategoriene som vokste frem. Jeg har bestrebet meg på å yte rettferdighet til helheten av datamaterialet. Det betyr at jeg legger vekt på å få frem både det som er typisk for informantene som helhet, samt individuelle meninger og de som bryter med det typiske bildet. I hver av kategoriene har jeg funnet noen fokuspunkter. Disse vil bli fremhevet som underpunkter.

I kategorien «Læreplanen» er det informantenes meninger og erfaringer med læreplanen og hvordan innsats kommer til syne i læreplanens ulike deler, som kompetansemål og formål, som presenteres. Kategorien «Min vurderingspraksis» berører informantene sin vurderingspraksis, hvilke kriterier som gjelder inn mot en vurdering, både i løpende vurdering og ved en eventuell karaktersetning. I kategorien «Fenomenet innsats» presenteres tematikken innsats dypere, her beskrives informantenes meninger om og erfaringer med innsats som fenomen, samt hvordan de praktiserer innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøvingfaget. Kategorien «Belønning» vokste frem etter en nøyere gjennomlesning av datamaterialet, og berører informantenes utdypning om hvorvidt innsats skal belønnes og hvor rettferdig det er kontra andre fag i skolen. I resultatpresentasjonen har jeg benyttet meg meningsfortattede sitat fra intervjuene. Det vil si at jeg, i tråd med rådene fremstilt av Kvale og Brinkmann (2019) har kortet ned lange intervjusvar og lagt vekt på å få frem essensen i hva forskningsdeltakerne fortalte.

5.1 Presentasjon av forskningsdeltakerne

Forskningsdeltakerne består av tre menn og tre kvinner som jobber på ungdomsskoler og videregående skoler i Oslo. Alle har utdanning som kroppsøvingslærer på høyskoler/universiteter. Noen har jobbet i skolen lenge og noen har jobbet kun noen få år. Det

er en seksti-førti-fordeling mellom deltakerne om hvilke læreplaner de praktiserer. Noen har avgangsklasser som tiende trinn eller VG3 og følger dermed gammel læreplan.

Berit jobber som kroppsøvlingslærer og har tatt idrettsutdanning med påfølgende praktisk-pedagogisk utdanning (PPU). Hun underviser 10.trinn i kroppsøving, noe som betyr at hun benytter seg av LK06 og beskriver seg selv som snill, lavmælt og inkluderer ofte elevene i undervisningsopplegget. Hun er opptatt av å selvstendiggjøre elevene i kroppsøving, både sosialt og faglig.

Oda underviser på tiende trinn og benytter også LK06. Oda beskriver seg selv som fersk i gamet. Hun har faglærerutdanning i kroppsøving. Hun tok videreutdanningen samtidig som hun jobbet som kroppsøvlingslærer og har erfaring fra fysisk aktivitet i skolen (fysak) tidligere. Oda er opptatt av at elevene skal lære gjennom å være i bevegelse. Både gjennom det sosiale, et aspekt hun mener er viktig i kroppsøvlingsfaget, samt teoretisk og praktisk. Hun er opptatt av hvordan dette kan kobles opp mot andre fag.

Tim jobber som kroppsøvlingslærer og har 120 rene idrettsstudiepoeng og 60 friluftslivstudiepoeng fra sin utdanning. Han har også 60 studiepoeng i norsk og et årsstudium i PPU. Tim beskriver seg selv som en tydelig, streng og rettferdig ledertype. Han er opptatt av at det skal være mest mulig aktivisering og at det skal være tydelige beskjeder slik at det ikke blir mye kø og venting hos elevene. Tim underviser i åttende- og niende trinn og benytter derfor LK20.

Pål jobber som kroppsøvlingslærer og forklarer at han har drevet med idrett gjennom hele oppveksten. Han benytter LK20 og har lærerutdanning under LK06 da innsats var en del av fagvurderingen igjen. Pål beskriver seg selv som en aktiv observatør som kommer med tips og veiledning i undervisningen. Han beskriver seg selv som en engasjerende kroppsøvlingslærer og at det spiller en stor rolle over elevenes engasjement også.

Jonas har utdanning som lektor i kroppsøving og underviser på VG1. Han følger dermed LK20. Jonas beskriver seg selv som en forståelsesfull kroppsøvlingslærer som stiller høye krav til deltakelse og han gjør sitt beste for å motivere de elevene som synes kroppsøving ikke er gøy. Jonas forklarer at han prøver å tenke nytt i forbindelse med lagspill, men at han setter pris på tradisjonelle lagspill i ny og ned.

Åse har utdanning som kroppsøvlingslærer og forklarer at hun har vært gjennom mange læreplaner opp gjennom årene. Hun benytter seg nå av LK20. Hun forklarer at kroppsøving er

det beste faget å undervise og at hun bevisst velger å ikke være så deltakende i undervisningen, men er heller mer opptatt av å gi ros og pushe fra sidelinjen. Hun forklarer at det er et godt miljø blant kroppsøvingslærere på skolen hun jobber, der de deler informasjon og undervisningsøkter til hverandre.

5.2 Læreplanen

Etter å ha analysert datamaterialet har jeg kommet frem til følgende fokuspunkter under denne kategorien: «kompetansemål» og «veiledende rolle i kroppsøvingsfaget». Dette er to fokuspunkter som bringer frem det typiske i forskningsdeltakernes meninger og erfaringer, men også det som skiller dem. Siden deltakerne vektlegger LK06 og LK20, vil det være noen vesentlige forskjeller i hvordan de mener om og erfarer med kompetansemålene. Innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving er relevant i disse to fokuspunktene, siden kompetansemålene i læreplanen er grunnlaget for vurdering og Utdanningsdirektoratets bestemmelser i LK20 at innsats er en del grunnlaget for vurdering når kompetansemålene vurderes i kroppsøving. Mange av informantene mener at læreplanen gir de mer kunnskap om gjeldende læreplan og at de fikk en mer veiledende rolle i kroppsøvingsfaget enn tidligere. Før jeg går i gang med de to fokuspunktene, vil jeg fremheve deltakernes meninger om og erfaringer med læreplanen som gjelder dem. I deltakernes presentasjon beskrev jeg at Oda og Berit benyttet seg av LK06 siden de har avgangsklasser dette skoleåret. Oda og Berit stiller seg litt uenige til hverandre om sine meninger om læreplanen, der Oda sier læreplanen har mye tolkningsrom, mens Berit sier læreplanen er grei å følge når det kommer til undervisningsopplegg. Odas utsagn beskriver hvordan begge informantene håndterer læreplanen:

[...] selv om den kan være vid, så er den grei å følge og du kan legge opp undervisningen etter din elevgruppe

Informantene nevner videre at læreplanen kan bli brukt som et fyrtårn når det gjelder undervisning og vurdering i kroppsøvingsfaget. Berit sier at hun er innom tillegget om innsats og bruker det som mal når det kommer til innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøvingen. Læreplanen er ifølge Berit lagt opp til at elevene skal ha eierskap til faget og at kroppsøvingen skal selvstendiggjøre elevene. Oda forklarer at «innsatsen kommer til syne i formålparagrafen og det står eksplisitt i formålet at innsatsen skal telle». De fire andre deltakerne praktiserer LK20 og gjennom Tim sitt utsagn beskriver dette hva de fleste av deltakerne mener om læreplanen:

Læreplanen er på vei i riktig retning og jeg får et godt utbytte av læreplanen. [...] det jeg husker grovt er at det er mindre fokus på idrettsteknikker, idrettsaktiviteter og mer fokus på generelle bevegelsesaktiviteter, lære gjennom kroppen, lære gjennom allsidige bevegelser [...]

Her ser vi at deltakerne kommenterer endringene ved LK20 kontra LK06, mest fokus på at idrettsteknikker ikke har like stor rolle i LK20 slik som i LK06. Deltakerne er enige om at LK20 er til å stole på og at læreplanen har gjort at de blir mer veiledende overfor elevene og kroppsøvingen. Som helhet ser vi likheter mellom de som praktiserer LK06 og de som praktiserer LK20. Informantene er enige om at de får utbytte av læreplanene, men som Oda sier så er læreplanen litt for vid og tolkningsbasert. For informantene som praktiserer LK20 erfarer at læreplanen er en forbedring fra LK06 og de mener læreplanen har tydeliggjort begrepet innsats som deltakelse, øving og samarbeid.

5.2.1 Veiledende rolle i kroppsøvingsfaget

Under intervjuene ble det tydelig at informantene mente at deres kunnskap om læreplanen har ført til at de inntar en mer veiledende rolle i kroppsøvingsfaget enn tidligere. Deltakerne legger vekt på at det ikke er kun de som kroppsøvingslærere som skal bestemme, men at elevene kan komme med innspill til aktiviteter. Informantene mener at det er motiverende å undervise i kroppsøvingsfaget når elevene utfordrer og utvikler seg i faget, samtidig at de skaper et godt læringsmiljø i gruppa. Åses utsagn representerer deltakernes tanker om dette med veiledende rolle i kroppsøvingsfaget:

Nå har det jo blitt at jeg skal være mer en veileder og at det ikke er bare jeg som skal bestemme, at jeg kan komme med og at det ikke er jeg som står der som sjef og slaver rundt. Jeg kan stå å veilede mer.

Utsagnet til Åse passer godt sammen med Tims forklaring om at han veileder mye i undervisningen og at han prøver å ikke styre så mye om elevene skal løse en case. En veiledende rolle gjør at deltakerne kan komme med tilbakemeldinger underveis i timen og motivere til læring i kroppsøvingen. Blant annet så uttrykker Pål at han kan motivere elevene til deltakelse i kroppsøvingsfaget og poengtere at deltakelse er en form for innsats. Videre i den veiledende rollen påpeker Jonas at det er viktig at elevene får gjort noe de synes er gøy og motiverende for at de skal bli tilfredsstillt i kroppsøvingsfaget. Jonas sier han har erfart at elevene vil delta i andre bevegelsesaktiviteter og utøve innsats om de får gjort noe som de synes er gøy i kroppsøvingen. Jonas sier at han lenge før LK20 ble innført tenkte nytt og

moderne, slik at han lettere kan tilfredsstille elevenes behov i kroppsøvingen. Alle deltakerne forklarte i sin beskrivelse av seg selv at de ikke var aktivt med i undervisningen, bare i tilfeller hvor det trengtes en ekstra spiller eller hvor aktiviteter måtte settes i gang. Jonas sitt utsagn beskriver utvalget følgende om aktiv deltakelse i undervisningen:

Veldig sjeldent. Man kan bli fort engasjert og glemme litt. [...] jeg klarer ikke å være aktiv selv og klare å vurdere hva som skjer i timen

Mange av deltakerne valgte bevisst å gjøre dette for å ikke miste overblikket og bli for revet med i undervisningen. De ville dermed slite med å vurdere elevene i senere anledning. Jonas mener at man gjennom en veiledende rolle kan klare å lagre ting i hodet og deretter notere ned etter undervisningen. Berit og Oda utdyper gjennom en veiledende rolle fra lærerens side, kan selvstendiggjøre elevene i faget og at de utvikler seg. Berit forteller samtidig at hun har informert elevene sine om hva innsats betyr og erfarer at elevene blir mer bevisst på hva som legges i innsats jo mer selvstendige de blir i kroppsøvingen. Informantene som praktiserer LK20, mener og har erfart at læreplanen har gjort at de blir mer veiledende i kroppsøvingen. Deltakerne mener at dette gjør det lettere å se alle elevene i en undervisning og sette notater på hver enkelt elev, slik at de har et grunnlag for vurdering i kroppsøving. Blant annet sier Tim at han «opplever mer refleksjon og inkludering i vurderingen» gjennom en veiledende rolle. Utsagnet til Tim representerer deltakernes meninger om og erfaringer med en veiledende rolle. Deltakerne mener også at elevene lettere kan reflektere over egen innsats og kompetanse i faget med konstruktive tilbakemeldinger.

Tim beskriver sin erfaring med sin kroppsøvingslærer da innsats var ute av fagvurderingen i kroppsøving i perioden 2006-2012. Tim mener at kroppsøvingslæreren la opp til undervisning der det var fokus på prestasjoner og teknikk i aktiviteter. Han forklarer at læreren inntok en rolle der det var fokus på hvor høyt man hoppet og hvor langt man kastet. Oda forklarer at hun har erfaringer med LK06 da innsats var en del av fagvurderingen igjen. Hun erfarte å bli vurdert etter innsatsen sin, men at kroppsøvingslæreren hennes favoriserte de som drev med idrett på fritiden. Hun mener det kan være en ulempe for de som ikke er like kjent med ballaktiviteter og som får dårlig vurdering på grunn av ferdigheter.

5.2.2 Kompetansemålene

I denne underkategorien får vi et blick på deltakernes forståelse av kompetansemålene og at de er nokså uenige i tolkningen av kompetansemålene. Pål, Tim og Jonas er enige at idrettsaktivitetene brukes til å oppnå kjerneelementene i faget, men at det ikke har like stor

plass i læreplanen som i tidligere læreplaner, blant annet dette med det perfekte innsidesparket i fotball eller smashen i volleyball. I et spørsmål om innsats i kompetansemålene forklarer Tim og Åse at kompetansemålene er tydelige, og at innsats ligger i verbene og at disse verbene «øving», «samarbeid» og «reflektere» implementerer øvingen godt. Tim skiller seg ut fra andre informanter med dette utsagnet:

Jeg lager prøven først også utifra verbene i kompetansemålene, så planlegger jeg aktivitetene og læringsmålene, altså hvordan elevene skal vise kunnskap i den vurderingsformen

Tim benytter i denne sammenheng en baklengs planlegging for å oppnå konkrete læringsmål og for at elevene skal forstå hva de skal lære i kroppsøvingen. På den andre siden er Pål og Oda uenige med Tim og Åse. Selv om at Pål og Oda praktiserer forskjellige læreplaner, er de enige at det ikke står mye om innsats i kompetansemålene. Pål sitt utsagn beskriver hva de to informantene mener om innsats i kompetansemålene:

Kompetansemålene i læreplanen handler om hvordan du ønsker å vinkle det inn mot undervisningen og den læringen eleven skal oppnå

Oda støtter utsagnet og sier at kompetansemålene er ganske breie og at de favner mye og at noen ting blir trukket detaljrikt frem, mens andre ting får ikke like mye fokus. Oda utdyper at det burde være et kompetansemål som gikk på dette med innsats og at siden det har en stor betydning for kroppsøvingen, så burde det kommet tydeligere frem. Berit stiller seg i midten av disse to utsagnene, der hun sier at «jeg tar det forgitt at det med innsats kommer tydelig frem». Berit trekker frem at hun bruker erfaring og intuisjon når det kommer til kompetansemålene.

Resultatene viser at informantene er nokså uenige når det kommer til hvordan innsats er inkludert i kompetansemålene. Både Tim og Berit skiller seg fra andre informanter med sine utsagn. Samtidig som det praktiseres ny eller gammel læreplan er det uenighet blant utvalget, og uenigheten kan forekomme av Jonas sitt utsagn der han forklarer at «det er opp til hver enkelt kroppsøvingslærer hvordan vi skal tolke kompetansemålene». Et element i underkategorien som informantene er enige i, er at de bryter ned kompetansemålene om til spesifikke læringsmål. Åses utsagn beskriver utvalgets meninger om å bryte ned kompetansemålene og beskriver at hun «gjør de litt om til mine egne og putter inn på der vi føler at vi får dekket det». Deltakerne forklarer at de er bevisste på egen undervisning og lager egne læringsmål som skal støtte opp elevenes læring og kompetanse i faget. Utsagnet til Åse

viser også at informantene jobber mye med læreplanen for å sikre at punktene i læreplanen og kompetansemålene blir truffet og at elevene lærer i kroppsøvfingsfaget.

5.3 Min vurderingspraksis

I denne kategorien går vi over til informantenes vurderingspraksis. I intervjuene var jeg bevisst på å spørre deltakerne om de kunne forklare sin vurderingspraksis eller en typisk vurderingssituasjon. Mange av informantene forklarte sin vurderingspraksis og nevnte ulike kriterier for vurdering og ulike metoder for å måle innsats. Under analysen ble disse kriteriene og teknikkene uthevet. Etter en gjennomlesning av datamaterialet ble disse fokuspunktene det som beskriver helheten av utvalget og det som skiller utvalget fra hverandre: «kriterier for vurdering», «vurdering for læring», vurdering av læring», «plusser og minuser» og «måle og vurdere innsats».

5.3.1 Kriterier for vurdering

Under intervjuene kom det frem at mange av informantene snakket om kriterier, altså at det må være noen kriterier som ligger til grunn for vurderingen i kroppsøving. Deltakerne snakket fritt om sin vurderingspraksis i intervjuene og de kom opp med forskjellige kriterier for vurdering. De kriteriene som var felles for informantene var «fair play», «innsats», «samarbeid», «deltakelse» «utvikling av ferdigheter» og «inkludering». Oda, Pål og Tim skiller seg ut fra resten av deltakerne, der de forklarer at de vektlegger aktiviteter der det ikke er store forskjeller og der elevene stiller mest mulig likt og alle har samme utgangspunkt. Utsagnet til Oda beskriver meningene til de tre deltakerne om vektlegging av aktiviteter:

Jeg er ikke opptatt av hvem som hopper høyest, løper fortest eller spraker hardest. Jeg er interessert i å se om elevene prøver så godt de kan og utvikler seg.

Alle informantene er enige om at kriteriene nevnt ovenfor er viktige for at eleven skal få innsyn på hva de blir vurdert etter. Deltakerne mener at det er opp til læreren å formidle disse kriteriene til elevene, slik at elevene skal forstå hva de blir vurdert etter og kan sette ord på sine refleksjoner på egen innsats i kroppsøving. Tim forklarer blant annet at han selv er tydelig på hvilke læringsmål og kriterier som gjelder for den gitte timen, og han begrunner alltid for sine valg i kroppsøvfingsfaget. Dette gjør det lettere å ha noe konkret å vise til i en vurderingssituasjon enten i form av en tilbakemelding eller en karakter.

5.3.2 Vurdering for læring

Under analysering av datamaterialet kom det frem at noen av informantene snakket om vurdering for læring, der de beskriver vurdering som skjer i timen. Blant annet utdyper informantene de ulike kriteriene som er nevnt i forrige underkapittel og hvordan disse brukes i undervisningen. Pål er en av de som beskriver vurdering for læring i kroppsøvfingsfaget. Pål bruker kriteriene innsats, samarbeid, fairplay og utvikling av ferdigheter i undervisningen bevisst. Disse kriteriene blir brukt i hver eneste aktivitet ifølge Pål. I et spørsmål om Pål deltar aktivt i aktivitetene svarer han følgende:

Både ja og nei, i enkelte timer det det avhengig av det for å kunne følge elevene. Andre timer er jeg mer aktiv observatør og kommer med tips og veiledning [...]

Pål beskriver seg selv ved å være aktiv observatør, der han lettere kan komme med veiledning og tilbakemeldinger til elevene. Pål utdyper at deltakelse er en form for innsats og at elevene dermed blir vurdert etter deltakelsen i aktiviteten. Pål mener at deltakelse i bevegelsesaktiviteter gjør at elevene vil bidra mer til fellesskapet og lærings hos seg selv. Deltakerne i min studie forklarer i underkapitlet «veiledende rolle i kroppsøvfingsfaget» at en veiledende rolle gjør at de lettere kan motivere og komme med tilbakemeldinger underveis i undervisningsøkten. Informantene mener at en tilbakemelding kan berike eleven med hva som skal til for å oppnå målet i en spesifikk aktivitet. Informantene mener også at en konkret tilbakemelding kan være med å øke elevenes bevissthet rundt dette med innsats, der elevene lettere kan sette ord og refleksjoner på egen innsats i kroppsøvingen.

5.3.3 Vurdering av læring

I intervjuene ble også vurdering av læring tatt opp av informantene. Her forklarte noen av informantene om karaktersetting og kom med sine meninger om karaktersettingen. I dette underkapitlet fokuserer jeg kun på Berit og Åse, siden de var de deltakerne som utdypet mest om karaktersettingen i kroppsøvfingsfaget.

Åse sier at hun er opptatt av at karakterene og vurderingen i kroppsøvfingsfaget skal fordeles likt mellom lærere og at det ikke skal være forskjell på lærer A og lærer B, og at man er heldig eller uheldig. Åse forklarer at hun personlig holder igjen på toppkarakterene og hun vil ikke gi de ut gratis. Hun forteller følgende om karaktersettingen:

Den sekseren skal ikke være at jeg synes at det er det, nei da skal det være på stell, det skal ikke være noe syning eller tvil om det

Åse mener at dette med innsats er en faktor som er med å gi ut sekseren. Blant annet at du må yte det lille ekstra og stå frem som en elev som bidrar for fellesskapet og seg selv. Berit har en litt annen metode for karaktersetting i kroppsøvfingsfaget. Hun forklarer at hun i starten baserte sin vurdering på førsteinntrykk, altså de som var «flinke i gym» og «ikke så flinke i gym». Etter at hun begynte å ta notater så hun tydeligere hvem som var flinke i kroppsøving og hvem som bare kunne en ting. Karaktersettingen for henne ble dermed enklere når hun hadde håndfaste begrunnelser på hvorfor elevene fikk den og den karakteren. Berit forklarer følgende om sine erfaringer og meninger med karaktersetting og førsteinntrykk:

[...] det samme med jenter jeg tenker er firerjenter også begynner jeg å se på notatene mine og tenker jeg at de kan danse, de kan turne, jeg ser at de kan mye mer når jeg noterer og da har det førsteinntrykket blitt justert opp eller ned

Berit sier hun ble bevisst på egen vurderingspraksis og hvordan begrunnelser og notater kan endre inntrykket av elevene og deres karakter i kroppsøvfingsfaget. Berit mener også at dersom elevene oppfører seg fint i undervisningen og ikke ødelegger for fellesskapet, så indikerer det god innsats, noe som blir tatt med i vurderingen hos eleven.

5.3.4 Plusser og minuser

I intervjuene kom det opp ulike metoder eller teknikker deltakerne brukte for å måle innsats og en indikasjon på elevenes kompetanse i kroppsøvfingsfaget. Mange av informantene snakket om plusser og minuser, så det ble et fokusområde i kategorien «min vurderingspraksis».

Informantene utdyper at de benytter seg av plusser og minuser for å markere og notere ned elevenes innsats og kompetanse i faget. Det blir mest vektlagt for innsats. Informantene noterer ned plusser og minuser og deretter en liten kommentar til hvorfor det ble pluss eller minus. Dette gjør informantene for å ha grunnlag for vurdering og bruke innsats inn i vurderingen. Tim forklarer følgende om plusser og minuser. Utsagnet er også det som er felles for de fleste deltakerne:

Jeg bruker skjema ja. Jeg gjør det så enkelt at jeg har en notatblokk med fravær og i tillegg der så setter jeg sånn pluss pluss pluss, i dag har den eleven utmerket seg og en kort kommentar på hvorfor veldig kort eller så er det ditto minus, altså i dag har eleven vært vanskelig og vil ikke delta selv om alle hjelpemidlene er tilrettelagt så vil ikke eleven yte, så er det ditto minus innsats

Her kommer det frem at informantene har en klar strategi på hvordan de kan måle innsats og bruke det inn mot en vurderingssituasjon. Det viktigste er at de begrunner hvorfor akkurat pluss eller minus, slik at elevene forstår hvorfor og hvordan en kan forbedre seg i videre aktiviteter. Oda skiller seg ut fra de andre deltakerne og forklarer følgende om sin bruk av plusser og minuser:

Jeg er mer opptatt av å sette plusser, jeg er ikke opptatt av å sette minuser. Ene og alene fordi jeg vil fremheve det positive i det de gjør.

Oda forklarer utsagnet nærmere ved å si at hun er opptatt av at elevene skal lære og mestre i kroppsøvningsfaget, og velger heller å bygge de opp med positivitet enn å bryte de ned med negativitet.

5.3.5 Måle og vurdere innsats

Alle informantene utdypet at det å vurdere i kroppsøving er vanskelig og utfordrende. Noen informanter forklarer at de kan se de som utmerker seg positivt og negativt, men har vanskeligheter med å vurdere de som faller i midten. Oda utdypet at hun må dokumentere innsatsen konkret, men at det ikke alltid blir like konkret som på en matteprøve. Hun mener at kroppsøvningslærere bør ha gode begrunnelser for vurdering i kroppsøvningsfaget og spesielt når det kommer til innsats som vurderingsgrunnlag. Jonas og Tim forklarer følgende om måling og vurdering av innsats i kroppsøvningsfaget:

Jonas: Det er et ekstremt vanskelig fag å vurdere i, fordi det er kompetansemål du skal vurdere ut ifra egne forutsetninger, du må holde tunga rett i munnen.

Tim: Det å måle innsats, vi skal jo måle ut ifra deres forutsetninger, men hvordan gjøre det uten å sammenligne, det synes jeg er ganske utfordrende

Begge utsagnene er det som er typisk for alle deltakerne. Vi ser likheter i begge utsagnene, der begge informantene trekker frem elevenes forutsetninger. Utsagnene viser til at det er utfordrende å måle innsats, fordi det er så lett å sammenligne elevene og det er noe de helst vil unngå i vurderingen. Resultatene viser at deltakerne unngår aktiviteter der den «raskeste» og «treigeste» blir stigmatisert og ender opp på hver sin side av innsatsskalaen. Deltakerne er opptatt av at alle skal stille likt og komme bra frem i kroppsøvningsfaget uansett hvilke forutsetninger elevene har.

For å bevisstgjøre innsats og hvordan elevene blir målt etter innsats har noen av deltakerne informert elevene, hva innsats betyr og hvorfor innsats er en del av vurderingen. Dette gjør at

elevene kan reflektere mer på egen innsats og prestasjon i kroppsøvingfaget. Pål og Jonas utdyper at de gjennomfører fagsamtaler eller undervisamtale med elevene slik at de selv får uttrykt sine meninger og erfaringer av sin innsats i kroppsøvingfaget. Jonas forklarer følgende om fagsamtalen:

Jeg noterer ned etter timene, ikke alle, men noen timer, også har jeg en undervisamtale der vi snakker om hvor de ligger an og reflekterer hvordan de kan utvikle seg. [...] Det jeg gjør er at jeg gir de vurderingskriteriene og ber de vurdere seg selv ut ifra kriteriene. Det er ulike måloppnåelser innenfor kriteriene, der elevene kan prøve å plassere seg selv da. Og da vil de jo også få vite «det må jeg jobbe med».

Her ser vi at Pål og Jonas gir rom for at elevene kan reflektere selv og dermed få tilbakemelding om hva som er bra og hva som kan forbedres. Utsagnet bryter litt med de andre deltakerne, der de fleste deltakerne ikke uttrykte noe om denne måten å vurdere på. Informantene mener at eleven kan oppnå måloppnåelse i kroppsøvingen ved å begrunne sin egen innsats under fagsamtalen som Jonas snakker om. Både Tim og Jonas mener at kroppsøving er det utfordrende å vurdere innsats. Tim og Jonas mener at det er kompetansemålene som skal vurderes i kroppsøving og at innsats er en del av grunnlaget om kompetansen vurderes. Samtidig viser Tim at det er utfordrende å måle etter egne forutsetninger uten å sammenligne elevene.

5.4 Fenomenet innsats

I denne kategorien vil jeg fokusere på fenomenet innsats. Dataene viser at informantene har ulike meninger og erfaringer med innsats som vurderingsgrunnlag og hvorfor det er ulike meninger blant kroppsøvingslærere. Disse vil være mine fokuspunkter og fungere som underpunkter til kategorien. Hver enkelt informant ble spurt om hvordan de definerer innsats. Her fikk jeg likheter og ulikheter i svar. Ved beskrivelsene av innsats fikk jeg også begrunnelse på hvordan innsatsen kunne vurderes. Jeg har allerede vært innom deres vurderingspraksis i forrige kategori, nå blir abstraksjonsnivået høynet og jeg finner essensen om innsats som vurderingsgrunnlag. Dette gjør at jeg lettere kan koble det opp mot problemstillingen og samtidig bruke resultatene til å drøfte oppgaven på en god og faglig måte

5.4.1 Innsats som vurderingsgrunnlag

Tre av informantene gav samme forklaring på hva innsats er, og Åse sitt utsagn beskriver deltakernes meninger «du yter og gir alt etter eget nivå». Deltakerne påpeker at elevene må være pålogget hele tiden og ikke kan velge når de skal stå i det eller bestemme seg for at innsatsen kun gjelder i spesifikke aktiviteter og vurderinger. Deltakerne er opptatt av at elevene tar til seg tilbakemeldinger og tar dem med til neste nivå for å motivere seg selv og andre i gruppa. Deltakelse og samarbeid er to viktige begrunnelser for hvordan innsatsen kan vurderes. Pål forklarer videre at elevene er kjente med beskrivelsen og kan si hva begrepet betyr i starten av en undervisningstime. Pål utdyper at i aktiviteter som dans der elevene må gi av seg selv, så kommer innsats tydeligere frem. I dans er det noen elever som kommer til å starte timen med «dette her gidder jeg ikke». Pål forklarer videre at han må ta en prat med disse elevene og at de blir vurdert etter deltakelsen sin, som er en form for innsats. Innsatsen kommer til syne om du velger å delta og samarbeide med gruppa di eller om du melder deg helt ut. Oda spesifiserer dette nærmere og er i tillegg det som er likheten mellom disse tre informantene:

[...] at du ikke kun viser deg frem med å være den suverene eneren, men at du spiller medspillerne sine gode [...] meg også at du kan heie fram og hjelpe motspillerne dine

Begrunnelsen for utsagnet er at man kan se de som gjør sitt beste og de som daffer rundt og ikke er interessert. Dette gjør det både enkelt og utfordrende å vurdere innsatsen. Utsagnet til Oda går over til hva Jonas forklarer om innsats. Han bryter med de andre informantene og definerer innsats på følgende måte:

Vi tolker som at innsats ikke kun er for deg selv, men du må ha innsats for andre også, innsats for at andre skal bli gode [...] Ja du viser til innsats, du klarer å motivere andre og spille andre gode.

Jonas bygger på utsagnet ved å si at hvis du er god, så lar du andre få plass og samtidig hvis du ikke har innsats i ballspill, der du beveger deg lite, så kan de andre på laget fremstå som om at de har liten innsats, fordi de ikke passer ballen videre og mister ballen, så er de dårlige. Men hvis du beveger deg og gjør deg selv spillbar, så viser du at de gjør andre gode med at de får vist frem sine pasningsferdigheter. Jonas sier at man må se på det litt sånn helhetlig når man skal vurdere innsats. Berit skiller seg ut fra resten av informantene. Berit forklarer at det har vært fokus på å ta seg helt fysisk ut, og at det blir et synonym til innsats. Berit bryter med andre deltakeres meninger om innsats og definerer det med sine grunnverdier i livet, og at det

er viktigere at elevene blir fine bidragsytere i livet enn at de har et maksimalt O₂-opptak.

Berit definerer innsats på følgende måte:

Jeg baker nok inn holdninger og atferd i innsatsbegrepet. Det krever litt på det personlige plan og tilpasse seg gruppa. Det krever en innsats tenker jeg, alle må holde litt igjen og samtidig gi mer enn det de er komfortable med for et felles gode

Berit begrunner forklaringen ved å si at eleven burde klare å presse seg fysisk innenfor trygge rammer og at det fysiske også blir en del av vurderingen derifra. Tim er også en av informantene som bryter med majoriteten med sin definisjon av innsats. Tim definerer at «innsats er øving». Han forklarer nærmere at det er slik han ble lært opp til og at elevene skal vise kompetanse gjennom øving. Han sier at man ikke får vist innsats om man ikke øver, det er øvingen du skal vurdere de i, hvordan øver eleven, har eleven forstått, hvordan kan eleven øve best til disse aktivitetene og temaene, bruker eleven de riktige ressursene, bruker han tilbakemeldingene, teknikkene og så videre. Tim sier at øving som innsats går inni hverandre og når eleven prøver så godt de kan selv om aktiviteten er vanskelig, det har også noe med innsats og øving å gjøre.

5.4.2 Hvorfor ulike meninger av innsats?

I dette underpunktet utdypet informantene sine tanker om hvorfor det er forskjellige meninger om innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøvingfaget. Alle deltakerne er enige om at det er subjektive syn på hva som er innsats og at det går på tidligere erfaringer. Informantene beskriver at det kan være mange kroppsøvingslærere som før i tiden var befal fra militæret eller at de var trenere for et fotballag. Tim forklarer følgende:

De tar med seg mentaliteten av at de som svetter mest og jobber hardest er de som får gode karakterer i kroppsøvingfaget.

Utsagnet er det som er typisk for informantenes meninger, og Tim begrunner at kroppsøvingen vil være annerledes fra en befal fra militæret til en som er fagutdannet i kroppsøvingfaget. Deltakerne mener at forskjellige bakgrunner gjør at vi har ulik oppfatning av innsats som vurderingsgrunnlag. Oda skiller seg ut fra resten av deltakerne og mener at mange utdannede lærere blir veldig styrt av lærebøkene og hvordan du som lærer skal forstå innsats. Hun utdyper i et utsagn at kroppsøvingslærere har forskjellige bakgrunner og at det er der de forskjellige meningene ligger:

Har du drevet med idrett så ser du kanskje på innsatsbegrepet som noe annet enn hvis du ikke har drevet med idrett tidligere før du ble lærere og hvordan det henger sammen med hva du er oppvokst med rett og slett og dine erfaringer med innsats og hva du har lært gjennom utdanning også.

Oda påpeker her at ved utdanning vil du få et nyansert syn på kroppsøvfingsfaget og hvordan vurdere innsats. Dine subjektive erfaringer og meninger vil også være en del av din mening med innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving.

5.5 Belønning

Denne kategorien kom opp i en senere anledning i analysen av datamaterialet. Flere av informantene beskrev dette med belønning av innsats og hvordan det kan virke urettferdig kontra andre fag i skolen. Mange av informantene hadde også meninger om fordelene og ulempene med innsats i kroppsøvfingsfaget.

Informantene er enige at det er vanskelig å vurdere hvor mye du skal bli belønnet for innsats, siden det er subjektivt fra lærer til lærer hva god innsats er og hvilke kriterier som ligger bak lærerens begrunnelser for vurderingen. Deltakerne mener det kan virke urettferdig for andre fag i skolen som ikke belønner innsatsen på samme måte som kroppsøving. Her vises det at i andre fag blir du vurdert svart på hvitt og at den ligningen du ikke fikk til i matematikk er en konkret begrunnelse på karakteren. Berit sitt utsagn beskriver hvordan informantene ser på urettferdigheten:

Det oppleves som urettferdig for de som kanskje er flinke i gym og de som ikke er så flinke i gym.

Berit forklarte videre at innsats er et fint punkt å ha med i undervisningen og at det er lov å føle at det er urettferdig. Det er alle informantene enige om. Pål, Jonas og Oda utdyper at de synes det er vanskelig å belønne innsats i forskjellige temaer i kroppsøvingen, blant annet svømming. I svømming har du eksplisitte kompetansemål du skal kunne i slutten av året, mens i volleyball så skal ferdighetene kun utvikles. De argumenterer for at rammefaktorene ikke stemmer overens med kompetansemålene, blant annet at det er lite svømming i opplæringen. Pål har et utsagn som forklarer hvordan belønningen i svømmingen kan foregå:

Hvis elevene gjør det jeg sier og de gjør så godt de kan, det bli jo min subjektive oppfattelse av det jeg ser, så innsatsen er jo der, for jeg vet ikke om de gir 90% eller 100%, fordi de gjør jo det jeg sier og det ser ut som de øver.

Pål mener at utsagnet er en måte å belønne innsats på. Spesielt i svømming, men også i gymsalen. Tidligere i kapittel 5.3.1 ble deltakelse tatt opp som et kriterium for vurdering. Det er også vist i resultatene at deltakelse er en form for innsats, og dermed vil deltakelsen din i kroppsøving bli belønnet. Jonas bryter med de andre deltakerne og argumenterer for at innsats er det letteste å vurdere og belønne, siden alle på deres skole har god innsats i kroppsøvingen. Han sier følgende:

[...] til syvende og sist er så er det ferdighet og mestring som blir den store stygge ulven og det er der det sitter langt inne å være ærlig på, og det har blitt sånn at man nesten pakker det litt inn og si sånn: «Ja du har god innsats, men ferdighetene dine er ikke gode nok til å få en sekser», så hvordan skal man si det uten at man blir lei seg.

Jonas sitt utsagn henger sammen med hans mening om innsats som vurderingsgrunnlag og hvordan det blir praktisert hos han (se kap. 5.4.1).

5.5.1 Fordeler og ulemper med innsats

Dette fokuspunktet er ikke typisk for alle informantene, bare de som forklarte og beskrev fordelene og ulempene med innsats i kroppsøving. Informantene er enige om at innsats er et viktig aspekt ved kroppsøvingen og at man må beholde det i faget. Mange av informantene utdypet at fordelene med innsats var at de elevene som ikke har idrettsbakgrunn, aktivitetsbakgrunn eller som ikke er like dyktige ferdighetsmessig, kan gi dem en insentiv til å få en bra karakter. Utsagnet til Tim beskriver deltakernes meninger om fordelene med innsats «da får vi med oss flere elever, flere elever tror jeg finner motivasjon i det». Det kommer også frem i datamaterialene at så lenge eleven gjør det beste ut ifra sine forutsetninger, så er personen akseptert i faget og ved innsats så kan eleven oppnå en grei karakter i faget. Tim forklarer at kroppsøving er det faget mange elever satser på og som de stolt kan vise frem til foreldrene sine. Hvis elevene vet hva innsats er og har fått en gjennomgang av fenomenet av kroppsøvingslæreren, da er det lettere for eleven å forstå hva de blir vurdert i. Informantene er enige om at det er lov å prøve og feile i kroppsøvingen og at man ikke er best i alt.

Med ulempene vil jeg trekke frem Åse, Tim og Pål, det var de som uttalte seg mest om dette. Åse forteller blant annet at en ulempe med innsats er det å forstå det. Hun forteller at noen elever har problemer med å forstå innsats og at elevenes meninger står i opposisjon med hennes meninger. Åse mener hun må repetere ofte til elevene hva innsats er og at noen elever ikke forstår hva som ligger i begrepet, siden hun som kroppsøvingslærer ikke har noe konkret bevis overfor eleven. Tim forklarer at en ulempe med kroppsøvingen kan være at det skal bli

et «dillefag» og et useriøst fag der du ikke trenger å være god i noe, men så lenge du yter litt innsats så får du en grei karakter. Tim argumenterer med at utenforstående også kan ha problemer med å forstå hva innsats er og hvorfor det vurderes i kroppsøvingfaget. Pål argumenterer for at innsats som vurderingsgrunnlag bør tydeliggjøres i norske skoler og at mange kroppsøvingslærere har vært igjennom mange læreplaner, og at dette kan være en ulempe. Ulempen kan være at kroppsøvingslærere kun fokuserer på ferdigheter og ikke har tatt med innsats som en del av sin vurdering.

5.6 Oppsummering av resultater

Resultatene viser til at forskningsdeltakerne har like og ulike meninger om innsats som vurderingsgrunnlag. For hver kategori og fokuspunkt var innsats som vurderingsgrunnlag grunnstammen i oppbyggingen av resultatene. Her ble deltakerens meninger om og erfaringer med innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving fremhevet, hva som var typisk for informantene og hva som brøt med fellesskapet.

Mange av informantene mente at innsats kom tydelig frem i kompetansemålene og at læreplanen var hjelpende inn mot en vurderingssituasjon om innsats. Tim og Åse mener at verbene i kompetansemålene er en del av innsatsen, og når elevens kompetanse vurderes skal innsats være en del av grunnlaget for vurdering. Resultatene viser også at det er deltakere som mener at innsats ikke er en del av kompetansemålene og at kompetansemålene favner mye i kroppsøvingen. Det kommer også frem i resultatene at en informant tar det forgitt at innsats er en del av kompetansemålene. Deltakerne mener og erfarer at læreplanen har gitt dem en mer veiledende rolle i kroppsøvingfaget enn hva tidligere læreplaner har gjort. Resultatene viser at dette gjelder både de som praktiserer LK06 og LKL20. Informantene mener at med en veiledende rolle gjør at de kan gi tilbakemeldinger som fremmer læring hos elevene. Informantene mener at elevene lettere kan sette ord på egen innsats om de opplever læreren som veiledende og motiverende i kroppsøvingfaget.

Resultatene i kategorien «Min vurderingspraksis» og fokuspunktene «kriterier for vurdering», «vurdering for læring», «vurdering av læring», «plusser og minuser» og «måle og vurdere innsats» kom det frem deltakernes meninger og erfaringer med vurderingspraksisen sin og hva de legger i en vurdering. Deltakerne er enige om kriterier som deltakelse, samarbeid, inkludering og utvikling av ferdigheter, men samtidig at de har egne kriterier for vurdering av innsatsen i kroppsøving både i løpende vurdering og ved en eventuell karaktersetting.

Resultatene viser at deltakerne har ulike metoder for å måle innsats, men det vises samtidig at

deltakerne uttrykker for elevene hvilke kriterier som gjelder for vurdering av innsats. Resultatene viser også at informantene benytter seg av pluser og minuser for å indikere og notere innsats underveis i undervisningen, slik at de har noe håndfast å bruke i en vurderingssituasjon. Dette er for å bevisstgjøre elevene, slik at de forstår hva de blir vurdert i. Resultatene viser også at noen av deltakerne mener det er utfordrende å vurdere i kroppsøving og vurdere innsats. Det kommer frem at man må holde tunga beint i munnen og se hver enkelt elev i kroppsøvingen, slik at vurderingen bistår elevens kompetanse og læring i faget.

I kategorien «Fenomenet innsats» og i fokuspunktene «innsats som vurderingsgrunnlag» og «hvorfor ulike meninger av innsats» vises det i resultatene hvilke meninger deltakerne har om innsats som vurderingsgrunnlag og hvordan de selv definerer innsats, samt hvordan innsatsen kan vurderes i kroppsøvingen. I resultatene ser vi likheter med noen av deltakerne, mens tre deltakere skiller seg ut og har egne definisjoner og begrunnelser av innsats som. Det hjelper også på at deltakerne har egne beskrivelser av hvordan de kan vurdere innsatsen i kroppsøving. Resultatene viser at det lærerens subjektive meninger som gjelder for forståelsen av innsats som vurderingsgrunnlag og hvordan den kan praktiseres i kroppsøvingfaget.

Resultatene i kategorien «Belønning» og fokuspunktet «fordeler og ulemper med innsats» viser deltakernes meninger om hvorvidt innsats skal belønnes i kroppsøvingfaget og hvorfor det kan virke urettferdig kontra andre fag i skolen som ikke vurderer etter innsats. Resultatene viser at det er vanskeligere å belønne innsatsen i enkelte temaer enn andre. Blant annet kommer det frem at svømming er et vanskelig emne å vurdere, der det er eksplisitte kompetansemål eleven skal kunne i slutten av året, mens i volleyball for eksempel skal ferdighetene utvikles. Informantene mener det er enklere å belønne innsatsen i volleyball enn i svømmehallen. I resultatene kommer det også frem at deltakerne har meninger om fordeler og ulemper med innsats. Det kommer frem at fordelene med innsats er at flere elever blir motivert til å delta i bevegelsesaktiviteter og at det er lov å feile i kroppsøvingen. Resultatene viser at ulempene med innsats er at elevene kan ha problemer med å forstå hva innsats betyr og hva som legges bak vurderingen. Det kommer også frem at en ulempe med innsats er at det ikke blir tatt seriøst på lik linje med andre fag i skolen og at det vil bli et «dillefag».

6 Diskusjon

Resultatene har i sin helhet gitt relevante poeng som jeg kan bruke i diskusjonsdelen av oppgaven. Resultatene viser at deltakerens meninger om og erfaringer med innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving er like i noen tilfeller, mens de er forskjellige i andre kategorier og fokuspunkter. I den følgende diskusjon vil jeg diskutere de presenterte resultatene opp mot lovverk, læreplaner, tidligere forskning og det teoretiske perspektivet som er gjort rede for tidligere i masteroppgaven. For å utdype svaret på problemstillingen har jeg tatt utgangspunkt i noen spørsmål som kan danne grunnlag for diskusjonen: Hvordan fremstår lærerens meninger i forhold til det mandat de har fått som lærere? Hvordan passer det bildet som resultatene i denne undersøkelsen tegner iforhold til andre studier om innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving? Hvordan kan lærerens meninger og erfaringer relateres til det som er selve identiteten til kroppsøvingsfaget?

Jeg har sett tilbake på resultatene og vurdert hvilke diskusjonspunkter som kan utdype svaret på min problemstilling. Jeg vil nedenfor diskutere kroppsøvingslærernes rolle i faget. Videre vil jeg diskutere meningene om kompetansemålene, deretter vil jeg diskutere innsats som en del av kompetansen. Helt til slutt vil jeg diskutere innsats som grunnlag for vurdering i kroppsøving. Disse diskusjonspunktene er relevante for min problemstilling og vil svare på problemstillingen i slutten av oppgaven. Diskusjonspunktene gjør at jeg lettere kan diskutere og ta standpunkt i hva som er rett og galt vedrørende deltakernes meninger og erfaringer.

6.1 Kroppsøvingslærerens rolle i kroppsøving

I denne diskusjonen vil jeg ta for meg informantenes meninger og erfaringer om kroppsøvingslærerens rolle i kroppsøvingsfaget og hvordan innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving fremstilles gjennom kroppsøvingslærerens rolle.

I resultatene kommer det frem at deltakerne i min studie mener at læreplanen de praktiserer etter har gitt dem en veiledende rolle i kroppsøving. Informantene har i intervjuene forklart at elevene har en medvirkende rolle i kroppsøvingsundervisningen, også når det kommer til vurdering. Åse mener at det er læreren som har det pedagogiske ansvaret, men elevene kan komme med innspill og meninger om hvilke aktiviteter de ønsker å utfordre seg i. Dette relateres til Utdanningsdirektoratet (2020a) sin definisjon av innsats, der eleven blant annet skal vise selvstendighet og utfordre sin fysiske kapasitet ut ifra egne forutsetninger. I resultatene kommer det frem at informantene mener det er motiverende å undervise i

kroppsøving når elevene viser innsats, utfordrer seg selv og utvikler seg i faget. Oda mener at det er motiverende å undervise i kroppsøving om elevene har en egen motivasjon og ønsker å gjøre det bra i kroppsøvingen. Informantenes mening om en motiverende undervisning relateres til Utdanningsdirektoratet (2020c) der læreren skal utøve profesjonelt skjønn for å bygge opp elevens læring i faget og ikke bryte ned elevens innsats og lærelyst. Informantene mener at erfaringen de har med den veiledende lærerrollen har gjort at de lettere kan komme med konkrete og konstruktive tilbakemeldinger til elevene underveis i kroppsøvingstimen, og motivere til innsats og lærelyst. Det faktum at informantene kan komme med tilbakemeldinger underveis i undervisningen kan relateres til vurdering for læring. Vurdering for læring er også beskrevet i Utdanningsdirektoratets (2020c) beskrivelse av individuell vurdering, der det pekes på det å fremme læring er et viktig mål med vurderingen. Dette understreker at vurderingen har betydning for elevenes selvfølelse, og hvordan innsatsen og lærelysten utfoldes i faget. Tim mener at kroppsøvingsfaget og læreplanen er på vei i riktig retning når det kommer til å innta en veiledende rolle, siden det relateres til Utdanningsdirektoratets (2020a) definisjon av innsats og Utdanningsdirektoratets (2020c) beskrivelse av individuell vurdering. Dette tyder på at informantene er kjent med den læreplanen de praktiserer og er innforstått med hva styringsdokumentene understreker om vurdering og innsats i kroppsøvingen. Dette står i tråd med hva Utdanningsdirektoratet (2020c) forklarer om grunnlaget for vurdering, der tilbakemeldingen og veiledningen som gis i vurderingen i kroppsøving, skal gjelde elevens innsats, kompetanse og hvordan eleven kan utvikle kompetansen videre i opplæringen.

I resultatene mener Tim at han opplever mer refleksjon og inkludering i vurderingen i kroppsøvingsfaget gjennom sin rolle i kroppsøvingen. Han erfarer at en veiledende rolle gjør det enklere å se alle elevene i en kroppsøvingstime og at elevene lettere kan reflektere over egen innsats og kompetanse i kroppsøvingsfaget med en veiledende og motiverende lærer (jfr. s.66). Dette relateres til didaktikken, der læreren gir oppmerksomhet til eleven og vedkommendes innsats og kompetanse i kroppsøvingsfaget (Pettersen, 2005). Denne oppmerksomheten er en del av den didaktiske trekanten (jfr. s.35), der læreren blir sett på som en veileder og en samtalepartner om elevens kompetanseutvikling i kroppsøvingen. Pettersen (2005) benytter begrepet «guide on the side» som forklaring på oppmerksomheten en veiledende lærerrolle kan gi elevene. Relasjonen mellom lærer og elev blir ifølge Künzli (2000) beskrevet som interaksjonsaksen og er et viktig punkt i den veiledende lærerrollen informantene mine beskriver i resultatene. Det innebærer at læreren må bygge opp relasjoner

med hver enkelt elev og vise at hen bryr seg om eleven (Künzli, 2000). Interaksjonsaksen gjør at læreren kan ha forventninger om utvikling ut ifra elevenes egne forutsetninger (Udir, 2016). Informantene mener de opplever mer refleksjon og inkludering i vurderingen, noe som relateres til at elevene bør i interaksjonsaksen kunne sette ord på egne refleksjoner og meninger om egen innsats og kompetanse i kroppsøving. Eleven skal forstå hva innsats er og hvilke kriterier som ligger til grunn for vurderingen i kroppsøving. Elevenes refleksjoner om egen innsats relateres til Utdanningsdirektoratets (2020a) forklaring om kompetanse i kroppsøving, der eleven skal reflektere over sin egen faglige utvikling og hva samarbeid, deltakelse og innsats har å si på kompetansen i kroppsøving. Dette relateres tilbake til den veiledende lærerrollen informantene mener de har fått av styringsdokumentene, der læreren må være tydelig i sin formidlingsevne og være presis på hva innsats betyr i kroppsøvingen.

I resultatene kommer det frem at noen av informantene har informert elevene hva innsats betyr i kroppsøving og hvilke kriterier som gjelder for vurderingen i kroppsøving. Informantene mener at en veiledende lærer som er støttende og motiverende opplever at elevene er motiverte, viser innsats og oppnår kompetanse i faget. Berit mener at jo mer selvstendige elevene blir i kroppsøvingen, jo enklere er det å forstå hva som legges i innsats (jfr. s.66). Forståelsen av innsats kan også relateres til Arnold (1980) sin dimensjon læring 'om' bevegelse, der en læreren formidler hvilke kriterier og mål som gjelder for kompetanseutviklingen i kroppsøving. Dimensjonen læring 'om' bevegelse relateres til lærerens og elevenes kunnskaper om kroppsøving. Mange av informantene mente at de hadde forklart elevene hva innsats betyr og hvilke kriterier som gjelder. Deltakerne mener kunnskaper om innsats er viktig for elevenes læring i kroppsøving. Dette relateres til Arnold (1980) og dimensjonen læring 'om' bevegelse der forståelse og kunnskap om innsats vil bevisstgjøre elevene om sin kompetanse i kroppsøving. Dette relateres også til den didaktiske trekanten, der Künzli (2000) forklarer at erfaringsaksen er relevant for elevenes kunnskapsberikelse. Künzli (2000) forklarer at erfaringsaksen innebærer at elevene er kjent med læreplanens mål og kriterier, samt lærerens meninger om disse målene og kriteriene. Informantene mener at kriteriene må være kjent for elevene, slik at elevene lettere kan motiveres til deltakelse i bevegelsesaktiviteter og bruke innsats til å oppnå læring for seg selv og hos andre.

I resultatene fortalte noen av informantene i min studie om deres erfaringer med kroppsøving da de gikk på ungdomsskolen og i videregående skole. Informantene snakket om sine

kroppsøvingslærere og hvilken rolle kroppsøvingslæreren hadde på den tiden. I resultatene er det funn på at det er ulikheter i deltakernes erfaringer, der en informant har erfart at innsatsen var en del av fagvurderingen, mens en annen informant forteller at innsats var ute av fagvurderingen da de gikk på skolen. Tim forteller at han har erfart kroppsøving da innsats var ute av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving. Tim forteller følgende om sine erfaringer om da innsats var ute av fagvurderingen i kroppsøvingen:

Jeg vokste opp med den generasjonen der innsats ble tatt ut av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving [...] Da husker jeg at det var mye teknikk teknikk teknikk og hvor langt du kastet, hvor fort du løp, mye måling og føring på hvor langt jeg kastet og hvor fort jeg løp, hvor høyt jeg hoppa, mye sånn. Prestasjonsorientert.

Utsagnet og erfaringen til Tim kan relateres til artikkelen til innføringen av LK06 da innsats ikke lengre skulle være en del av fagvurderingen i kroppsøvingen (NOU 2014:7). Erfaringen til informanten kan refereres til artikkelen til Arnesen og medforfattere (2013), der lærerne benyttet seg av tester for å vurdere elevene i kroppsøving. Innsats var ute av fagvurderingen i perioden 2006-2012, og endringene førte til stor usikkerhet og frustrasjon blant kroppsøvingslærere. Utsagnet til Tim relateres til innføringen av LK06 og endringene i reglene for vurdering i kroppsøving og hvordan det ble mye dokumentasjon og testing for å vurdere elevene i kroppsøving (Arnesen et al., 2013). Utsagnet relateres også til internasjonal forskning, der innsats ikke er en del av amerikanske og svenske læreplaner. Innsats blir dermed sett på som et forstyrrende element for kroppsøvingslærere i internasjonal forskning (Leirhaug, 2016a).

Oda forteller at hun ble vurdert etter innsats i kroppsøvingen. Oda forklarer derimot at hennes kroppsøvingslærer inntok en rolle der læreren favoriserte de elevene som drev med organisert idrett utenom kroppsøvingen. Oda forteller at det var mye konkurransefokusert undervisning og at kroppsøvingslæreren la opp til mange konkurranser i undervisningen og at vurderingen skjedde ut ifra elevenes prestasjoner i de gitte konkurransene. Rollen til kroppsøvingslæreren motstrider med hva Utdanningsdirektoratet (2020c) forklarer om formålet med vurdering og at vurderingspraksisen må utøves med profesjonelt skjønn og at vurderingspraksisen har betydning for elevens selvfølelse og lærelyst. Kroppsøvingslæreren vurderte etter innsats, men det er indikatorer på at de elevene som drev med idrett ble mer favorisert enn de som ikke drev med idrett på fritiden.

Oda sin erfaring kan også relateres til artikkelen til Aasland og Engelsrud (2017) der lærerne i studien benyttet seg av blikk for å se hvem som hadde god innsats og hvem som hadde dårlig innsats. Kroppsøvingslæreren til Oda favoriserte og favorisering kan være et synonym til blikk, der kroppsøvingslæreren hadde et ekstra øye til de elevene som drev med organisert idrett. Aasland og Engelsrud (2017) forklarer at lærerne i artikkelen lett kunne se de som hadde god innsats, blant annet de som var aktive i undervisningen og svettet mest var de som ble belønnet med god innsats. Blikk og favorisering av elevene om de har god eller dårlig innsats motstrider Utdanningsdirektoratet (2020a) der innsats er knyttet til øving og deltakelse i bevegelsesaktiviteter uansett hvilke forutsetninger eleven har i kroppsøvingsfaget. Elevene vil da ikke bli vurdert etter kompetansen sin i kroppsøving, men da heller etter hva læreren mener er god innsats og hva som er dårlig innsats.

6.2 Meninger om kompetansemålene

I denne diskusjonen vil jeg ta for meg meningene og erfaringene om kompetansemålene i kroppsøving og hvordan innsats som vurderingsgrunnlag relateres til kompetansemålene. I resultatene viser det likheter og ulikheter når det kommer til kompetansemålene. Noen deltakere forklarer at innsatsen ikke kommer frem i kompetansemålene, mens andre deltakere mener at innsatsen kommer tydelig frem.

I resultatene mener Tim og Åse at innsatsen kommer tydelig frem i kompetansemålene og at det er i verbene innsatsen ligger. Tim forklarer at verb som «øving», «samarbeid» og «reflektere» gjør øvingen i kroppsøvingen bra. Tim mener også at øving er innsats, dermed har han vektlagt verbene i kompetansemålene mer enn andre deltakere i masteroppgaven. Dette relateres til kompetansemålene fra tiende trinn i LK20 der elevene skal «trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter» (Udir, 2020e). Ordet «trene på» kan i denne sammenhengen sees som et synonym til ordet «øving» og som vi har sett i resultatene, der Tim beskriver ordet øving som innsats. I andre kompetansemål fra VG1 og VG3 finnes begrepene «samarbeid», «gjøre andre gode», «øving» og «reflektere». Verbene relateres også til Tim sin mening og erfaring om innsatsens inkludering i kompetansemålene. Tim og Åse har forstått læreplanen de praktiserer og hva som vektlegges i en vurdering i kroppsøving. Dette står i tråd med Opplæringsloven (2020) § 3-3, der kompetansemålene er grunnlaget for vurdering og elevenes innsats skal telle ved vurdering av elevenes kompetanse. Tim og Åse sin forståelse av læreplanen og kompetansemålene står også i tråd med Utdanningsdirektoratet (2020a) der innsats er knyttet til øving og deltakelse i bevegelsesaktiviteter. Innsats er også en del av kompetansen i kroppsøvingsfaget, der eleven bidrar til læring hos seg selv og andre

gjennom innsatsen sin (Udir, 2020a). Forståelsen til deltakerne relateres også til deres mandat som kroppsøvlingslærer og at deres meninger og erfaringer knyttes til kroppsøvlingsfagets identitet.

Informantenes forståelse og meninger av innsatsen inkludering i kompetansemålene relateres til den didaktiske trekanten. I relasjonen mellom lærer og innhold blir lærerens behandling av innholdet i læreplanen diskutert og hvordan læreren videreformidler innholdet i kompetansemålene til elevene (Pettersen, 2005). Tim og Åse mener de har gått inn i kompetansemålene og vurdert hvordan innsats kommer frem i kompetansemålene. Gjennom lærerens mening om kompetansemålene i læreplanen, skal eleven skape læring hos seg selv og andre i kroppsøving (Hopmann, 2007). Relasjonen mellom lærer og elev relateres også til informantens meninger om innsats i kompetansemålene der relasjonen mellom lærer og elev kritisk for elevens læring i kroppsøvingen. Læreren skal kunne formidle kompetansemålene og kriteriene for innsats på en forståelig måte, slik at eleven kan øve og utvikle kompetansen sin i opplæringen (Udir, 2020a). Informantene sier de bryter ned kompetansemålene til konkrete læringsmål, slik at verbene i kompetansemålene kommer tydelig frem. Dette står i tråd med Utdanningsdirektoratet (2020c) der vurderingen i kroppsøvingen skal fremme læring hos eleven og at læreren skal vurdere elevene etter kompetansemålene i kroppsøving. Deltakernes meninger og erfaringer med inkluderingen av innsats i kompetansemålene relateres også til relasjonen mellom elev og innhold i den didaktiske trekanten. Ifølge Pettersen (2005) skal elevenes forutsetninger være utgangspunktet i hvordan eleven arbeider med faget og hvordan de skal oppnå måloppnåelse. Tim mener hvis elevene er kjente med verbene i kompetansemålene så vil elevene forstå hvorfor innsatsen har betydning for kompetanseutviklingen i kroppsøvlingsfaget.

Resultatene mine om Tim og Åse sin forståelse av læreplanen og innsats i kompetansemålene kan relateres til forskningen til Arnesen og medforfattere (2013), der en lærer mener at innsatsen ligger implisitt i kompetansemålene. Innsats var ute av fagvurderingen i kroppsøving da Arnesen og medforfattere (2013) utarbeidet artikkelen, men læreren mente det var faglig ansvarlig å vurdere elevenes innsats når kompetansemålene ble vurdert. Resultatene om deltakernes forståelse av innsats i kompetansemålene relateres også til den didaktiske trekanten som vist i forrige avsnitt. Resultatene viser at Tim og Åse, samt læreren i Arnesen og medforfattere (2013) har gått inn i kompetansemålene og dannet en mening om at innsats er inkludert i kompetansemålene. Det vises ved hvordan deltakerne formidler kompetansemålene for elevene sine og hvilke kriterier for innsats som gjelder i en vurdering.

Det er også funn ved at elevene er innforstått med kompetansemålene og kan relatere innsats til sin kompetanse i kroppsøvingfaget. Disse resultatene kan relateres til Leirhaug (2016a) der deltakerne og læreren har autonomi og selvbestemmelse over egen praksis og inkludering av innsats i kompetansemålene i kroppsøving.

I resultatene kommer det frem at noen av informantene mener at innsats ikke kommer tydelig frem i kompetansemålene. Informantene erfarer at kompetansemålene er breie og at de favner mye i kroppsøvingen. En informant mener at innsats kommer til syne i formålsparagrafen i LK06 (jfr. s. 67), men at kompetansemålene ikke sier mye om innsatsen. Dette motstrider Utdanningsdirektoratet (2015) om endringene ved læreplanen i kroppsøving, der kompetansemålene relateres til formålet med kroppsøvingfaget. Meningen til informanten motstrider også Utdanningsdirektoratet (2020c) der vurderingen i kroppsøving skal ta utgangspunkt i hvordan kompetanse i kroppsøving er beskrevet i læreplanen, noe som er uendret fra LK06 til LK20. Her skal også elevenes innsats og forutsetninger tas hensyn til, noe som ikke er endret fra LK06 til LK20. Informantenes meninger og erfaringer med at innsats ikke er en del av kompetansemålene i kroppsøving, kan i en grad relateres til internasjonal forskning og spesielt hos Thompson og Penney (2013) der de mener at britiske læreplaner ikke inkluderer innsats i kompetansemålene. I svensk læreplan er ikke innsats en del av kompetansemålene, men lærere benytter innsats når de skal begrunne vurderingene i kroppsøvingfaget (Leirhaug, 2016a). Informantene mine sier de fortsatt benytter innsats selv om de mener det ikke står i kompetansemålene. De benytter kriterier som skal indikere vurdering av innsats i kroppsøvingfaget. Meningene til informantene relateres dermed til internasjonale læreplaner til en viss grad, samtidig som det motstrider norsk læreplan og den særegne stillingen norsk læreplan har i og med at innsats er knyttet til kompetansemålene (Leirhaug, 2016a).

Jonas mener at det er opp til hver enkelt kroppsøvingslærer hvordan hen kan tolke kompetansemålene i kroppsøvingfaget. Meningen til Jonas kan være et tegn på at han ikke har forstått læreplanens intensjon. Meningen til Jonas motstrider Utdanningsdirektoratet (2020c) der formålet med vurderingen skal fremme læring hos eleven og at læreren skal utøve profesjonelt skjønn når kompetansemålene vurderes i kroppsøvingen. Meningen til deltakeren motstrider også didaktikken og relasjonen mellom innhold og lærer. I relasjonen går læreren aktivt inn i kompetansemålene og ser om behovet er dekket og hvis informanten mener at innsats ikke er en del av kompetansemålene, er da behovene for læring dekket? Hvis innsats ikke er en del av kompetansemålene, hvordan kan læreren da vurdere kompetansemålene uten

innsats? Det står eksplisitt i læreplanen og Utdanningsdirektoratet (2020a) at innsats skal være en del av grunnlaget for vurdering når kompetansemålene vurderes. Informantenes meninger og erfaringer med innsats i kompetansemålene er dermed feil iforhold til det forskrifter og styringsdokumenter forklarer om vurdering i kroppsøving.

Resultatene og diskusjonen ovenfor om informantenes meninger og erfaringer om innsats i kompetansemålene kan relateres til Arnolds dimensjon læring 'om' bevegelse, der Arnold vil at vi skal være kritiske, evaluerende og analytiske til vurderingen av kompetansemålene og ta hensyn til innsats som en del av grunnlaget for vurdering (Arnold, 1980). Ovenfor finner vi resultater på at deltakerne som mener innsats er en del av kompetansemålene har korrekt forståelse av læreplanen og kompetansemålene, der de har gått inn i læreplanen og funnet at verbene «øving», «deltakelse» og «samarbeid» i kompetansemålene er knyttet innsats. Dette står i tråd med Utdanningsdirektoratet (2020a) der øving og deltakelse er knyttet til innsats og at innsatsen er en del av grunnlaget for vurdering når elevenes kompetanse vurderes.

Informantene som mener innsats er knyttet til kompetansemålene, har dermed gått inn i læreplanen og forstått at innsats er en del av grunnlaget for vurdering når kompetansemålene vurderes. I diskusjonen finner vi også funn på at noen informanter mener at innsats ikke kommer tydelig frem i kompetansemålene. Dette relateres til at deltakerne ikke har reflektert, evaluert og vært kritiske til kompetansemålene i kroppsøving, der deltakerne mener innsats ikke er en del av kompetansemålene. Informantenes meninger motstrider Opplæringsloven (2020) § 3-3 der grunnlaget for vurdering er kompetansemålene slik de er fastsatt i læreplanverket. Meningene og erfaringene motstrider også Utdanningsdirektoratet (2020a) der det står eksplisitt at innsats er en del av grunnlaget for vurdering når det følger av læreplanen, slik som i kroppsøving. Deltakernes meninger og erfaringer er dermed feil i forhold til det mandatet de har som kroppsøvingslærere og hva forskrifter og styringsdokumenter beskriver om vurdering og innsats i kroppsøving.

6.3 Innsats som en del av kompetansen i kroppsøving

I denne diskusjonen skal jeg diskutere informantenes meninger og erfaringer med innsats som en del av kompetansen i kroppsøving. Resultatene viser at informantene i min studie benytter seg av ulike kriterier for å begrunne innsats som en del av kompetansen i kroppsøving.

Deltakelse, samarbeid og øving ble sett på som former for innsats ifølge mine informantene. Resultatene viser også at informantene benytter seg av pluser og minuser for å måle innsats i kroppsøvingen, der deltakerne mener de har konkrete begrunnelser å vise til i en vurderingssituasjon.

I resultatene kommer det frem at informantene benytter seg av ulike kriterier for å vurdere kroppsøvingen og for å begrunne elevenes innsats. I resultatene forteller deltakerne at deltakelse, samarbeid og øving er kriteriene de benytter seg av for å kunne måle og vurdere elevenes innsats og kompetanse i kroppsøvingen. I forrige diskusjonspunkt (jfr. s. 84) kom det frem at deltakerne bryter ned kompetansemålene til konkrete læringsmål og at kriteriene som er nevnt ovenfor blir benyttet for å vurdere innsats i kroppsøving. Tim knytter innsats opp mot øving og forklarer at eleven må øve for å oppnå kompetanse i kroppsøvingen. Dette relateres til Utdanningsdirektoratet (2020a) der øving kjennetegnes ved at eleven fortsetter å øve selv om det ikke gir synlige resultater i prestasjon og ferdighetsutvikling. Øving relateres også til Utdanningsdirektoratet (2020c) der vurderingen i kroppsøving skal gjenspeile elevens kompetanse i faget.

Pål mener deltakelse er en form for innsats og at elevene blir vurdert etter deltakelsen i bevegelsesaktivitetene. Informantene mener også at deltakelse i bevegelsesaktiviteter er viktig for å fremme læring hos seg selv og andre i kroppsøvingen. Deltakerne mener deltakelse som innsats går ut på hvordan du samarbeider med andre og gjør andre gode i kroppsøvingfaget. Informantenes meninger relateres til Utdanningsdirektoratets (2020a) definisjon av innsats der eleven skal vise selvstendighet og samarbeide med andre for å oppnå læring hos seg selv og andre. Deltakernes meninger og erfaringer med deltakelse og øving som innsats relateres til Arnolds (1980) dimensjon læring 'i' bevegelse, der eleven lærer av å være i bevegelse. Ved å delta i bevegelsesaktiviteter og øve i kroppsøvingen vil eleven skaffe seg direkte kunnskaper av aktivitetene og finne hvilke verdier av aktivitetene som er nyttige for eleven (Lambert, 2020). Dette relateres til Ommundsen (2013) der dimensjonen læring 'i' bevegelse er det som definerer kroppsøvingfaget og at dimensjonen burde være kroppsøvingfagets primære legitimering. Dette betyr at eleven skal være egnet til å reflektere over egen innsats i faget og vurdere seg selv opp mot kompetansemålene og kriteriene som er satt (Pettersen, 2005).

Deltakernes meninger om og erfaringer med deltakelse, øving og samarbeid står i tråd med Utdanningsdirektoratet (2020b) som forklarer at «kroppsøving skal stimulere til bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra elevenes egne forutsetninger». Meningene og erfaringene til deltakerne om deltakelse, øving og samarbeid står i tråd med det som er selve identiteten i kroppsøvingfaget og det mandatet deltakerne har som kroppsøvingslærere. Kompetanse i kroppsøving handler om at elevene skal kunne delta og øve på ulike bevegelsesaktiviteter. Utdanningsdirektoratet (2020a) presiserer at kompetansen omfatter at eleven skal «kunne utfordre sin egen fysiske kapasitet og løse faglige utfordringer etter beste

evne». Presiseringen omhandler innsats som en del av kompetansen i kroppsøving, der innsats blir knyttet til øving, deltakelse, samarbeid og selvstendighet.

Deltakernes meninger og erfaringer med deltakelse, øving og samarbeid kan relateres i liten grad til Aasland og Engelsrud (2017) sin forskning. Mine informanter sine meninger og erfaringer relateres ikke til Aasland og Engelsrud (2017) der lærerne bruker deltakelse som innsats som tvang for at sterke elever skal delta i bevegelsesaktiviteter. Derimot kan meningene i noen grad relateres til at deltakelse som innsats blir brukt som motivasjon og oppmuntring hos «svake elever» (Aasland & Engelsrud, 2017). I rapporten til Prøitz og Borgen (2010), forklares begrepet deltakelse som et kriterium for vurdering da innsats var ute av fagvurderingen i kroppsøvingen i perioden 2006-2012. Informantenes meninger og erfaringer kan ikke relateres til Prøitz og Borgen (2010) sin rapport, siden innsats ikke var en del av fagvurderingen på den tiden, men det er likheter i hva som legges vekt på som deltakelse. Deltakelse i rapporten blir brukt som et middel for å styrke elevenes motivasjon som ikke vil delta i bevegelsesaktiviteter. Det er likheter i hva deltakerne i Prøitz og Borgen (2010) forklarer om deltakelse og hva informantene i min studie beskriver om deltakelse. Forskjellen er at deltakelse som mine informanter beskriver er en form for innsats, noe som står i tråd med Utdanningsdirektoratet (2020a) beskrivelse om innsats som en del av kompetansen i kroppsøving. Deltakelse i Prøitz og Borgen (2010) er kun et kriterium for vurdering og karaktersetning i kroppsøvingfaget og kan ikke relateres til Utdanningsdirektoratet (2020a).

I resultatene forteller noen av informantene at de benytter seg av plusser og minuser for å markere og notere ned elevenes innsats og kompetanse i kroppsøvingen. Deltakerne mener at ved å notere ned plusser og minuser for innsats, gjør at de lettere kan ha et grunnlag for vurdering av elevens kompetanse i kroppsøvingfaget. Noen av informantene mener de bruker plussene og minusene for å ha oversikt over hvem som deltar i bevegelsesaktivitetene og hvem som ikke deltar (jfr. s.70). En informant mener også at det positive med eleven bør komme frem om eleven samarbeider med andre og yter sitt beste i kroppsøvingen.

Deltakernes meninger om plusser og minuser kan relateres til Utdanningsdirektoratet (2020a) der innsats er knyttet til øving, deltakelse, kroppslig læring og samspill. Deltakerne spesifiserte ikke nærmere om hva de legger i plusser og minuser utenom deltakelse og samarbeid, noe som også kan motstride Utdanningsdirektoratet (2020a). Deltakerne begrunner innsats gjennom deltakelse og samarbeid, som vist i forrige avsnitt, men hva med øving? Burde ikke elevens øving også trekkes frem i plussene og minusene? Utdanningsdirektoratet

(2020a) forklarer at et kjennetegn på måloppnåelse på innsats er øving og at eleven skal fortsette å øve selv om det ikke gir resultater i prestasjon og ferdighetsutvikling. Noen av informantene mener også det kan være utfordrende å se alle elevene i en kroppsøvingstime, der det kan være uoversiktlig i et stort rom. De mener at de elevene som skiller seg ut positivt eller negativt er lette å vurdere, men at det er vanskelig å vurdere de elevene som havner i midten.

Informantens meninger om pluser og minuser som innsats, samt utfordringen ved å kunne se alle elevene i en kroppsøvingstime kan relateres til Aasland og Engelsrud (2017) der lærerne i deres forskning benytter seg av blikk til å se hvem som har god eller dårlig innsats. Hvis det er en utfordring å se alle elevene i en kroppsøvingstime, vil elevenes kompetanse og utvikling i kroppsøving ha lite å si på læringen eleven oppnår i kroppsøving. De elevene som faller i midten, som informantene mine beskriver, vil ikke oppnå vurdering som gjenspeiler deres kompetanse og innsats i kroppsøving, siden læreren verken har pluser eller minuser på eleven. Dette motstrider Utdanningsdirektoratet (2020b) under fagrelevans og sentrale verdier at elevenes kompetanseutvikling står sentralt i faget. Eleven skal også kunne reflektere over egen kompetanse og innsats, men hvis læreren ikke har noen begrunnelse på elevens kompetanse eller innsats, vil da eleven oppnå læring i faget? Har egentlig læreren sett eleven? Tidligere i diskusjonspunktet kommer det frem at deltakerne har ut ifra sitt mandat som kroppsøvingslærere forstått at innsats er en del av kompetansen i kroppsøvingsfaget. Videre kommer frem at de benytter seg av deltakelse, øving og samarbeid som former for innsats, noe som står i tråd med Utdanningsdirektoratet (2020a) der disse begrepene beskriver innsats som en del av kompetansen i kroppsøving. Samtidig kan det relateres til at deltakerne ikke har en tydelig plan med bruken av pluser og minuser for å begrunne innsats som en del av kompetansen i kroppsøving.

6.4 Hvordan vurderes innsats i kroppsøvingen?

I denne diskusjonsdelen skal jeg ta informantenes meninger om og erfaringer med innsats som vurderingsgrunnlag, både det som er felles, samt de individuelle meningene og erfaringene. I resultatdelen er det funn at tre av informantene hadde samme mening om innsats og hva det betyr i deres vurderingspraksis. I resultatene er det funn av at tre informanter hadde ulike meninger om innsats som vurderingsgrunnlag og disse vil bli diskutert her.

Informantene som har samme definisjon av innsats, forklarer at innsats er når du yter og gir alt etter eget nivå (jfr. s. 72). Deltakerne mener det innebærer at eleven er pålogget hele tiden

og kan ikke velge når de vil yte innsats i aktiviteter de liker eller ikke liker. I forrige diskusjonspunkt diskuterte jeg deltakelse som en form for innsats, og informantene trekker inn deltakelse og samarbeid inn i beskrivelsen for innsats, og som igjen fungerer som vurderingskriterier for innsats (jfr. s. 87-88). Informantenes mening og erfaring av innsats relateres til Udir rundskriv 08-1-2012 der innsats beskrives som at eleven løser faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp og vise selvstendighet (Udir, 2015). Videre presiseres det ved å yte innsats er viktig for at eleven skal fremme læring hos seg selv, men også at eleven skal fremme læring hos andre. Beskrivelsen fra rundskriv Udir 08-1-2012 kommer også igjen i LK20 og rundskriv Udir-2-2020, der øving, deltakelse og samarbeid trekkes frem. Informantenes meninger og erfaringer om å yte og gir alt etter eget nivå relateres til Utdanningsdirektoratet (2020d) der eleven må kjenne seg selv som individ og anerkjenne sine egne forutsetninger for bevegelsesaktivitetene. Det står også i tråd med Utdanningsdirektoratet (2020a) der elevene skal reflektere over egen kompetanse i faget og det nivået de ligger på. Dette innebærer at eleven setter ord på sin egen innsats og hvordan eleven selv kan skape læring for seg selv og hos andre (Udir, 2020a). Oda sitt utsagn nedenfor beskriver hva informantene mener om innsats:

[...] at du ikke kun viser deg frem med å være den suverene eneren, men at du spiller medspillerne sine gode [...] men også at du kan heie fram og hjelpe motspillerne dine

Informantene mener at eleven yter innsats ved å delta, samtidig som eleven samarbeider med medspillere og motspillere. Eleven skaper læring for seg selv og andre ved å heie frem andre enn seg selv og klarer å løse faglige utfordringer, samt at eleven viser selvstendighet ved å samarbeide med andre (Udir, 2020a). Informantene har ut ifra det mandatet de har som kroppsøvlingslærere forstått hva forskriftene og styringsdokumentene forklarer om innsats som vurderingsgrunnlag og hvordan innsats vektlegges i kroppsøvingen. Informantene mener at elevens innsats vurderes etter deltakelse, samarbeid og øving. Ifølge informantene er det også lettere å belønne innsats om elevene deltar, samarbeider og utvikler seg i kroppsøvingen.

Øving som innsats er knyttet til Tim sin mening om og erfaring med innsats som vurderingsgrunnlag, der han mener innsats er øving (jfr. s. 78). Han forklarer at elevene skal vise kompetanse gjennom øvingen. Informanten mener elevene ikke får vist innsats om de ikke øver. Informanten mener også at læreren må stille seg kritisk i øvingen, der læreren stiller seg spørsmål om hvordan eleven øver, har eleven forstått, hvordan bruker eleven ressursene lagt til rette for at eleven skal oppnå læring i kroppsøvingen og hvordan tar elevene til seg tilbakemeldingene fra læreren. Tims meninger og erfaringer med øving som innsats

relateres til den didaktiske trekanten og relasjonen mellom lærer og elev. Læreren skal kunne formidle sine refleksjoner og vurderinger til eleven på en faglig måte som gjør at eleven opplever lærelyst og motivasjon i faget (Hopmann, 2007). Lærelysten refereres også til Utdanningsdirektoratet (2020c) der formålet med vurderingen er å oppnå lærelyst hos eleven. Tim mener at øvingen i kroppsøvingen relateres til kompetansemålene og verbene i kompetansemålene kan tolkes at innsats er øving, noe som tyder på at Tim har forstått læreplanen på en korrekt måte ut ifra sitt mandat som kroppsøvingslærer. Tim sin mening og erfaring av øving som innsats relateres også til det som er selve identiteten til kroppsøvingsfaget, der Utdanningsdirektoratet (2020a) forklarer at innsats er knyttet til øving og eleven skal fortsette å øve selv om det ikke gir synlige resultater i prestasjon og ferdighetsutvikling.

Informantens mening kan ikke relateres til internasjonal forskning om innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving, der forskningen forklarer at det ikke er en sammenheng mellom innsats som vurderingsgrunnlag og kompetansemålene og at vurderingen er genuin av lærerens intuitive forståelse av elevens kompetanse i faget (Thompson & Penney, 2013). Informantenes mening kan heller ikke relateres til andre internasjonale læreplaner som den svenske og den britiske, der læreplanene ikke vektlegger innsats i kompetansemålene (Leirhaug, 2016a). Tim sier han har erfart øving som innsats gjør at flere elever vil finne motivasjon i kroppsøving og flere elever vil finne nytte av å delta i bevegelsesaktiviteter. I resultatene mener informanten så lenge eleven gjør sitt beste ut ifra sine forutsetninger, så er personen akseptert i faget og ved innsats kan eleven oppnå en grei karakter i faget. Dette relateres til Leirhaug (2016a) der vektleggingen av innsats i vurderingen gjør at norsk kroppsøving er i en særstilling i kontrast med internasjonale læreplaner som ikke vektlegger innsats på samme måte.

Jonas er en av informantene som hadde en egen definisjon og forklaring på innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving. I resultatene trekker Jonas frem hjørnefotball som aktivitet for å forklare sin mening og erfaring med innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving. Innsats i Jonas mening handler om at hvis eleven prøver å løse faglige utfordringer, som for eksempel det å spille seg ledig i hjørnefotball og skape gode spillsekvenser, da må eleven gjøre seg spillbar og bidra til at medspillerne samarbeider i spillet, da har eleven gjort innsats for seg selv og hos andre (jfr. s. 73). Eleven skaper dermed læring hos seg selv og hos andre (Udir, 2020a). Jonas sin mening og beskrivelse om innsats står i tråd med Utdanningsdirektoratet (2020f) der kompetansemålet fra VG1 forklarer at eleven skal bruke

egne ferdigheter og kunnskaper til å gjøre andre gode. Meningen og erfaringen om innsats relateres også til Utdanningsdirektoratet (2020g) der eleven skal løse praktiske oppgaver og skal utifra øving reflektere over læring hos seg selv og andre i kroppsøvingen. Meningene og erfaringene til Jonas om innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving relateres også til Utdanningsdirektoratets (2020a) definisjon av innsats. Ut ifra mandatet Jonas har som kroppsøvingslærer, viser han at han forstår hva læreplanen forklarer og hvordan innsats som vurderingsgrunnlag kommer frem når elevenes kompetanse vurderes i kroppsøving. Jonas vektlegger samarbeid, deltakelse og utfordring som innsats og vurderer innsats etter kompetansemålene i kroppsøving.

Jonas sin definisjon av innsats som vurderingsgrunnlag relateres til at han går inn i kompetansemålene og bryter de ned til konkrete læringsmål og kriterier. Dette relateres til den didaktiske trekanten og relasjonen mellom kompetansemålet og læreren, der læreren kan gå inn i kompetansemålene og forstå kompetansemålene (Pettersen, 2005). Dermed kan læreren videreformidle kompetansemålene til elevene slik at de forstår hva de vurderes etter i kroppsøvingen. Jonas mener at hans definisjon av innsats som vurderingsgrunnlag, gjør det at flere elever finner motivasjon i faget. Hvis elevene vet hva innsats er og læreren har videreformidlet kompetansemålene og kriteriene for innsats, lettere er det for elevene å forstå hva de blir vurdert i.

Meningene og erfaringene til Jonas om innsats som vurderingsgrunnlag kan relateres til Arnold sin dimensjon læring 'i' bevegelse, der eleven direkte skaffer seg kompetanse gjennom å være i bevegelse og eleven forstår hvorfor samarbeid er viktig for å oppnå godt lagspill, samt elevens forståelse av at ens innsats har påvirkning på andres innsats og læring i kroppsøving (Brown, 2012). I dimensjonen vil også eleven skape refleksjoner over egen innsats og skal kunne sette ord på hvorfor innsatsen er viktig i de forskjellige aktivitetene. Meningene og erfaringene til informanten relateres også til dimensjonen læring 'om' bevegelse der læreren har anvendt sin mening og erfaring om innsats over til elevene og elevene har erfart i aktiviteter direkte og indirekte at innsatsen har noe å si på læringen og kompetansen i faget (Brown & Penney, 2013). Arnold (1979) påpeker at dimensjonen skal øke lærerens og elevens bevissthet over kroppslig utfoldelse, deltakelse og samarbeid i kroppsøvingen. Lambert (2020) argumenterer at dimensjonen har en distinkt disiplin og elevenes kunnskap i kroppsøving om innsats er viktig for kompetanseutviklingen i kroppsøving.

Berit er en av informantene som bryter med resten av informantene i min studie. I resultatene sier Berit at hun baker innsats inn i holdninger og oppførsel (jfr. s. 73). Hun forklarer at det krever en innsats å holde igjen litt og samtidig gi mer enn hva elevene er komfortable med for et felles gode. Berit sin definisjon motstrider hva Utdanningsdirektoratet (2020c) forklarer om vurdering, der vurderingen skal gjenspeile elevenes kompetanse i faget og at holdninger og atferd ikke skal telle inn i vurderingen. Informantens mening om innsats som vurderingsgrunnlag motstrider også Utdanningsdirektoratet (2015) som presiserer at innsats er yte etter eget nivå og skape læring hos seg selv og andre. Utdanningsdirektoratets (2020a) definisjon av innsats. Meningene til Berit om innsats kan derimot relateres til tidligere forskning av innsats som vurderingsgrunnlag, der en lærer i Aasland og Engelsrud (2017) mener innsats blir vist gjennom holdninger og oppførsel, men også gjennom lærerens blikk. Aasland og Engelsrud (2017) diskuterer om eleven har en positiv innstilling og holdning til læringsaktivitetene, læreren og medelever, da har eleven god innsats. I resultatene vises det at Berit benyttet seg av førsteinntrykk hos elevene som indikasjon på hvem som var god og dårlig i kroppsøving (jfr. s. 69). Dette relateres til Aasland og Engelsrud (2017), der lærerens blikk beskrives som viktig om eleven yter god innsats i form av holdninger og oppførsel. Aasland og Engelsrud (2017) diskuterer dette med positiv innstilling og holdninger opp mot vurderingen:

Det synes derfor betimelig å spørre hva som kan være grunnen til at faktorer som innstilling eller det å oppføre seg bra, appellerer så sterkt til kroppsøvingslærere når de setter karakterer i kroppsøving?

Aasland og Engelsrud (2017) forklarer dermed at en slik vurderingspraksis kan være problematisk for eleven og fagets image. Ved å kun vurdere etter blikk og innsats som holdning og innstilling, vil kroppsøvingslæreren disponere maktmiddel overfor elevene. Selv om det er likheter i Berit sin mening og erfaring med holdning og oppførsel som innsats, motstrider meningene til Berit med funnene i Aasland og Engelsrud (2017) ovenfor. Berit mener hun ser alle elevene i en undervisning og at hun har en intuitiv forståelse når det kommer til hvem som yter innsats og hvem som daffer rundt. Hun kjenner elevene sine og vil at de skal komme med sine meninger om bevegelsesaktivitetene som presenteres. Berit sin mening og erfaring om innsats relateres til en informant i Prøitz og Borgen (2010) der informanten uttrykte at det var lettere å vurdere i kroppsøvingen da innsats og holdninger var en del av vurderingen, altså da innsats var en del av vurderingen i orden- og oppførselskarakteren. Denne informanten praktiserte sin vurderingspraksis under LK06 da

innsats var borte fra fagvurderingen i perioden 2006-2012 (Prøitz og Borgen 2010). Informanten i Prøitz og Borgen (2010) utdyper derimot at innsats er et viktig aspekt av kroppsøvingen og at det burde inkluderes inn i lokale læreplaner i norske skoler.

Ut ifra mandatet Berit har som kroppsøvingslærer, kan ikke hennes mening og erfaringer om innsats som holdninger og oppførsel relateres til det som er kroppsøvingsfagets identitet. Meningene og erfaringene kan ikke relateres til Utdanningsdirektoratets (2020a) sin definisjon av innsats, og det kan heller ikke relateres til Utdanningsdirektoratet (2020c) der grunnlaget for vurdering er kompetansemålene og at innsats vurderes når elevenes kompetanse vurderes i kroppsøving. Meningene og erfaringene motstrider også Opplæringsloven (2020) der hverken holdninger og oppførsel skal inn i vurderingen i kroppsøvingen.

7 Konkluderende avslutning

Ovenfor har jeg diskutert resultatene fra min studie opp mot problemstillingen for masterprosjektet. Ut ifra resultatene mine og kategoriene «Læreplanen», «Min vurderingspraksis», «Fenomenet innsats» og «Belønning» har jeg diskutert deltakernes meninger og erfaringer med innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving. Jeg har tatt i bruk underpunktene og fokuspunktene fra resultatene (jfr. s. 64-77) for å diskutere oppgaven. Meningene og erfaringene til deltakerne er fokuset for diskusjonen og er diskutert opp mot forskrifter, styringsdokumenter, tidligere forskning og teori. Ut ifra resultatene har jeg diskutert kroppsøvingslærerens rolle i kroppsøving, meningene om kompetansemålene, innsats som en del av kompetansen i kroppsøving og hvordan vurderes innsats i kroppsøving. Deltakernes mandat som kroppsøvingslærere og kroppsøvingsfagets identitet har også blitt fremhevet i diskusjonen. Diskusjonspunktene er relatert til min problemstilling og har vært med i hele prosessen. Jeg skal nå skrive en konkluderende avslutning som skal besvare problemstillingen:

Hvilke meninger og erfaringer har kroppsøvingslærere i Osloskolen om innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving?

Innledningsvis i oppgaven refererte jeg til Aasland og Engelsrud (2017) der de forklarer at det er relativt lite forskning på innsats. Jeg ønsket å gjøre en studie som gikk på innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøvingen for å bidra til å fylle en liten del av kunnskapsgapet om innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving. Med dette temaet ønsket jeg å få frem hvilke meninger og erfaringer kroppsøvingslærere har om innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving. Innsats er en del av grunnlaget for vurdering når elevene vurderes etter kompetansemålene i kroppsøving, noe som er lovbestemt i forskrifter og styringsdokumenter.

I resultatene mente informantene at læreplanen de praktiserer har gitt dem en veiledende rolle i kroppsøvingsfaget, der de kan komme med konstruktive tilbakemeldinger om elevens innsats og kompetanse i faget. Resultatene viser også at informantene har ulike erfaringer om innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving, der to av informantene mine fortalte om kroppsøvingen da de gikk på ungdomsskolen og i videregående skole. I diskusjonen har jeg diskutert hvorfor deltakerne mener at de har fått en veiledende rolle i kroppsøvingsfaget ved læreplanen de praktiserer. Diskusjonen relateres til Utdanningsdirektoratets (2020a) definisjon av innsats og Utdanningsdirektoratets (2020c) beskrivelse av individuell vurdering i

kroppsøving. Informantene mener at innsats som vurderingsgrunnlag kommer godt med den veiledende rollen de har fått av læreplanen og det mandatet de har som kroppsøvingslærere i Osloskolen. Deltakerne mener at tilbakemeldingene de gir elevene blir konkrete og konstruktive for elevens innsats og kompetanse i faget, noe som gjør at elevene kan oppleve lærelyst og yte innsats i kroppsøvingsfaget. I diskusjonen kommer det også frem at med en veiledende lærerrolle vil elevene føle inkludering i vurderingen, der de kan vurdere egen innsats og kompetanse i kroppsøving. Læreren legger til rette for at elevene skal reflektere og sette ord på sine meninger med innsats. Dynamikken mellom lærer og elev er kritisk for elevens læring i kroppsøvingsfaget (Hopmann, 2007). Diskusjonen relateres også til tidligere forskning om innsats som vurderingsgrunnlag, der informantene snakket om sine erfaringer med innsats da de gikk på ungdomsskolen og ved videregående skole.

Resultatene viser at informantene har ulike meninger når det kommer til inkludering av innsats i kompetansemålene. Noen av deltakerne mener at innsats er inkludert i kompetansemålene, mens andre deltakere mener at innsats ikke kommer frem i kompetansemålene. Dette legges opp til en diskusjon av informantens mandat som kroppsøvingslærere i Osloskolen. Diskusjonen vektlegger hva som er lovbestemt i forskrifter og styringsdokumenter og hvem av informantene som har forstått læreplanen og innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving. Meningene og erfaringene til informantene er relatert til Utdanningsdirektoratet (2020a) der innsats skal være en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving. Meningene og erfaringene som ble trukket frem handler om at noen av informantene mente at innsatsen er inkludert inn i kompetansemålene og at det vises gjennom verbene som er brukt for å beskrive hvert enkelt kompetansemål. Dette viser at deltakerne har forstått læreplanen og kompetansemålene opp mot det mandatet de har som kroppsøvingslærere, samt at meningene og erfaringene relateres til det som er identiteten i kroppsøving. Diskusjonen fremhever deltakerens meninger om og erfaringer med innsats i kompetansemålene og hvordan det relateres til tidligere forskning som er benyttet i oppgaven, samt det didaktiske perspektivet.

Informantenes meninger og erfaringer om at innsats ikke kommer tydelig frem i kompetansemålene motstrider Opplæringsloven (2020), Utdanningsdirektoratet (2020a) og Utdanningsdirektoratet (2020c). Informantenes mandat stilles til diskusjon, der de ikke har reflektert, vurdert eller vært kritiske til læreplanens bestemmelser. Det står eksplisitt at innsats skal være en del av grunnlaget for vurdering når kompetansemålene vurderes (Udir, 2020a).

I resultatene mener informantene at deltakelse, øving og samarbeid er innsats og at de kunne vurdere elevenes innsats ut ifra disse kriteriene. Diskusjonen hadde fokus om innsats som en del av kompetansen i kroppsøving. Diskusjonen relateres til Utdanningsdirektoratet (2020a) der innsats skal være en del av grunnlaget for vurdering og at deltakelse og øving er knyttet til innsats. Informantene mener at gjennom deltakelse at eleven opplever lærelyst for seg selv som individ og for andre i gruppen. I diskusjonen diskuteres deltakernes mandat som kroppsøvingslærere, der de har gått inn i styringsdokumentene og forstått hva som legges innsats som en del av kompetansen i kroppsøving. Diskusjonen fremhever også at deltakerne har forstått hva kroppsøvingsfagets identitet er, men kan i liten grad relateres til tidligere forskning om innsats som vurderingsgrunnlag. Diskusjonen fremhever at tidligere forskning benytter begreper som deltakelse og gjennomføring, men det var da innsats ikke var en del av fagvurderingen i kroppsøvingen. Det finnes likhetstrekk i hva som legges i begrepet deltakelse, men deltakernes meninger og erfaringer om innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving kan ikke relateres til tidligere forskning. Dette på bakgrunn av innsats ikke var en del av fagvurderingen da tidligere forskning ble gjennomført (Prøitz & Borgen, 2010).

I resultatene hadde informantene mine ulike meninger og erfaringer med innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving, hvordan de definerte innsats og hvordan de vurderer innsats. Tre av informantene har samme beskrivelse av innsats som vurderingsgrunnlag, mens resterende informanter hadde ulike meninger og erfaringer. I diskusjonen kommer det frem at informantene er enige om at innsats er når du yter og gir alt etter eget nivå. Informantene er opptatt av at elevene tar til seg tilbakemeldinger og at de løser faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp. En informant mente at innsats handler om at innsats ikke kun er for deg selv, men at din innsats kan ha påvirkning på andre sin innsats i kroppsøvingen. Informantens mening relateres til de ulike kompetansemålene i kroppsøving fra 10.trinn, VG1 og VG3, der eleven skal skape læring hos seg selv og andre i faget. En informant mener at øving er innsats. Informanten påpeker at det heter kroppsøving, og at man viser innsats gjennom å øve.

I resultatene mener en at innsats handler om holdninger og oppførsel i kroppsøvingsfaget, noe som motstrider forskriftene og styringsdokumentene tilknyttet kroppsøving. Her diskuteres deltakernes mandat som kroppsøvingslærer og om deltakeren har forstått læreplanen, kompetansemålene og Utdanningsdirektoratets (2020a) definisjon om innsats. Mandatet til resten av deltakerne står i tråd med Opplæringsloven (2020) § 3-3 der innsats skal være en del av grunnlaget for vurdering når kompetansemålene vurderes, Utdanningsdirektoratets (2020c) skriv om individuell vurdering og Utdanningsdirektoratets (2020a) definisjon av innsats. Det

vises i diskusjonen at disse deltakerne er bevisst og har forstått læreplanen og hva som vektlegges i kroppsøvingfaget. Deltakerne har også forstått hva som er kroppsøvingfagets identitet. Diskusjonen kan i liten grad relateres til tidligere forskning, blant annet hos informantene som mente at innsats er holdninger og oppførsel. Diskusjonen relateres dermed godt opp mot teorien for masterprosjektet, der didaktikken og den didaktiske trekanten er referert og relatert til flere ganger i diskusjonen.

For å svare på problemstillingen velger jeg å trekke frem meningene og erfaringene som er korrekte og som motstrider med Opplæringsloven, læreplanen, kompetansemålene og mandatet til deltakerne. Deltakerne som mener og erfarer at innsats er en del av kompetansemålene har ut ifra sitt mandat som kroppsøvingslærer forstått innholdet i læreplanen og videreformidlet det til elevene, slik at elevene er bevisst på hva de blir vurdert etter. Deltakerne som mener og erfarer at innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving er knyttet til deltakelse, øving og samarbeid, yte etter eget nivå og gjøre andre gode i kroppsøvingen er den korrekte måten å vurdere innsats i kroppsøvingfaget. Dette relateres til Utdanningsdirektoratets (2020a) definisjon av innsats og Utdanningsdirektoratet (2020b) om individuell vurdering. Meningene og erfaringene relateres til at innsats er en del av kompetansen i kroppsøvingfaget og at innsats er en del av grunnlaget for vurdering når elevenes kompetanse vurderes i kroppsøving. Deltakerne som mener og erfarer at innsats ikke er en del av kompetansemålene og at innsats vurderes etter holdninger og oppførsel, viser at de ikke har forstått innholdet i forskriftene og styringsdokumentene. Meningene og erfaringene motstrider med myndighetenes retningslinjer om innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving. Mandatet til deltakerne stilles til diskusjon og om de har forstått læreplanen de praktiserer i kroppsøving.

7.1 Videre forskning om innsats som vurderingsgrunnlag

Ovenfor har jeg svart på problemstillingen tilknyttet min masteroppgave. Nå vil jeg komme med forslag til hva som kan gjøres videre i forskningen om innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøving. I kapittel 4.5 oppgavens troverdighet påpekte jeg at for at forskningen som er gjort i denne masteroppgaven skal kunne overføres, måtte det muligens noen flere informanter til. Samtidig som at min masteroppgave representerer et lite utvalg i Osloskolen og finnes det mange kroppsøvingslærere i hele Norge som har ulike meninger om innsats som vurderingsgrunnlag. En mulighet ville vært å gjøre et kvantitativt forskningsprosjekt, der man kunne benyttet spørreskjema for å se likheter og ulikheter i informantenes meninger. Samtidig som det kunne vært en mulighet og brukt mixed methods, der en først gjør en kvantitativ

undersøkelse om innsats som vurderingsgrunnlag, deretter bruker svarene fra undersøkelsen til å lage kvalitative forskningsintervju. Her ville det vært gunstig med en-til-en-intervju eller med et gruppeintervju, der informantene kunne diskutert sammen med to andre informanter.

Referanseliste

- Aasland, E & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats»: Om elevs innsats og lærerens blikk i kroppsøving. *Journal of research in arts and sports education* 1(3), 5-17.
- Amade-Escot, C. (2006). Student learning within the didactic tradition. I D. Kirk, M. O'Sullivan and D. Macdonald (Red.). *Handbook of research in physical education* (s. 347-365). SAGE.
- Arnesen, T. E., Nilsen, A. K & Leirhaug, P. E. (2013). «Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje». Vurdering og undervisning i kroppsøving etter Kunnskapsløftet. *Tidsskrift FoU i praksis*, 7(3), 9-32.
- Arnold, P.J. (1979). *Meaning in movement, sport and physical education*. Heinemann.
- Arnold, P.J. (1980). Movement, Physical Education and The Curriculum. *Physical education review* 3(1), 14-17.
- Bokmålsordboka. (u.å.). *Innsats*. Hentet fra https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=+innsats&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Brown, T.D. (2012). A vision lost? (Re)articulating an Arnoldian concept of education 'in' movement in physical education. *Sport, education and society*, 18(1), 21-37.
- Brown, T. & Penney, D. (2013). Learning 'in', 'through' and 'about' movement in senior physical education? The new Victorian Certificate of Education Physical Education. *European physical education review*, 19(1), 39-61.
- Cambridge Dictionary. (u.å.). *Effort*. Hentet fra <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/effort>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi (NESH)*. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2019). *Generelle forskningsetiske retningslinjer*. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/generelle/>
- Elnan, I. & Sando, O.J. (2014). *Prestasjonsorientert læringsklima og vurdering i kroppsøvingfaget*. I Reinertsen, A.B., Groven, B., Knutas, A., Holm, A.: *FoU i praksis 2013 conference proceedings*, 73-81. Akademika forlag.
- Engh, K.R. (2011). *Vurdering for læring i skolen: på vei mot en bærekraftig vurderingskultur* (2.oppl.). Høyskoleforlaget.

- Hay, P.J. & Macdonald, D. (2008). (Mis)appropriations of criteria and standards-referenced assessment in a performance-based subject. *Assessment in education: principles, policy & practice*, 15(2), 153-168.
- Hopmann, S. (2007). Restrained Teaching: the common core of Didaktik. *European Educational Research Journal*, 6(2), 109-124.
- Johannesen, A., Tufte, P.A., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg.). Abstrakt forlag AS.
- Kleven, T. A. & Hjørdemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3.utg.). Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal.
- Künzli, R. (2000). German Didaktik: Models of Re-presentation of Intercourse, and of Experience. I Westbury, I., Hopmann, S. & Riquarts, K. (red.). *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition* (s. 41-54). Lawrence Erlbaum associates.
- Lambert, K. (2020). Re-conceptualizing embodied pedagogies in physical education by creating pre-text vignettes to trigger pleasure 'in' movement. *Physical education and sport pedagogy*, 25(2), 154-173.
- Leirhaug, P. E. (2013a, 22. mai). Hvorfor innsats i kroppsøving? Hvorfor skal innsats telle ved vurdering og karaktersetning i kroppsøving, når det ikke gjør det i andre fag? *NIH-bloggen*. Hentet fra <https://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/leirhaug-petter-erik/hvorfor-innsats-i-kroppsoving/>
- Leirhaug, P. E. (2013b). Ferdigheter, innsats og kroppsøvingens nye klær. *Kroppsøving 63* (1), 8-10. Kroppsøving Tønsberg: LFF.
- Leirhaug, P.E. (2016a). Når profesjonaliteten møter seg selv i døra. En historie om innsats, kompetanse og vurdering i kroppsøving. I Grindheim, L.T., Krüger, T., Leirhaug, P.E, & Wilson, D. (Red.), *Lærerprofesjonalitet i lærerutdanningspraksiser* (s.137-156). Fagbokforlaget.
- Leirhaug, P. E. (2016b). «Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring». *En empirisk studie av vurdering for læring i kroppsøving ved seks videregående skoler i Norge* [Doktorgradsavhandling, Norges Idrettshøgskole]. Hentet fra <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/2419782/Leirhaug%202016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lyngstad, I., Flagestad, L & Leirhaug, P.E. (2011). *Kroppsøving i skolen: Rapport fra arbeidsgruppe i kroppsøving*. Hentet fra <https://docplayer.me/2993589-Kroppsoving-i-skolen-rapport-fra-arbeidsgruppe-i-kroppsoving-idar-lyngstad-leider-lene-flagestad-petter-erik-leirhaug-ingrid-nelvik.html>
- Macmillian Dictionary. (u.å.). *Effort*. Hentet fra <https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/effort>
- Meld. St. 28. (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En ny fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec1>

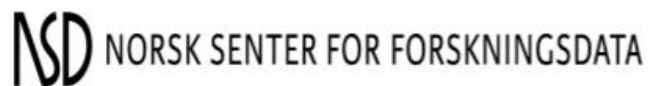
- Neumann, C. B. & Neumann, I. B. (2018). *Forskeren i forskningsprosessen. En metodebok om situering* (1.utg.). CAPPELEN DAMM AKADEMISK.
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren* (2.oppl.). Universitetsforlaget.
- NOU 2014: 7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/nou/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>
- Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevens allmenndanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(2), 155-166.
- Opplæringsloven. (2020). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata: https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5
- Pettersen, R.C. (2005). *Kvalitetslæring i høgere utdanning – Didaktiske modeller og verktøy*. Universitetsforlaget. Hentet fra <https://uit.instructure.com/courses/945/files/107425/download?verifier=5cEJoaFqYfOepW8ZhOnsoz0X17bXDTDFQ1U0j8to&wrap=1>
- Prøitz, T.S. & J.S. Borgen. (2010). *Rettferdig standpunktvurdering – det (u)muliges kunst?* NIFU STEP rapport 16/2010. Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/279131/NIFUrapport2010-16.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Fagbokforlaget.
- Thompson, M.D. & Penney, D. (2015). Assessment literacy in primary physical education. *European physical education review*, 21(4), 485-503.
- Uldalen, I. (2016). *Fått som fortjent? Lærers setting av standpunktkarakter i kroppsøvingfaget i videregående skole når innsats er en del av vurderingsgrunnlaget* [Masteroppgave, Norges Idrettshøgskole]. Hentet fra <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/2400952/Uldalen%20Ingebj%C3%B8rg%20v2016.pdf?sequence=1>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Endringer i faget kroppsøving Udir-8-2012: Bruk av tester*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/Udir-8-2012/4/42-Vurdering/Bruk-av-tester/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Endringer i faget kroppsøving Udir-8-2012*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/Udir-8-2012/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Lærer-elev-relasjonen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/larer-elev-relasjonen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er nytt i kroppsøvingfaget?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>

- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester*. Hentet 21.12.20 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Fagrelevans og sentrale verdier*. Kroppsøving (KRO01-05). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Individuell vurdering Udir-2-2020*. Hentet 21.12.20 fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/udir-2-2020-individuell-vurdering/generelle-bestemmelser/#-3-3-vurdering-i-fag>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Kjerneelement*. Kroppsøving (KRO01-05). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/kjerneelementer>
- Utdanningsdirektoratet. (2020e). *Kompetansemål og vurdering. Kompetansemål etter 10.trinn*. Kroppsøving (KRO01-05). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv185>
- Utdanningsdirektoratet. (2020f). *Kompetansemål og vurdering. Kompetansemål etter VG1*. Kroppsøving (KRO01-05). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv186>
- Utdanningsdirektoratet. (2020g). *Kompetansemål og vurdering. Kompetansemål etter VG3*. Kroppsøving (KRO01-05). Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv188>
- Øyehaug, H.K. (2016). «Innsats» i kroppsøving i ungdomsskolen. *Ei kvalitativ intervjustudie av eit utval elevar om innsatsforskrifta i kroppsøving* [Masteroppgave, Norges Idrettshøgskole]. Hentet fra <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/2402415/Oyehaug%20Harald%20v2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vedlegg

Nedenfor er vedlagte vedlegg som er brukt i masteroppgaven. Vedleggene er strukturert etter hvordan og når de blir referert i masteroppgaven.

Vedlegg 1



NSD sin vurdering

Prosjektittel

Innsats som grunnlag for vurdering i kroppøvingen

Referansenummer

732877

Registrert

26.08.2020 av Nils Martin Silseth Naas - s340509@oslomet.no

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet – storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Knut Løndal, knutlo@oslomet.no, tlf: 67237311

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Nils Martin Silseth Naas, s340509@oslomet.no, tlf: 47645008

Prosjektperiode

01.08.2020 - 01.07.2021

Status

05.11.2020 - Vurdert

Vurdering (2)

05.11.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 01.11.2020.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 05.11.2020. Behandlingen kan fortsette.

Zoom er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

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

27.08.2020 - 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 27.08.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

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 alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.07.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke 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

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5f27eadd-8b42-4c2d-991e-254ba2e5c509>

2/3

27.4.2021

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

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!

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

Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Innsats som grunnlag for vurdering i kroppsøvingfaget»?

Hei.

Mitt navn er Nils Martin Silseth Naas og jeg er student ved Master i skolerettet utdanningsvitenskap med fokus på kroppsøving ved OsloMet – storbyuniversitet.

Dette er et spørsmål om å delta i et masterprosjekt hvor formålet er å forske på lærerens tolkning av innsats i kroppsøvingfaget og hvordan kroppsøvingslærere kan vurdere innsats i kroppsøvingen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette prosjektet skal danne grunnlag for en masteroppgave. Formålet med prosjektet er å utforske læreres tolkninger av innsatsbegrepet i kroppsøving og undersøke hvordan de forholder seg til innsats i vurdering av elevene.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

OsloMet - Storbyuniversitet, institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, er ansvarlig for prosjektet. Jeg, Nils Martin Silseth Naas, vil gjennomføre prosjektet under veiledning av professor Knut Løndal.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget i prosjektet er valgt ut ifra kriteriene må være utdannet kroppsøvingslærer, må jobbe på enten ungdomsskole eller videregående og må jobbe innen Oslo området. Du er valgt ut på grunn av din bakgrunn som kroppsøvingslærer og kan bidra til forskningsprosjektet med utdanningen din og dine erfaringer av å jobbe på ungdomsskolen/videregående skole.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden som skal benyttes i prosjektet er et kvalitativt forskningsintervju. Det innebærer at strukturen i intervjuet ligner en dagligdags dialog mellom deg som informant og meg som

forsker. Intervjuet blir tatt opp på lydopptak og det blir et en-til-en-intervju, der det kun er deg som informant og meg som forsker som er til stede.

Hvis du velger å delta i prosjektet, kommer jeg til å avtale et møte med deg og besøke din skole for å avholde intervjuet. Intervjuet kan også bli holdt via Zoom hvis det ikke er mulighet for fysisk oppmøte. Zoom-intervjuet blir regulert under OsloMet sine retningslinjer for forskningsintervju. Disse retningslinjene skal beskytte deg som informant og at du forblir anonym i prosjektet. Intervjuet vil vare i ca. 30 minutter og det innebærer at du har satt av tid fra skoledagen til å delta i intervjuet. Hvis du velger å delta, innebærer det at du blir stilt spørsmål om din vurderingspraksis i kroppsøving og hvordan du tolker innsatsbegrepet i kroppsøvingen. Intervjuet vil bli transkribert og du vil få anledning til å lese igjennom og kommentere på dette.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene som du gir til formålet med prosjektet, samt de kriteriene vi har nedfelt om utvalg. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personregelverket. Du vil bli anonymisert, det vil si at dine personopplysninger som navn og skole vil ikke bli nevnt i intervjuprosessen, samt at det ikke blir nevnt i prosjektet under analyseringen og transkriberingen av innsamlet materiale.

- De som har tilgang til dine personopplysninger er meg som masterstudent, Nils Martin Silseth Naas og veileder Knut Løndal.
- Om du velger å delta vil vi ikke bruke ditt navn, eller andre personopplysninger som kan medføre at du blir gjenkjent, bli gjengitt i dokument som bearbeides under arbeidet med prosjektet. Vi skal ha kodeord på deg og andre informanter. Ditt kodeord vil være bare for deg, det vil si at data som blir innhentet blir lagret under ditt kodeord. Ditt kodeord og dine data vil også bli kryptert, slik at kun nevnte ovenfor har tilgang til det krypterte kodeordet og datamaterialet som ligger bak kodeordet.
- Under intervjuprosessen skal jeg ikke bruke ditt navn, og du vil bli referert som «du» når jeg stiller spørsmål.
- Du vil ikke bli gjenkjent i publikasjon, siden vi ikke oppgir personidentifiserbare opplysninger i masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Du vil bli anonymisert fra start til slutt av prosjektet og når masteroppgaven er godkjent i løpet av juni 2021. Dine opplysninger vil da bli slettet fra den krypterte filen der ditt kodeord ligger, samt alle opptakene blir også slettet gjennom den krypterte filen. Lydopptaket som benyttes vil også bli reinstallert der data ikke vil ligge igjen.

Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og få utlevert en kopi av opplysningene
- Å få rettet personopplysningene om deg
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Å sende inn klage til Datatilsynet om behandling 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 – storbyuniversitet, institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvettregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Nils Martin Silseth Naas, masterstudent: 476 45 008 / s340509@oslomet.no
- Knut Løndal, veileder: knut.londal@oslomet.no
- Vårt personvernombud: personvernombud@oslomet.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post (personvertjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17

OsloMet sine retningslinjer for forskningsintervju via Zoom:

- <https://ansatt.oslomet.no/rutine-zoom-forskningsintervjuer>

Med vennlig hilsen

Nils Martin Silseth Naas

&

Veileder: Knut Løndal – OsloMet – storbyuniversitet.

Vedlegg 3

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt for forstått informasjon om prosjektet, Innsats som kompetansemål i kroppsøvfingsfaget, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i kvalitativ forskningsmetode – intervju
- At mine opplysninger holdes anonymisert og at jeg ikke vil bli gjenkjent under publikasjon av prosjektet
- At mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt og når oppgaven er bestått i juni 2021

Punktet nedenfor gjelder kun hvis intervjuet blir gjennomført via Zoom:

- At intervjuet blir via Zoom og at retningslinjene for intervjuene er informert og forstått.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4

Intervjuguide

Om prosjektet: Innsats er en viktig del av vurderingen i kroppsøvfingsfaget, og innsats som vurderingsform er en del av det som definerer fagets egenart. Kroppsøvfingsfaget er det eneste faget i skolen som vurderer elevene etter innsats, og denne vurderingen skal reflektere tilbake på elevens kompetanse og utvikling i faget. Masterprosjektet skal sette ord på innsats som kompetansemål og vurderingsform, samt undersøke og drøfte hvordan lærere kan vurdere innsats i kroppsøvingen. Jeg understreker at deltakelsen er frivillig og du kan trekke deg når som helst uten å oppgi grunn. Du vil bli anonymisert som informant og ingen vil kunne gjenkjenne deg i publikasjonen. Personopplysninger og info om deg går under personopplysningsloven, der ingen andre har tilgang til informasjonen om deg utenom meg og veileder. Jeg vil poengtere at dette ikke er en «kunnskapsprøve», dette er kun dine tolkninger og tanker rundt de spørsmålene jeg skal stille.

På forhånd av intervjuet har du fått utdelt et informasjonsskriv av prosjektet og en samtykkeerklæring.

Bakgrunnsinformasjon av informant:

- Alder og kjønn?
- Ungdomsskole eller videregående skole?
- Utdanning? (Bachelor, master, årsenhet, etterutdanning, kurs?)

1. Bli kjent med informanten: Hvordan er du som kroppsøvfingslærer?

- Er du aktiv/passiv i undervisningen? Beskriv deg selv.
- Hvorfor velger du å være aktiv/passiv? Hvorfor er det viktig å være aktiv/passiv i undervisningen?
- Har du selv vært glad/engasjert i kroppsøving som barn? Beskriv gjerne kroppsøvingen da du gikk på ungdomsskolen/videregående.
- Er det motiverende å undervise i kroppsøving? Hva motiverer deg til å produsere undervisningsøker?
- Viser du engasjement ovenfor elevene dine? Hvorfor er dette viktig/uviktig?
- Hvordan samarbeider du med andre kroppsøvfingslærere? Er det et godt fellesskap mellom dere?

2. Læreplanen i kroppsøving: Hva synes du om læreplanen i kroppsøving?

- Hvordan ser innholdet i dine undervisningsøkter ut ifra gjeldende læreplan?
- Hvordan tolker du kompetansemålene i læreplanen? Beskriver kompetansemålene kroppsøvingfaget på en god måte?
- Hvordan føler du innsats blir implementert i kompetansemålene?
- Hvordan tror du kroppsøvingen vil se ut med LK20 og den nye læreplanen i kroppsøving?

3. Vurderingspraksis: Hvordan er din vurderingspraksis?

- Har din vurderingspraksis endret seg fra da du startet som kroppsøvingslærer?
- Kan du beskrive en vanlig vurderingssituasjon i din klasse?
- Vurderer du forskjellig fra tema til tema i kroppsøvingen? Eller har du samme struktur på vurderingen?
- Hvordan tolker du innsatsbegrepet i din vurderingspraksis?
- Hvordan vurderer du innsats i elevenes vurdering? Har innsats en faktor i elevenes vurdering? Utdyp her.

4. Innsatsbegrepet: Hvordan tolker du innsatsbegrepet?

- Burde innsats være en del av tredelingen for vurdering? Ja/nei + hvorfor.
- Hvilken funksjon har innsats i kroppsøvingen?
- Hva er fordelene og ulempene med innsats i kroppsøving? Beskriv gjerne fordelene/ulempene og sett det gjerne i en sammensetting.
- For hvem skal innsats brukes på? Utdyp her.
- Hvorfor tror du innsatsbegrepet blir tolket forskjellig fra lærer til lærer?
- Er det vanskelig/enkelt å vurdere innsats i kroppsøvingen? Forklar hvorfor det er vanskelig/enkelt.
- Hvilke metoder bruker du for å vurdere innsats?
- Hva betrakter du som innsats fra elevene?
- Har du informert elevene om hva innsats betyr og hvordan de kan yte innsats i kroppsøvingstimene?