



Høgskulen på Vestlandet

Kroppsøving 3, emne 4 - Masteroppgave - Sogndal

MGUKØ550

Predefinert informasjon

| | | | |
|-----------------------|------------------------------|------------------------|----------------------------|
| Startdato: | 02-05-2022 09:00 | Termin: | 2022 VÅR1 |
| Sluttdato: | 16-05-2022 14:00 | Vurderingsform: | Norsk 6-trinns skala (A-F) |
| Eksamensform: | Masteroppgave - Sogndal | | |
| Flowkode: | 203 MGUKØ550 1 OSO 2022 VÅR1 | | |
| Intern sensor: | (Anonymisert) | | |

Deltaker

| | |
|---------------------|-----|
| Kandidatnr.: | 421 |
|---------------------|-----|

Informasjon fra deltaker

| | |
|----------------------|-------|
| Antall ord *: | 31558 |
|----------------------|-------|

Sett hake dersom Ja
besvarelsen kan brukes
som eksempel i
undervisning?:

Egenerklæring *: Ja
Inneholder besvarelsen Ja
konfidensielt
materiale?:

Jeg bekrefter at jeg har Ja
registrert
oppgavetittelen på
norsk og engelsk i
StudentWeb og vet at
denne vil stå på
uitnemålet mitt *:

Gruppe

| | |
|-----------------------------------|---------------|
| Gruppenaun: | (Anonymisert) |
| Gruppenummer: | 2 |
| Andre medlemmer i gruppen: | 417 |

Jeg godkjenner autalen om publisering av oppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Kroppsøvlingslæreres forståelse av innsats som fenomen i arbeidet med elevvurdering

Teachers of physical educations understanding of the phenomenon effort in working with student assessment

Kandidatnummer 417 & 421:
Amalie Selvig Moe & Ane Olivie Oppheim

Navn på masterprogrammet [MGUKØ550](#)

Fakultet/Institutt/program [FLKI](#)

Veileder [Øystein Lerum](#) og [Åge Lauritzen](#)

Innleveringsdato [16.mai 2022](#)

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, §12-1

Forord

Forfatterne møttes for første gang i Fossbygget ved høgskolen i Sogndal. Amalie som tilflytter fra Stavanger og Ane Olivie som aurlending, med god kjennskap til Sogndal. Begge spent på hvordan en ny hverdag som student ville bli.

Tilfeldighetene ville ha det til at vi ble gode venner og vi fant raskt ut at vi samarbeidet godt. Det resulterte i flere felles innleveringer, samt en tanke om å skrive en felles masteroppgave som en avsluttende innlevering ved lærerutdanning. Begge har alltid hatt en stor interesse for kroppsøvfingsfaget, og vi ble derfor tidlig enige om å skrive en felles masteroppgave basert på våre interesser innenfor faget. Etter litt frem og tilbake landet vi på temaet innsats knyttet til arbeidet med elevvurdering.

Arbeidet med denne masteren startet høsten 2021. Det har vært et krevende år der vi har måttet sjonglere masteroppgaven gjennom endret livssituasjon, flytting, fødsel og ammetåke, jobb, venner, familie og koronapandemien. Alt skulle skje på samme året. Likevel har det vært et lærerikt år, og vi tar med oss gode erfaringer og kunnskap inn i jobben som lærere. Å være to om samme prosjekt har vært betryggende, samtidig som det har krevd mye mer planlegging enn om vi hadde jobbet hver for oss. Tross mer planlegging har det vært godt å være to. Vi har kunnet motivere hverandre og diskutere oppgaven når vi har stått fast.

Gjennom året har vi fått mye hjelp og det er flere som fortjener en stor takk. Først og fremst vil vi takke veilederne våre, Øystein Lerum og Åge Lauritzen. Dere har beholdt roen, hatt troen, gitt oss konstruktive tilbakemeldinger og heiet på oss når vi har trengt en "dytt i baken". Til tider har vi opplevd oppgaven som overveldende og mangel på motivasjon har vært til stede. Vi har kjent på et stort spekter av følelser i skrivearbeidet, da har det vært godt å ha dere to i ryggen. Dere har motivert oss og kommet med betryggende ord om at vi kommer i havn til slutt.

Vi vil også takke informantene våre som har delt erfaringer fra arbeidslivet, og sin forståelse av innsats som fenomen i kroppsøvfingsfaget i arbeid med vurdering. Oppgaven hadde ikke vært det samme uten deres engasjement og vilje til å delta.

Til slutt ønsker vi å takke familie og venner som har vist interesse for prosjektet, samt kommet med støttende ord og en god klem når vi har trengt det. Dere har hjulpet oss med motivasjon til å skrive, og bidratt til latter og godt humør i denne prosessen. Vi vil også takke besteforeldre for god hjelp til barnevakt. Det hadde ikke gått uten deres hjelp, og lille Erle har kost seg så med all oppmerksomheten fra dere. Tusen takk!

Vi har litt blandede følelser om at studenthverdagen, og friheten det innebærer, snart er over. Samtidig er vi nå klar for å ta fatt på reisen videre som ferdig utdannet lærere, med all kunnskapen vi har tilegnet oss på disse årene. Det blir spennende og vi gleder oss stort til å møte mange barn og unge, og få ta del i deres hverdag.

Høgskulen på Vestlandet

Sogndal, 16.mai 2022

Amalie Selvig Moe

Ane Olivie Oppheim

Sammendrag

Debatten om hvorvidt innsats skal være en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving har kommet og gått i flere år. I reform 94 (R94) og læreplanverket av 1997 (L97) skulle innsats være en del av kompetansen til elevene. I LK06 ble det derimot tatt bort, men for så å bli en del av kompetansen igjen i den reviderte læreplanen fra 2012. Men hvordan forstår egentlig kroppsøvingslærere innsatsbegrepet? Og hvordan arbeider de med dette i elevvurderingen? Med utgangspunkt i oppgavens tema ønsket vi derfor å undersøke følgende problemstilling: “Hvordan forstår kroppsøvingslærere innsats som fenomen i deres arbeid med elevvurdering i kroppsøving på ungdomsskolen?”

For å besvare oppgavens problemstilling har vi gjennomført en kvalitativ studie, med semistrukturerte intervju som metode. Vi har intervjuet seks informanter fra fem ulike skoler i Rogaland og i Sogn, hvor alle praktiserer elevvurdering med karakter i kroppsøving. Vi benyttet oss av en tematisk analyse for å strukturere dataene vi samlet inn. Samtidig har vi også undersøkt relevante styringsdokument og tidligere forskning på temaet.

Kroppsøvingslærerne mener innsats innebærer at eleven ikke gir opp, viser selvstendighet, tar ansvar for egen læring, samarbeider og gjør andre gode, og det er dette de legger mest vekt på i vurdering av innsatsen til elevene. Funnene våre tyder på at lærerne gjerne har mest fokus på kompetansen som handler om de fysiske og sosiale sidene som inngår i den felles allmenndanningen til elevene. Dette fører gjerne til at den kognitive kompetansen, altså kunnskapen om det å kritisk tenke og reflektere rundt hva en erfarer og lærer i aktiviteten, forblir mest underkommunisert når lærerne skal uttrykke sin forståelse for innsatsbegrepet.

Resultatene fra studien viser at lærerne synes det er vanskelig å bruke profesjonelt skjønn i arbeid med vurdering, når de skal ta hensyn til blant annet elevenes forutsetninger. De synes at det å vurdere rettferdig er en utfordring da det ikke står noen plass i styringsdokumentene hvilke forutsetninger en skal ta hensyn til og hvor mye det skal vektlegges av den helhetlige vurderingen.

I de ulike skolene jobber de med en felles forståelse av innsatsbegrepet, men dette fører

nødvendigvis ikke til en lik vurderingspraksis. Her kan vi trekke frem at lærerne vurderer ferdighetene til elevene sammen med innsats, men at vektleggingen er noe ulik. Både forforståelsen til lærerne og forståelsen de har til faget kan være faktorer som påvirker denne ulikheten. Vi har diskutert om lærerne forstår kroppsøvingsfaget som et fag der målet er rekreasjon gjennom tilfeldig aktivitet, eller om de også forstår det som et fag som kan påvirke den kognitive utviklingen til elevene. Hvordan lærerne forstår kompetansebegrepet og kroppslig læring kan være faktorer som påvirker forståelsen lærerne har for faget. Dette har vi sett på i sammenheng med forståelsen deres til innsats som fenomen.

Nøkkelord: kroppsøving, innsats, vurdering av innsats, elevvurdering, ungdomsskole, kroppsøvingslærer, hermeneutikk, fenomenologi, skjønn

English summary

The debate on whether “effort” should be part of the assessment criteria in physical education has come and gone for several years. In reform 94 (R94) and the curriculum of 1997 (L97) effort was supposed to be part of student competence. In LK06, on the other hand, it was removed, only to again appear in the revised curriculum from 2012. A question remains as to which extent teachers of physical education understand and interpret effort, and how they assess student competence in relation to this?

This paper will investigate the following question: “How do teachers of physical education understand the concept of effort when working with student assessment in middle school physical education?”

To answer this question, we have conducted a qualitative study, with semi-structured interviews as research. We have interviewed six informants from five different schools in Rogaland and in Sogn, where each interviewee performs graded student assessments in physical education. We used a thematic analysis to structure the data we collected. Additionally, we have also examined relevant management documents and previous research on the topic.

Teachers of physical education believe that “effort” conveys that the student does not give up, shows independence, takes responsibility for their own learning, collaborates and assists others. This is what they place the most emphasis on in assessing the efforts of the students. Our findings indicate that teachers tend to have more focus on the social competencies of students and that cognitive competence, i.e. critical thinking, reflecting on one's experiences and learning during activity, remains heavily under communicated when teachers express their understanding of the concept of effort.

The results from the study indicate that the teachers find it difficult to use professional judgement, in work with assessment, when they, amongst other things, have to take student preconditions into account. They believe that giving fair assessment is challenging, as is not mentioned in the management documents which precautions should be taken into account

and how much emphasis should be placed on the overall assessment. In the various schools, they work with a common understanding of the concept of effort, but this does not necessarily lead to a common assessment practice. Here we can point out that the teachers assess the students' skills together with effort, but that where emphasis is placed can vary. Both the teachers' preconceptions and their understanding of the subject can be factors that affect this difference. We have discussed whether teachers understand the subject of physical education as a subject where the goal is recreation through random activity, or whether they also understand it as a subject which can impact the cognitive development of the students. How teachers understand the concept of competence and physical learning can be factors that affect the teachers' understanding of the subject; this has been taken into account when investigating their understanding of effort as a phenomenon.

Keywords: physical education, effort, assessment of effort, student assessment, secondary education, physical education teacher, hermeneutics, phenomenology, judgement

Innholdsfortegnelse

| | |
|---|------------|
| Forord | i |
| Sammendrag | iii |
| English summary | v |
| 1.0 Innledning | 4 |
| 1.1 <i>Introduksjon</i> | 4 |
| 1.2 <i>Bakgrunn for valg av tema</i> | 5 |
| 1.3 <i>Problemstilling</i> | 7 |
| 1.3.1 <i>Avgrensning av problemstilling</i> | 7 |
| 1.4 <i>Innhold og struktur</i> | 8 |
| 2.0 Litteraturgjennomgang | 10 |
| 2.1 <i>Teoretisk rammeverk</i> | 10 |
| 2.1.1 <i>Læreplanfeltet</i> | 10 |
| 2.1.2 <i>Goodlads fem læreplannivåer</i> | 12 |
| 2.2 <i>Styringsdokument vedrørende vurdering og innsatsbegrepet i kroppsøving</i> | 15 |
| 2.2.1 <i>Kunnskapsløftet 2020</i> | 16 |
| 2.2.2 <i>Utdanningsdirektoratets rundskriv Udir-2-2020</i> | 17 |
| 2.2.3 <i>Opplæringsloven</i> | 18 |
| 2.2.4 <i>Overordnet del av læreplanen</i> | 18 |
| 2.2.5 <i>Fagrelevans og sentrale verdier</i> | 20 |
| 2.3 <i>Kroppslig læring</i> | 21 |
| 2.4 <i>Vurdering</i> | 22 |
| 2.4.1 <i>Hva sier læreplan om vurdering?</i> | 23 |
| 2.4.2 <i>Lærernes for forståelse</i> | 24 |
| 2.4 <i>Innsats</i> | 26 |
| 2.5.1 <i>Å vurdere innsats</i> | 27 |
| 2.6 <i>Spenningsfeltet for ulike forståelser for faget</i> | 28 |
| 2.7 <i>Kroppsøvlingslærerens autonomi og ansvar</i> | 30 |

| | |
|--|-----------|
| 2.8 Tidligere forskning | 33 |
| 3.0 Metode | 36 |
| 3.1 Valg av metode | 36 |
| 3.2 Datainnsamling..... | 37 |
| 3.2.1 Forberedelser og gjennomføring av intervjuer | 38 |
| 3.3 Transkribering..... | 43 |
| 3.4 Databehandling | 43 |
| 3.4.1 Analyse | 44 |
| 3.4.2 Analyseprosessen..... | 44 |
| 3.5 Etiske vurderinger | 46 |
| 3.5.1 Forskerrollen | 47 |
| 3.5.2 Forforståelse | 48 |
| 3.5.3 Informert samtykke..... | 49 |
| 3.5.4 Konfidensialitet | 49 |
| 3.6 Validitet og reliabilitet | 50 |
| 3.6.1 Validitet..... | 50 |
| 3.6.2 Reliabilitet | 50 |
| 4.0 Resultat..... | 52 |
| 4.1 Eleven i et inkluderende fellesskap | 54 |
| 4.2.1 Samarbeid | 54 |
| 4.2.2 “Å gjøre andre gode” | 55 |
| 4.3 Den selvregulerte eleven..... | 56 |
| 4.3.1 Den selvstendige og utholdende eleven | 56 |
| 4.3.2 Øving for utvikling..... | 57 |
| 4.4 Innsats i vurdering med karakter | 58 |
| 4.4.1 Ferdigheter..... | 59 |
| 4.4.2 Elevene sine forutsetninger | 59 |
| 4.4.3 Vektingen av innsats som kriterium i vurderingsarbeidet | 60 |
| 5.0 Diskusjon | 63 |
| 5.1 Ulike forståelser av kroppsøvningsfaget, derav ulik forståelse av innsats som fenomen..... | 64 |
| 5.1.1 Er kroppsøving i prinsippet bare aktivitet? | 64 |
| 5.1.2 Samarbeid som kompetanse i faget?..... | 67 |
| 5.2 Elevvurdering med karakter..... | 69 |

| | |
|--|-----------|
| 5.2.1 Lærerens kunnskapsbaserte skjønnsutøvelse og autonomi | 69 |
| 5.2.2 Hvordan bruke skjønn i vurderingen når elevenes forutsetninger skal spille en rolle? | 73 |
| 5.2.3 Innsats og ferdigheter | 75 |
| 5.3 Styrker og svakheter vedrørende forskningsprosjektet..... | 78 |
| 6.0 Oppsummering | 80 |
| 6.1 Implikasjoner for videre forskning | 81 |
| 7.0 Litteraturliste | 83 |
| Vedlegg 1 | 90 |
| Vedlegg 2 | 95 |
| | |
| Figur 1 Læreplanfeltet sine tre områder | 11 |
| Figur 2 Goodlads fem læreplannivåer | 14 |
| | |
| Tabell 1 Informasjon om informantene..... | 41 |
| Tabell 2 Oversikt over temaene og undertemaene fra analyseprosessen | 53 |

1.0 Innledning

1.1 Introduksjon

Tema i denne studien er innsats i kroppsøving. Vi ønsker å finne ut av lærernes forståelse av innsats som fenomen i forbindelse med elevvurdering i kroppsøvingsfaget. Målet er å få et innsyn i seks kroppsøvingslæreres forståelse av begrepet, samt få et innsyn i hvordan de bruker denne forståelsen i sin egen vurderingspraksis.

Gjennom 13 år i grunnskole og videregående skole har vi selv opplevd å bli vurdert i kroppsøving. Grunnlaget for vurdering har endret seg opp gjennom årene, og har vært et omdiskutert tema. Vi husker godt da innsats ble tatt bort som en del av vurderingsgrunnlaget, før det noen år senere igjen ble en del av vurderingsgrunnlaget. For oss skapte dette forvirring, da det ikke ble tydeliggjort godt nok av lærerne våre på hva som var gjeldende for vurderingsgrunnlaget.

I reform 94 (R94) og læreplanverket av 1997 (L97) var det en tydelig tredeling av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving. Innsats og samarbeidsevne skulle gjenspeile en tredel av karakteren. I LK06 ble innsats, som en del av kompetansen til elevene, tatt vekk og skulle bare være en del av orden og oppførselskarakteren. Revideringen av læreplanen i 2012 gjorde at noen punkt i læreplanen ble endret, blant annet vurderingsforskriften. Innsats ble da tatt inn igjen som en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving (Evensen, 2020). Det har blitt diskutert mye om hvordan innsats skal knyttes til elevvurderingen. Gjerne fordi det ikke finnes noen fasit og kroppsøving har et større tolkningsrom enn andre fag (Evensen, 2020). Diskusjonen går blant annet ut på at grunnlaget for vurdering er uklart og retningslinjene for vurderingen ikke er dekkende nok (Sæle et al., 2021). Det kan gi utfordringer spesielt knyttet til elevenes forutsetninger, innsats og ferdigheter. På grunnlag av uklare retningslinjer og rammer for vurderingsgrunnlaget, er det flere lærere som hevder at karakteren bør avskaffes til det blir klare retningslinjer å forholde seg til. Dette med hensyn til elevene. Det er derfor interessant å finne ut hvordan noen lærere forstår fenomenet innsats knyttet til elevvurdering.

Innsats er som nevnt et omdiskutert tema da det er utydelig hva begrepet innebærer og hvor mye det skal vektlegges i vurderingen. Innsatsbegrepet i kroppsøving betyr mer enn «å

gjøre sitt beste». Elevene må kunne være selvstendige, samarbeide, utfordre seg selv og ikke gi opp (Evensen, 2020). Disse begrepene kan tolkes ulikt, og som fremtidige lærere er det interessant å finne ut hvordan lærere forstår disse. Evensen (2020) mener at å ikke gi opp innebærer at en må fortsette å øve og prøve selv om en ikke mestrer en aktivitet eller en øvelse med en gang. Elevene må gjerne finne nye strategier for å løse oppgaven. At elevene må kunne vise selvstendighet går gjerne ut på å ta ansvar for egen læringsprosess samt jobbe med selvregulering. Med dette menes at en må ha en kontinuerlig innsats og jobbe med egne strategier, selv om læreren ikke ser på (Evensen, 2020). Skolen og fagene er sosiokulturelle fenomener, derfor vil det å undervise og vurdere elever være en tolkningspraksis, samt være basert på hvordan lærere forstår kompetanser i læreplanen som elevene skal vurderes på grunnlag av.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Da vi skulle finne tema for denne oppgaven, var det avgjørende at det skulle være praksisnært og relevant til en fremtidig arbeidshverdag. Aller helst ønsker vi å sitte igjen med relevant kunnskap som vi også får bruk for i yrket vårt. Med det menes at vi hadde et ønske om at forskningen skulle bidra til at vi gjerne blir tryggere i jobben som lærer. For å finne inspirasjon fulgte vi godt med i media og på utdanningsnytt sine sider. I tillegg søkte vi etter masteroppgaver og andre nettsider som har nyere forskning. Det inspirerte oss til å velge et tema som handler om innsats i kroppsøving. Noe av det som inspirerte oss var studiene som kommer i de neste avsnittene.

I en masteravhandling, gjort av Andreas Bjørgve (2019) om "Innsatsvurdering i kroppsøvingsfaget", ble det gjort intervju av fem kroppsøvingslærere på videregående skole. Intervjuene handlet om hvordan de vektlegger innsats i vurderingen. Funnene til Bjørgve (2019) viser at lærerne er litt uenige om hvor mye ferdigheter skal sees i sammenheng med innsatsen de gir (Bjørgve, 2019). De fleste av informantene mener at en kan ha god innsats til tross for lite aktivitetsnivå. Lærerne i denne studien hadde en felles forståelse av begrepet, men formidlet at bruken av skjønn gjør vurderingen vanskeligere (Bjørgve, 2019).

Som nevnt tidligere i innledningen, har vi gjort oss egne erfaringer som elever i grunnskolen

og på videregående. Dette har vært med på å avgjøre valg av tema i denne oppgaven. En hendelse som jeg, Ane Olivie, husker spesielt godt er fra da den reviderte læreplanen nylig var satt i verk, og innsats igjen ble en del av vurderingsgrunnlaget. Da vi fikk halvårskarakter, fikk jeg en hel karakter dårligere enn en venninne, som forståelig nok, hadde hatt mye fravær. Flere av mine klassekamerater kom i samme situasjon og var like overrasket som meg. I motsetning til henne hadde vi møtt til alle kroppsøvingstimene. Vi hadde ulike forutsetninger og kom fra familier med ulik tilnærming til fysisk aktivitet. Hendelsen resulterte i at mine medelever og jeg, fikk inntrykk av at det lønnet seg å kun delta de dagene en visste at en mestret aktiviteten godt. For meg var det motsatt av det som følte naturlig og rett. Vi gikk til læreren for en forklaring. Han svarte at hun ikke kunne trekkes i karakter for de timene hun ikke var der. Det ville si at hvis hun var toppkandidat i de to undervisningene hun deltok i, og ga full innsats, kunne hun nå toppkarakteren. Vi andre som deltok og var aktiv i timene, ble "trukket" i karakter fordi vi ikke nådde forventningene til læreren. Holdningen til læreren spilte en stor rolle, som var det motsatte av motiverende.

Andre som var med på å påvirke valget vårt var en episode på Norges idrettshøgskole (NIH) sin podkast, med Petter Erik Leirhaug og Lars Harald Eide som gjester (Norges idrettshøgskole, 2021). De snakker om kriteriene som skal ligge til grunn for elevvurderingen i kroppsøving. Leirhaug oppfatter at vurderingspraksisen blir gjort ulikt. Dette fordi faget har et større handlingsrom enn andre fag. Han presiserer at vurderingen skal skje på likt grunnlag for å gjøre det mest mulig rettferdig. Både Leirhaug og Eide ser utfordringer knyttet til innsats i vurderingen. De er begge enige i at "... toppkarakter ikke kan oppnås kun med god innsats ..." (Felde, 2021), og understreker også at "En elev vil ikke kunne vurderes til toppkarakter kun basert på gode ferdigheter" (Felde, 2021), dette går begge veier. Dette var også noe Brattenborg et al. (2021) fant ut i sin studie. Der sa de fleste lærerne at innsats alene ikke kan gi toppkarakter, elevene må også kunne vise til noen ferdigheter.

Erfaringer, studier og NIH sin podkast (2021) var med på å spikre interessefeltet for hva denne oppgaven skulle handle om. Slik vi har opplevd, og som Bjørgve (2019) viser til i sin studie, blir vurderingen praktisert veldig ulikt. Lærerne har ulik praksis og fokus på hva de formidler av kompetansemål og vurderingskriterier til elevene. Kroppsøvingslærere vektlegger ulike faktorer, gjerne ut fra hva deres verdier er og hvordan de forholder seg til faget. Som fremtidige kroppsøvingslærere er vurdering noe vi kommer til å praktisere mye.

Vi ser at innsats er mye vanskeligere å vurdere rettferdig enn hva vi tidligere har trodd. Mer kunnskap om tema og et innblikk i hvordan andre kroppsøvlingslærere gjør det, kan derfor være til stor hjelp. Vi har i motsetning til Bjørgve (2019), valgt å fokusere på innsats som fenomen i vurdering på ungdomsskolen, da vi mest sannsynlig kommer til å undervise fra 5.-10.trinn. Tema er relevant og praksisnært til arbeidsdagen vår, noe som gjør prosjektet mer spennende.

1.3 Problemstilling

Vi fokuserer på lærernes forståelse av innsatsbegrepet knyttet til elevvurdering i kroppsøving. Det er innsats som fenomen som er interessant, og problemstillingen vår ble derfor slik:

“Hvordan forstår kroppsøvlingslærere innsats som fenomen i deres arbeid med elevvurdering i kroppsøving på ungdomsskolen?”

1.3.1 Avgrensning av problemstilling

For å besvare denne oppgaven og tilhørende problemstilling er studien begrenset til å se på lærerens forståelse av innsats som fenomen i kroppsøving ved ungdomsskolen. På denne måten begrenser vi oppgavens omfang ved å se på en avgrenset tidsperiode under skolegang. Grunnen til at vi valgte denne avgrensninger er fordi vi studerer lærerutdanningen fra 5. - 10. trinn. Ungdomsskolen ble derfor et naturlig valg å fokusere på, samt at elevvurdering med karakter blir praktisert ved ungdomsskolen. Av det vi har funnet om innsats i kroppsøving på forhånd, kan det virke som at det er flere utfordringer med innsats knyttet til elevvurdering. Vi ønsket derfor å finne ut hvordan kroppsøvlingslærerne forstår innsatsbegrepet, samt hvordan de knytter dette inn som en del av vurderingsgrunnlaget. Dette innebærer også betydningen og vektleggingen av innsats i vurderingssituasjonen og karakteren.

1.4 Innhold og struktur

For å gi leserne en oversikt over det som kommer, vil vi i dette avsnittet kort presentere oppgavens oppbygging.

I det første kapittelet, innledning, gis det først en presentasjon over endringer i læreplanen. Endringene som er beskrevet er spesielt rettet mot innsatsbegrepet, som enten har blitt fjernet eller inkludert i læreplanen flere ganger. Noe som er interessant. Deretter forklarer vi hva som er bakgrunnen for valg av tema, der vi presenterer noe fra forskning som påvirket valget vårt samt tidligere erfaringer. Til slutt i dette kapittelet blir problemstillingen presentert, samt en avgrensing av denne.

I oppgavens andre kapittel presenteres det teoretiske grunnlaget vi har brukt i forskningen. Vi har brukt Goodlad (1979) sin teori om de fem ulike læreplannivåene i denne studien. Derfor er det sentralt å redegjøre om hans teori tidlig i dette kapittelet, etterfulgt av hans læreplanteoretiske begrepssystem. Videre beskriver vi historien til innsats i læreplanverkene. Her trekker vi frem hva som var gjeldende i de ulike læreplanene frem til LK20, opplæringsloven og rundskrivet til læreplanen. Dette for å gi leseren en større forståelse av historien og debatten rundt innsatsbegrepet.

Elevene skal bruke kroppen for å tilegne seg læring i kroppsøvfingsfaget. Kroppslig læring er derfor et begrep vi har valgt å skrive om. Innsats og vurdering er sentrale faktorer i oppgaven, og vi ser det nødvendig å redegjøre for betydningen av begrepene, både generelt og i lys av kroppsøving. Dette for å gi en forklaring på hva vi legger i begrepene i vår oppgave, men også hvilke føringer styringsdokumentene legger i disse. Deretter presenteres relevant litteratur om spenningen mellom kroppsøvfingslærere som kan oppstå mellom de ulike forståelsene for faget. Videre redegjør vi for lærerens profesjonelle skjønn og hvordan dette kan påvirke vurderingen. Kapittelet tar også for seg tidligere forskning, der vi legger frem flere studier som er av interesse til vår oppgave.

Videre forekommer det en gjennomgang av metoden vi har brukt og hvorfor i kapittel tre. Dette innebærer en beskrivelse av hvordan datainnsamlingen foregikk, derav også forberedelser til intervju og etterbehandling av data. En oversikt over informantene blir også presentert her. De etiske vurderinger som er gjort kommer frem i nedre del av kapittel tre,

blant annet bevisstheten på forskerrollen vår og hvordan forforståelsen vår kan påvirke datainnsamlingen. Avslutningsvis i dette kapittelet skriver vi om reliabilitet og validitet knyttet til forskningen vår.

Resultatene blir lagt frem i oppgavens kapittel fire. Disse er hentet ut fra de transkriberte intervjuene, som har til hensikt å være med på å besvare problemstillingen vår. Kapittelet er strukturert ut fra hovedtemaene som vi fant i den tematiske analysen.

Studiens femte kapittel er diskusjon. Her blir resultatene drøftet opp mot teorigrunnlaget og tidligere forskning som er presentert i kapittel to. Siden studien er basert på kroppsøvingslæreres forståelse, blir det her ikke diskutert hva som er rett eller galt. Vi ser resultatene i lys av det teoretiske rammeverket, tidligere forskning og relevant litteratur.

Som avslutning på denne oppgaven vil vi i kapittel seks gi en oppsummering av våre funn, samt implikasjoner for videre forskning. Deretter legger vi ved kilder på litteratur vi har brukt i oppgaven, etterfulgt av vedlegg som har vært sentrale i forskningen.

2.0 Litteraturgjennomgang

2.1 Teoretisk rammeverk

I arbeidet med å utvikle kunnskap til problemstillingen har vi valgt å ta utgangspunkt i John I. Goodlad sitt begrepssystem og læreplanteori (Goodlad, 1979). Begrepssystemet er viktig å trekke inn for å kunne forstå Goodlad sin teori om de fem ulike læreplannivåene. Med utgangspunkt i oppgavens problemstilling: "Hvordan forstår kroppsøvlingslærere innsats som fenomen i deres arbeid med elevvurdering i kroppsøving på ungdomsskolen?", er denne teorien relevant da den handler om forståelsen av læreplanene.

Det første kapittelet handler om læreplanfeltet, der vi trekker inn John I. Goodlad (1979) sitt begrepssystem. Deretter blir Goodlad sine fem læreplannivå presentert. Videre er det et kapittel om styringsdokument, da dette er noe alle lærere må følge i skolen. Kunnskapsløftet 2020, rundskrivet til utdanningsdirektoratet og opplæringsloven blir også presentert som delkapitler. Deretter fokuserer vi på begrepene kroppslig læring, vurdering og innsats, både når det kommer til vår forståelse, men også hva som står i læreplanen. Vi tenker at det også er relevant å trekke inn lærerens forforståelse, da denne påvirker vurderingen og forståelsen de har av innsats. Det vil alltid finnes ulike forståelser for kroppsøvlingsfaget, derfor har vi også valgt å skrive et eget delkapittel om spenningsfeltet her. Lærerens autonomi og ansvar i kroppsøving har vi også valgt å ha som et kapittel, da dette er noe som gjerne preger elevvurderingen. I det avsluttende kapittelet, tidligere forskning, tar vi opp forskning som er funnet relevant ut fra problemstillingen.

2.1.1 Læreplanfeltet

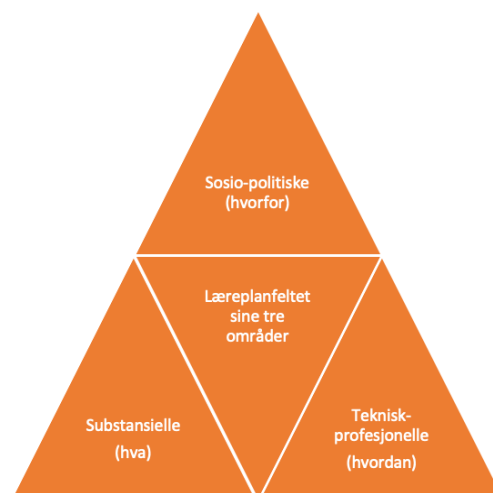
John I. Goodlad har utviklet et læreplanteoretisk begrepssystem. Dette skal bidra til å forstå utviklingen, forståelsen og opplevelsen av læreplaner (Goodlad, 1979). Arbeidet med dette begrepssystemet har vært pågående i omtrent tjue år. Gudem (1990) skriver at Goodlad er opptatt av å bygge en bro mellom praktikere og teoretikere. Begrepssystemet er noe han mener begge parter vil kunne forstå og bruke, slik at et godt samarbeid vil være mulig. Han mener også at dette systemet skal være gunstig for ulike typer studier av læreplanpraksis. Dette kan være både begrepsmessig, teoretisk og empirisk. I vårt tilfelle skal vi undersøke

hvordan lærere forstår innsats som fenomen som en del av elevvurderingen. Det å forske på enkeltfenomen er en del av læreplanfeltet. Goodlad deler dette feltet inn i tre områder som gjør det mulig å analysere flere aspekter ved en læreplan.

Det substansielle området er det første. Dette området er undervisningens *hva*, i didaktisk sammenheng, og handler om hvordan lærerne forstår faget og de kompetanser elevene skal arbeide med i møte med faget. Kunnskapsløftet gir så og si frie tøyler for valg av metode i undervisningen. Det står heller ikke noe om selve undervisnings innholdet. Det er derfor den forståelsen lærerne har til kompetansemålene som vil påvirke målene og innholdet for undervisningen (Gundem, 1990).

Det sosiopolitiske området er den delen av læreplanfeltet som handler om den samfunnsmessige sammenhengen læreplanen står i. Det er flere aktører som påvirker utformingen av skolen sine interesser. De er med på prosesser og avgjørelser som spiller inn på dette. I didaktisk sammenheng kan vi knytte dette området til *hvorfor*. Altså hvorfor vi har dette innholdet og disse målene (Gundem, 1990).

Det siste området, det teknisk-profesjonelle, er mer knyttet til læreplanen i praksis. Det handler om gjennomføringen av læreplanen i skolen. I en didaktisk sammenheng bruker vi spørreordet *hvordan* i denne delen av læreplanfeltet. Nøkkelbegreper som rammefaktor, lærerrolle, muligheter og ressurser kan vi knytte til dette området. Det gjelder både menneskelige muligheter og ressurser, i tillegg til de materielle (Gundem, 1990).



Figur 1 Læreplanfeltet sine tre områder

Gundem (1990) sier at inndelingen av disse tre områdene må ses på som en teoretisk inndeling, og som et nyttig verktøy for analyseformål. Et læreplansspørsmål som begynner som et substansielt anliggende kan gå over til et sosiopolitisk og teknisk-profesjonelt anliggende spørsmål. Dette når en skal beskrive og analysere spørsmålet grundigere. Det er derfor vanskelig å skille disse områdene i den praktiske hverdagen. Problemstillingen vår handler om temaet vurdering, og er rettet mot innsats som fenomen. Ser vi på denne i sammenheng med den substansielle siden, altså hva som står i læreplanene, er det lett å gå over til læreplanens sosiopolitiske- og teknisk-profesjonelle side når en skal snakke om for eksempel kompetansemålene i læreplanen. Dette fordi en gjerne ikke kan komme utenom lærerne sin forståelse og erfaringer fra deres undervisningspraksis.

2.1.2 Goodlads fem læreplannivåer

Innenfor det substansielle området, som er beskrevet ovenfor, utviklet Goodlad et begrepsapparat. Dette beskriver veien fra hvordan læreplanen ideologisk sett er ment for å være, til realiseringen av den i opplæringssituasjonen og hvordan den erfares av elevene. Dette systemet beskriver den substansielle læreplanen og er delt inn i fem felt, eller slik som Gundem (1990) kaller disse; læreplanens fem ulike "ansikter". De fem substansielle læreplanfeltene er: den ideologiske-, den formelle-, den oppfattede-, den operasjonaliserte- og den erfarte læreplanen. Dette læreplanteoretiske begrepsapparatet danner et utgangspunkt for analysen av datamaterialet vårt, og vil være et redskap for å undersøke læreplanpraksis. Den er også til hjelp da vi ønsker å undersøke hvordan læreplanpraksis foregår som en del av den pedagogiske praksisen.

Den førstnevnte læreplanen kan beskrives som ideen bak læreplanen, og er ifølge Goodlad (1979) et resultat av en planleggingsprosess. Aktører i næringslivet og politikere er noen av de som er med i denne prosessen. De har ideer, visjoner og verdier som danner grunnlaget for starten av en slik prosess. Det er sjeldent at de ideene som gir grunnlag for den ideologiske læreplan gjenspeiler seg i det som blir sagt til elevene. Dette da den ideologiske læreplan ikke beskriver noe om hvordan læreplanen skal fungere og settes ut i praksis, men

det er her ideene om blant annet kroppsøving i skolen blir diskutert.

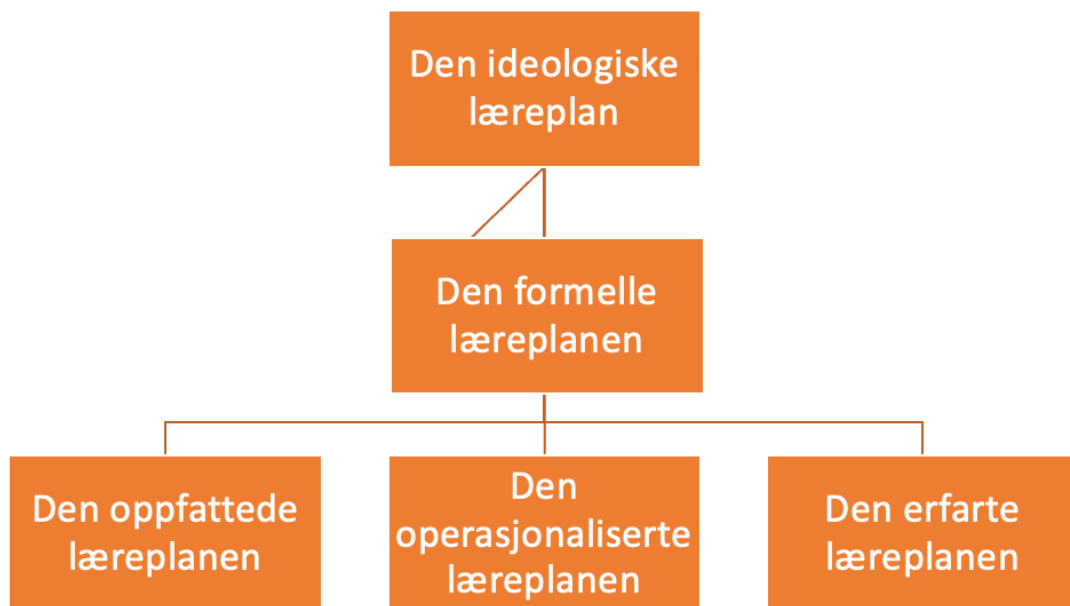
Det andre nivået, den formelle læreplanen, er det offentlige godkjente dokumentet som Stortinget har vedtatt. Dette dokumentet er styringsdokumentet til lærere og skoleledelsen, som de er forpliktet til å følge i opplæringen til elevene. Vi kjenner det som læreplanen og det er den som er grunnmuren for all undervisning, elevene sin læring og lærerne sin undervisning. I den formelle læreplanen kommer de samfunnsmessige interessene frem, da den er påvirket, som nevnt over, av aktører i næringslivet og politikere. Ved å analysere en læreplan vil en gjerne kunne finne ut hva samfunnet ønsker skal prege elevene sin opplæring (Goodlad, 1979). I denne oppgaven er det Kunnskapsløftet 2020 som er den formelle læreplanen. I tillegg er Opplæringsloven, og forskriften til den, også relevante dokument for vår oppgave. Dette kommer vi mer inn på i neste delkapittel

Goodlad (1979) beskriver neste nivå som "the curricula of the mind". Dette er den oppfattede læreplanen. Målformuleringene i den formelle læreplan er ganske vide, da den skal forplikte mange. Det betyr at hver lærer må tolke denne. Dette gjør det interessant for vår oppgave da lærere i kroppsøving gjerne tolker den formelle læreplan ulikt. Egne erfaringer, tradisjoner og holdninger påvirker denne tolkningen. Goodlad (1979) mener at det å finne ut hvordan lærere oppfatter læreplanen, og hvilken holdning de har til det de oppfatter som virkeligheten, er av stor interesse i forskningssammenheng. Det er denne forståelsen og tolkingen av læreplanen som er relevant for oppgaven vår, og som vi vil komme nærmere inn på i diskusjonskapittelet.

Den operasjonaliserte læreplanen er det neste læreplannivået. Dette nivået beskriver hva lærere gjør i undervisningen, og hva som videre er avgjørende for elevene sin læring. Goodlad (1979) mener at det kan være store kontraster for hvordan lærere oppfatter læreplanen og hvordan deres undervisningspraksis faktisk er. Han mener at den operasjonaliserte læreplanen er nært knyttet til den oppfattede læreplanen, da den oppfattes av den som gjennomfører den. Vi kan derfor ikke si helt sikkert hva den operasjonaliserte læreplanen er, da det vil variere mellom lærerne hvordan den oppfattes.

Det siste nivået er den erfarte læreplanen. Dette er resultatene av opplæringen, altså det elevene opplever og erfarer i undervisningen, som er elevenes læringsutbytte. Her spiller elevenes individuelle erfaring inn. Elevene sine forutsetninger blir selvfølgelig påvirket av

hvordan de gjør sine erfaringer med læreplanen. Vi kan med andre ord si at elevenes kultur og miljø er en del av den erfarte læreplan (Goodlad, 1979). Når det er sagt, kan vi nødvendigvis ikke si at elevenes læringsutbytte stemmer overens med den oppfattede eller operasjonaliserte læreplanen, da deres oppfatninger og erfaringer kan være forskjellig fra lærerens intensjoner og mål med undervisningen (Gundem, 1990).



Figur 2 Goodlads fem læreplannivåer

Hver skole forstår læreplanen ulikt, men de går ut fra samme retningslinjer, altså blant annet læreplanverket. Forståelsen av denne vil avgjøre hvordan hver enkelt lærer velger å praktisere elevvurdering med karakter. Her kan vi trekke inn den oppfattede læreplanen. Den operasjonaliserte læreplanen kan relateres til for eksempel hvilke metoder som skal brukes i undervisningen. Dette er opp til hver enkelt, men alle må basere undervisningen på den formelle og oppfattede læreplanen. Det kan være ulikt hvordan lærere forstår læreplanverket, samt planlegging av undervisning og hvordan undervisningen i praksis faktisk foregår.

Av de fem ulike nivåene tar vår oppgave utgangspunkt i den formelle læreplanen, den

oppfattede læreplanen og den operasjonaliserte læreplanen. Kunnskapsløftet 2020, rundskrivet Udir 2-2020, Opplæringsloven og forskriften til den, er dokument som er relevante innenfor den formelle læreplanen. Den oppfattede læreplanen er i denne oppgaven intervjuene vi gjennomførte med lærerne. Vi ser på lærernes beskrivelser av innsats som fenomen i vurderingspraksisen, og kan derfor trekke inn beskrivelsen av den operasjonaliserte læreplan som et utgangspunkt.

2.2 Styringsdokument vedrørende vurdering og innsatsbegrepet i kroppsøving

Som nevnt over har endringene i læreplanen preget vår skolegang. Vi gikk på barneskolen da både R94, kunnskapsløftet i 2006 og den reviderte læreplanen i 2012 var gjeldende. Vi husker gjerne ikke spesifikke hendelser eller vurderingskriterier fra R94, da vi på det tidspunktet gikk på barnetrinnet. I de kommende avsnittene vil vi redegjøre for litt av historien til innsats i læreplanverkene, da dette har vært fjernet og innført flere ganger.

I R94 ble kroppsøving en del av de felles fagene i skolen. I reformens kapittel om vurdering var det tydelig beskrevet hva som skulle vurderes, hvordan dette skulle gjøres og hvorfor lærerne skulle gjøre vurderinger (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1994). Blant annet var “innsats og samarbeidsevne” en del av vurderingsgrunnlaget, og skulle gjenspeile 33% av karakteren. Dette ga lærerne tydeligere retningslinjer for hva karakteren skulle bestå av. De 66 resterende prosentene var “ferdigheter” og “kunnskap og evne til praktisk anvendelse av denne kunnskapen” (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1994). I tillegg til denne informasjonen hadde R94 en forklaring på hvorfor undervisvurderingen var viktig, og at den hadde til hensikt å informere og motivere eleven til å nå kompetansemålene i faget. I 1997 kom læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Grunnlaget for karakteren i kroppsøving skulle også her utgjøre en tredeling mellom innsats, ferdigheter og kunnskap. Anbefalingen var å vektlegge innsats 40%, ferdigheter 40% og kunnskap 20% (Vinje, 2009).

Kunnskapsløftet som kom i 2006 (LK06) hadde store endringer i forhold til innsats i kroppsøving. LK06 hadde en mer kompetanseorientert læreplan enn tidligere (Evensen, 2020, s. 14). Det var også andre vurderingskriterier enn forrige læreplan. Innsats skulle fra nå

kun være en del av karakteren og vurderingen som gikk på orden og oppførsel. Innsatsen elevene la i aktiviteten, ville da ikke ha noen positiv innvirkning på karakteren. Forutsetninger ble heller ikke tatt spesielt hensyn til. Denne læreplanen skapte usikkerhet og forvirring hos kroppsøvlingslærerne da de var usikre på vurderingsgrunnlaget.

I 2012 endret vurderingsforskriften seg. Innsats ble igjen tatt inn som en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving (Evensen, 2020). Den reviderte læreplanen hadde tydeligere formål og struktur. Kroppsøvlingsfaget er basert på mye aktivitet, og et av målene er å kunne utfolde seg med kroppen, både alene og sammen med andre. I den reviderte læreplanen skulle ikke forutsetninger trekkes inn i vurderingen, på samme måte som for eksempel orden og adferd. Dette skulle heller sees i sammenheng med innsatsen. For å oppnå utvikling av seg selv, var og er det et krav om bevegelse og innsats (Utdanningsdirektoratet, 2015). Læringsprosessen til elevene var vesentlig, noe som ble vektlagt da det ble besluttet at innsats skulle være en del av vurderingsgrunnlaget. Hvor mye det skulle telle var derimot ikke beskrevet noe sted, og lærerne måtte bruke sitt profesjonelle skjønn til å selv å avgjøre vektleggingen av de ulike faktorene (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dette gjorde det mulig for flere elever å oppnå en god karakter, selv med lav kompetanse og forutsetninger som i utgangspunktet gjør det vanskelig å oppnå høy måloppnåelse.

2.2.1 Kunnskapsløftet 2020

I Kunnskapsløftet 2020 (LK20) står det at innsats er en del av kompetansen i kroppsøvlingsfaget, og det skal derfor være en del av grunnlaget for vurdering (Kunnskapsdepartementet, 2019). LK20 er i dag den gjeldende læreplan i den norske grunnopplæringen for grunnskolen og videregående opplæring. Det som skiller denne læreplanen fra den tidligere er hvordan kompetansemålene skal bli forstått. I rundskrivet står det at kompetansemålene skal bli forstått i lys av teksten som heter "Om faget" i læreplanene (Utdanningsdirektoratet, 2021). Utdanningsdirektoratet (2021) skriver at lærerne da må se sammenhengen mellom de ulike delene av læreplanen, samt være oppmerksomme på hva hver del vil formidle. En av endringene i den nye læreplanen er at elevene i større grad skal være interesserte i, og utforske sin egen læring. Dette skjer blant

annet ved egenvurdering, samt medelevvurdering, der elevene vurderer hverandre. Lærerne må da se på dette som en del av det å “utforske”, noe som stiller krav til økt fokus på elevens egen medvirkning i aktiviteten og egen læringsprosess (Evensen, 2020 s.27).

2.2.2 Utdanningsdirektoratets rundskriv Udir-2-2020

I rundskriv Udir-2-2020 står det blant annet at alle elever har rett til vurdering. Dette innebærer at alle elever fra 1. trinn og ut videregående har rett til underveisvurdering, sluttvurdering og dokumentasjon på dette. Videre skriver de at målet med vurderingen er å fremme læring, gi informasjon om kompetansen til slutt og underveis, samt bidra til lærelyst. Vurderingspraksisen blir trukket frem som helt avgjørende for både lærelysten og selvfølelsen hos eleven. Det profesjonelle skjønn er sterkt knyttet til dette, og Utdanningsdirektoratet (2021) understreker at skjønn, blant annet, skal brukes til å bygge opp hver enkelt elev.

I rundskrivet, spesielt knyttet til kroppsøving, poengterer de blant annet at “... kroppsøving skal stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra elevens egne forutsetninger” (Utdanningsdirektoratet, 2021), som er hovedmålet i faget. Kompetansemålene blir sett på som grunnlaget for vurdering, altså i hvor stor grad måloppnåelsen til den enkelte elev er på hvert av målene. Det blir igjen nevnt at “... innsats er en del av grunnlaget for vurdering ...”. Det som derimot ikke skal inn i vurderingen er fravær, orden, forutsetninger eller adferd. Grunnen til dette er at det er elevens kompetanse som skal måles opp mot kompetansemålene i læreplanen. Forutsetningene vil likevel være en viktig del av arbeidet med vurdering, samt elevens læringsutbytte i faget. De skriver at det er vesentlig forskjell på at forutsetningene er en del av vurderingsgrunnlaget, og på at læreren har kjennskap til forutsetningene og bruker dette i læringsarbeidet. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2021) skal vurderingsarbeidet skje ut fra kompetansemålene i læreplanen. Samtidig skal en bruke sitt faglige skjønn. Det er gjerne her kjennskap til elevens forutsetninger vil spille en rolle.

2.2.3 Opplæringsloven

Lærere må følge de retningslinjer og lover som blant annet er formet i Opplæringsloven. Loven skal sees i sammenheng med de andre dokumentene nevnt ovenfor. For eksempel står det i rundskrivet at alle elever har rett til vurdering. Vurdering er der omtalt som både undervisvurdering og sluttvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Forskrift til Opplæringsloven er en viktig kilde for vår oppgave, og noe som må sees i sammenheng med Opplæringsloven. §3-3 sier blant annet at innsats er en del av vurderingsgrunnlaget dersom det står i læreplanen i faget (forskrift til Opplæringslova, 2020, §3-3). I læreplanen i kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2019 s. 9) står det at innsats er en del av kompetansen i faget, og blir dermed en del av grunnlaget for vurdering. Dette vil si at karakterer som blir gitt i undervisvurdering, altså halvårsvurderingen, og til standpunkt, skal gi informasjon om elevens kompetanse og innsats. Dette gjør gjerne at flere elever kan ha mulighet til å oppnå gode karakterer i faget, til tross for lav kompetanse. Her kan vi også trekke inn elever med forutsetninger som gjør det vanskelig å oppnå høy kompetanse i faget.

2.2.4 Overordnet del av læreplanen

Den overordnede delen av læreplanen er det som tidligere var den generelle delen. Den tar for seg verdigrunnlaget i opplæringslovens formålsparagraf, samt de ulike prinsippene for opplæring i grunnskolen. Blant annet er det i kapittel 2 og 3 utdypet hva som gjelder med tanke på elevvurdering (Kunnskapsdepartementet, 2017). I kapittel 2.2 "Kompetanse i fagene", finner vi at lærerne må ha en forståelse av kompetansebegrepet når de gjør elevvurderinger. Hva menes egentlig med kompetanse? I den overordnede delen av læreplanen er kompetanse, som kompetansemålene bygger på, beskrevet slik:

«Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenking» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Å anvende kunnskaper innebærer å kjenne til og forstå blant annet fakta, ideer og sammenhenger innenfor ulike temaer og fagområder. Når det er snakk om å anvende ferdigheter, handler dette om blant annet de motoriske, sosiale, kognitive og praktiske ferdighetene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Vi kan gjerne si at kunnskap handler om det kognitive, det vi allerede vet, og ferdigheter er det å ta i bruk det vi vet i for eksempel lagspill. Her er det derfor viktig å se kunnskap og ferdigheter i en helhet. Da gir det mening når elevene skal for eksempel utføre ulike aktiviteter i kroppsøvingsundervisningen. At elevene kan reflektere og tenke kritisk i fag er viktig for blant annet å kunne utføre noe praktisk, og det henger også sammen med utviklingen av holdninger og etisk vurderingsevne (Kunnskapsdepartementet, 2017). I kroppsøving kan vi knytte dette til at det er viktig for elevene å ha en reflektert holdning til de aktivitetene man utfører, for å kunne forstå hvorfor en utfører de og gjerne hvordan en kan utvikle seg selv.

Elevvurderingen skal ta utgangspunkt i elevens faglige kompetanse ut fra kompetansemålene i faget, i denne sammenheng kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2017). I kapittel 2.4 "Å lære å lære" står det blant annet "... det krever at lærerne følger elevenes utvikling tett og gir dem støtte tilpasset deres alder, modenhets- og funksjonsnivå" (Kunnskapsdepartementet, 2017). Slik vi tolker dette vil det at læreren "... følger elevenes utvikling tett og gir dem støtte ..." (Kunnskapsdepartementet, 2017), innebære elevvurdering. Slik kan elevene få tilbakemelding på hva de kan gjøre for å utvikle seg til et faglig høyere nivå. Å lære å lære handler også om at «skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Med det menes gjerne at hvis elevene forstår hvilke læringsprosesser de lærer best av og forstår faglige utvikling, vil dette kanskje kunne føre til at elevene opplever mestringsfølelse og selvstendighet.

Innsats er også nevnt i den overordnede delen. I kapittel 3.2 "Undervisning og tilpasset opplæring" står det blant annet:

"Skolens forventninger til den enkelte elev om innsats og mestring påvirker læring og tro på egne evner og muligheter. Det er derfor avgjørende at skolen møter alle elever med ambisiøse, men realistiske forventninger, og at lærere utviser et profesjonelt skjønns når de vurderer elevenes læring" (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Videre skriver de at elevvurderingen skal gi et innblikk i hva eleven kan, men et av målene er at den også skal motivere til utvikling og læring. For å gi elevene noen konkrete punkt på hva som kan jobbes med, kreves det at læreren har god observasjonsevne og kan kartlegge hver enkelt elev. Det presiseres at vurderingen kan svekke elevenes selvbilde og hindre utvikling, dersom elevvurdering blir gjort på feil måte.

2.2.5 Fagrelevans og sentrale verdier

Læreplanen for kroppsøvningsfaget har innledningsvis en del som gir informasjon "om faget", deretter kommer kompetansemålene for grunnskolen og videregående. Den inneholder også informasjon om underveisvurdering og sluttvurdering fra 1. trinn og helt til Vg3. Under "om faget" er blant annet fagrelevansen og sentrale verdier beskrevet, etterfulgt av de tre kjerneelementene. Kjerneelementene er utgangspunktet for kompetansemålene som elevene blir vurdert etter, og er sentrale for elevvurderingen. De sentrale verdiene og kjerneelementene er relevant å trekke frem i vår oppgave da dette er grunnleggende for om eleven blir helhetlig vurdert, også da spesielt knyttet til innsats.

Målet med faget er at elevene skal bli motivert til livslang bevegelsesglede, samt å være i fysisk aktivitet gjennom hele livet. I dette ligger også at elevene skal bruke kroppen for å tilegne seg læring. Læringen i faget innebærer også at de skal kjenne til hva innsatsen deres har å si for å nå de målene de har satt seg. For å kunne utvikle seg helhetlig, skal elevene få "høve til å praktisere og reflektere over samspel, medverknad, likestilling og likeverd" (Kunnskapsdepartementet, 2019). Gjennom praktiseringen skal de også løse utfordringer og delta i et mangfoldig fellesskap. De ulike aktivitetsformene i kroppsøving, som lek, dans, svømming, friluftsliv og andre bevegelsesaktiviteter, er en del av elevens danning som skolen skal bidra til. I motsetning til noen av de andre fagene, er kroppsøving et fag der en skal bruke kroppen for å tilegne seg læring, altså kroppslig læring. De skal for eksempel utforske muligheter en har med kroppen, og reflektere over identitet og selvbilde. Dette skal utvikles gjennom de ulike aktivitetsformene som er nevnt over.

2.3 Kroppslig læring

Hva betyr egentlig kroppslig læring? Det er ikke formulert noe sted i læreplanen, og kan derfor tolkes ulikt. Øyvind Førland Standal (2019) har gjort et forsøk på å beskrive hva som ligger i begrepet i artikkelen "Kva kroppsleg læring eigentleg er" (Standal, 2019). Han skriver at all læring kan sees på som kroppslig, da læring lagres i hjernen som er en del av kroppen. Måten det blir brukt på kan likevel antyde at det er en mer spesifikk mening med begrepet. For å skille hva som er ment med kroppslig læring i sammenheng med kroppsøving, bruker han forskjellen mellom teoretisk og praktisk kunnskap. Teoretisk kunnskap er det som for eksempel står forklart om hvordan en kan utføre en aktivitet eller en øvelse, gjerne i form av påstander som er forklart ved bruk av analyser eller formler. Den praktiske kunnskapen er handlingsbasert. Dette kommer til uttrykk i aktivitet ved bruk av kroppen. Standal (2019) kommer frem til to sentrale sider ved kroppslig læring:

1. at handlinger, aktiviteter og praksiser er kunnskapsobjektene som blir uttrykt gjennom å være i bevegelse med kroppen
2. at den subjektive meningen med aktiviteten er viktig, hvordan en opplever å være i bevegelse med kroppen

Han oppsummerer med at kroppslig læring er når en tilegner seg kompetanse gjennom handlinger ved å aktivt bruke hele kroppen (Standal, 2019). Direkte knyttet til kjerneelementene i faget forklarer han det slik: "Kroppsleg læring skjer gjennom at elevane øver på og tileignar seg ferdigheiter, enten grunnleggande motoriske (handling), samansette bevegelsar (aktivitet), eller at dei lærer om at bevegelsesaktivitetar er kulturelt betinga (praksis)" (Standal, 2019). Dette er sentralt i denne oppgaven da kroppslig læring er nevnt i læreplanen til kroppsøving, og det er aktuelt å se i sammenheng med den helhetlige vurderingen av eleven. Standal (2019) mener at forståelsen av læring i kroppsøving involverer hele mennesket. Derfor skal den helhetlige vurderingen være basert på den utviklingen eleven har både i form av kompetanse i aktivitet, men også den kognitive utviklingen dette innebærer (Standal, 2019).

Avslutningsvis i artikkelen peker Standal (2019) på noen utfordringer en i faget står ovenfor i lys av kroppslig læring. For å kunne trekke inn den kognitive og refleksive siden ved

kompetansebegrepet er det viktig at elevene er engasjert i aktiviteten og hva den betyr for dem. Den handler altså om å skape den subjektive meningsdannelsen. Læreren må legge til rette for at elevene får en sjanse til å uttrykke egne erfaringer av kroppslig læring, samtidig som at det ikke blir tenkt på som noe teoretisk. Standal (2019) skriver at det er viktig å være i aktivitet, men at dette ikke er nok i seg selv i kroppsøving, da aktivitetene også skal være meningsfulle for elevene.

2.4 Vurdering

Stortingsmelding 22 (2010-2011) skriver at vurdering skal motivere elevene til læring. I dette ligger også at lærerne må tilpasse informasjonen de gir, slik at elevene skal kjenne på selvtillit. Samtidig må de få vite hva de kan utbedre for å øke kompetansen sin og for å nå målene. Slik som Opplæringsloven og læreplan sier, er lærerne pliktet til å gjøre en elevvurdering som bidrar til at elevene får lyst til å lære (Meld. St. 22 (2010-2011)).

Når vi snakker om elevvurdering i skolen, skiller vi gjerne mellom tre ulike former for vurdering; vurdering som, for og av læring. Vurdering som læring går ut på at elevene skal vurdere seg selv ut fra oppnådd kompetanse og læring. Denne vurderingsformen skal gjøre elevene bevisste på egen læring. For å oppnå dette krever det at elevene har forståelse for hva god kvalitet på deres arbeid betyr. Her er det viktig at lærere har en god dialog med elevene, og at de har en felles forståelse av hva som forventes (Wølner, 2013).

Vurderingen som gis underveis i opplæringen kalles vurdering for læring. Dette da vurderingsinformasjonen brukes til å tilpasse opplæringen og fremme læring. Fokuset ligger på at eleven skal lære og utvikle seg ut fra individuelle mål. For å oppnå dette må lærere gi ulike former for tilbakemeldinger. Dette kan gjøres ved dialog mellom lærer og elev, både skriftlig og muntlig, med og uten karakter (Wølner, 2013). All vurdering fra 1. trinn til standpunktvurdering på ungdomstrinnet er underveisvurdering. For at underveisvurderingen skal kunne bidra til blant annet læring, må den også bestå av vurdering av læring (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Vurdering av læring beskrives gjerne som informasjon som viser elevens nivå. Dette kan for eksempel være standpunktkarakter etter 10. klasse eller på slutten av videregående. Typisk

for denne vurderingsformen er at det blir gitt karakterer, ofte gjennom eksamensresultater (Wølner, 2013).

I god underveisvurdering skal elevene blant annet få delta i vurdering av eget arbeid, samt reflektere over faglig utvikling og egen læring (Kunnskapsdepartementet, 2019). De skal også forstå hva som blir forventet av dem og hva de skal lære. For at elever skal kunne øke kompetansen sin må de også få vite hva de mestrer, og få råd om hvordan de kan arbeide videre for å nå målene sine (Kunnskapsdepartementet, 2019).

2.4.1 Hva sier læreplan om vurdering?

Formålet med vurdering i fag er å blant annet fremme læring og bidra til lærelyst. Den skal også gi informasjon om kompetanse, både underveis og til slutt (forskrift til Opplæringsloven, 2020, §3-3). Det samme kan vi finne i den overordnede delen, altså den ene delen av læreplanverket. Elevene skal bli vurdert ut fra den faglige kompetansen, og den skal gi et bilde på hva elevene kan. God vurdering kjennetegnes gjerne som at forventningene til elevene er tydelige og de får delta og blir hørt underveis. Elevene skal kunne sette seg mål, få veiledning til fremgangsmåter og vurdere sin egen utvikling i undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Det nevnes også her at underveisvurderingen skal bidra til å fremme læring og utvikle kompetanse. I kapitlet om underveisvurdering, under kompetansemålene, står det hvordan elevene kan vise og utvikle god kompetanse i kroppsøving. Det nevnes at læreren skal legge til rette for elevmedvirkning. For å oppnå dette må elevene for eksempel få mulighet til å vurdere eget arbeid i kroppsøving. De skal få en sjanse til å blant annet reflektere over egen faglig utvikling og skal kunne bruke veiledningen til å utvikle kompetansen sin i faget. Dette vil si at lærere må gi veiledning om videre læring til hver enkelt elev i underveisvurderingen og tilpasse undervisningen slik at elevene får mulighet til å øke kompetansen sin i kroppsøving (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Under avsnittet om standpunktvurdering nevnes det ikke noe mer spesifikt enn at karakteren som læreren skal sette i kroppsøving, skal baseres på kompetansen eleven har vist i faget. For at elevene skal kunne vise kompetansen sin avhenger det at læreren planlegger og legger til rette, samt viser forståelsen for den prosessen elevene er i.

Læreplanen er delt inn i kategorier etter trinn. Det er små justeringer i kompetansemålene etter 4., 7., og 10. trinn. Vi vil hente informasjonen vår fra ungdomsskolen. Vi velger derfor å rette fokuset mot kompetansemål etter 10. trinn, og hva som står om både undervisvurdering og sluttvurdering. Det er også disse informantene refererer til, da vi har intervjuet kroppsøvlingslærere som underviser hovedsakelig på ungdomsskolen.

2.4.2 Lærernes forforståelse

Forforståelse betyr at en har en oppfatning av saken, selv om en ikke kjenner til alle detaljene. Når en etter hvert får mer kjennskap til fenomenet/saken, endres fordømmene og forståelsen vår (Birch, 2021, s. 156). Fordømmene har sammenheng med forståelsen vår, da de “gjør oss i stand til å forstå” (Birch, 2021). Dette er formet av fortiden, da fordømmene blir til gjennom erfaring og tid. Forståelsen innebærer at vi da må godta “en type autoritet”. Dette vil si at vi må erkjenne at andres forforståelse og forståelse gir andre innsikter om et fenomen enn en selv (Gadamer, 2010, s. 316, referert i Birch, 2021, s. 157). Det gir flere sider av en sak, kanskje sider en selv ikke har vært oppmerksom på.

Noe av det som er med på å forme forforståelsene er det som Birch (2021) kaller for virkningshistorier. Med det menes at læreren har en virkningshistorie ut fra hva en selv har opplevd av elevvurdering i oppveksten. Det kan være positive vurderingssituasjoner som en har lyst å videreføre i lærerrollen. Eller motsatt, mindre gode erfaringer fra vurderingssituasjoner som en ikke vil at andre elever skal oppleve. Uten disse virkningshistoriene ville vurderingsarbeidet blitt svært vanskelig, da en for eksempel ikke hadde hatt noen formening om hva høy måloppnåelse av kompetansemålene skulle vært (Birch, 2021). Dette medfører gjerne at en fortsetter å gjennomføre aktiviteter, uten å tenke gjennom hvorfor en gjør det og hva en vil med utfallet. Vi kan ta testing som et eksempel. I læreplanen står det ikke noe om at elevene skal testes for å vise kompetansen sin. Læreren har stor mulighet til å være kreativ og legge opp til andre aktiviteter der elevene får vist denne kompetansen (Vinje, 2021).

Når lærere skal vurdere elevens innsats i kroppsøvlingsundervisningen, vil de tolke og oppfatte ulike situasjoner som oppstår i undervisningen. Gadamer mener at “forståelse er

noe fundamentalt grunnleggende i menneskelig væren” (Gadamer, 2010, referert i Birch, 2021, s. 157), som vil si at vurdering, også da med fokus på innsats, dreier seg om forståelse. Birch (2021) skriver at: “Vi vil forstå en elevs grad av måloppnåelse i et kompetansemål i forhold til innsats, ferdighetskompetanse og kunnskapskompetanse” (Birch, 2021, s. 157). Dette er også sammensatt av elevers forutsetninger som vil påvirke i hvor stor grad av måloppnåelsen eleven har oppnådd. I tillegg til dette må læreren ha en forståelse av læreplanen som gir et utgangspunkt for hva eleven skal sitte igjen med av kompetanse. Det vil si at læreren har mange fordommer om hva som skal til for å oppnå en karakter. Fordommene er formet av utdanning, egen skolegang og erfaringer, i tillegg til deltakelse i fritidsaktiviteter. Læreren vil ha en formening om hva som da vil ligge i høy kompetanse i for eksempel innsats (Birch, 2021).

Vurdering er en kontinuerlig prosess, der læreren hele tiden vil tolke elevenes aktivitet opp mot kompetansemålene. For eksempel “hva som er god bevegelsesteknikk i ulike aktiviteter” blir definert ut fra lærerens forståelse (Birch, 2021). Det samme vil gjelde når læreren skal vurdere hva god innsats er. Forskjellen er at forforståelse og fordommer vil være enda mer avgjørende for oppfattelsen av elevens måloppnåelse av god innsats. Forståelsen av læreplanen vil påvirke lærerens valg av læringsaktiviteter. Hvis en elev skal vise på best mulig måte at en kan samarbeide godt i lagspill og gjøre andre gode, vil gjerne ikke standardiserte øvelser være dekkende nok for eleven. En kan ha aktiviteter som innebærer spill, med to eller flere lag, slik at de får vist seg i en reell situasjon (Birch, 2021). Først da kan læreren vurdere om eleven for eksempel er god i samarbeid, viser god innsats eller gjør andre gode.

Birch (2021) poengterer at forforståelse og fordommer er viktige i vurderingspraksisen (Birch, 2021). Likevel bør en være oppmerksom på at de ikke kommer i veien for lærerens forståelse av læreplanen. Det er læreplanen som gir retningen for hva eleven skal lære, men det står for eksempel ikke noe om hvordan elevene skal tilegne seg den ønskede kompetansen.

2.4 Innsats

Som endringene i Kunnskapsløftet tilsier, har innsats i sammenheng med vurdering i kroppsøving vært omdiskutert i lang tid (Aasland, 2019; Vinje, 2008b; Vinje, 2016; Skauge, 2019 referert i Evensen 2020 s. 99). Flere er opptatt av at innsats bør være en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving. Hva er egentlig innsats? De fleste forstår innsats gjerne som at en gjør det beste en kan i en aktivitet. Formen en er i vil naturligvis spille inn på hvor mye en kan yte og hvor sliten en blir. Dette vil for noen variere fra dag til dag (Evensen, 2020). I kroppsøving innebærer innsats litt mer enn å bare gjøre sitt beste.

Utdanningsdirektoratet har formulert det slik:

“I kroppsøving er innsats en del av kompetansen i faget og derfor en del av grunnlaget for vurdering. Innsats i faget er knyttet til øving og deltakelse i bevegelsesaktiviteter, kroppslig læring, samspill og naturferdsel. At eleven viser innsats i faget innebærer at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet, utfordrer sin fysiske kapasitet og samarbeider med andre. Det betyr at det er kjennetegn på måloppnåelse at eleven fortsetter å øve, selv om det, innenfor fagets rammer, ikke gir synlige resultater i prestasjon eller ferdighetsutvikling” (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Formuleringen ovenfor inneholder flere begrep. Disse er blant annet selvstendighet, ikke gi opp, utfordringer og samarbeid. Det blir også nevnt på utdanningsdirektoratet sine sider at en form for innsats er å bidra til andres læring og fremgang i faget (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Kompetansemålene etter 10. trinn inneholder blant annet begrepene utforske, trene på, øve på og inkludere. Ordet “innsats” blir ikke nevnt én gang i noen av kompetansemålene. Kanskje vi da må se innsatsbegrepet i sammenheng med de andre begrepene? For eksempel hvor stor innsats elevene yter når de skal «trenere på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter» (Kunnskapsdepartementet, 2019), vil gjerne regnes som kompetansen som blir vist i faget. Dette er kun et eksempel som viser litt av vår forståelse av begrepet innsats i læreplanen.

2.5.1 Å vurdere innsats

Innsats er gjerne ekstra utfordrende å vurdere (Vinje et al. 2021). Kompetansemålene sier ikke noe om at god innsats er når svetten spruter og pulsen er på maks (Vinje et al., 2021). Noen av de innebærer, som nevnt tidligere, at eleven skal øve på, utforske eller praktisere ulike metoder i en aktivitet. God innsats i disse begrepene, vil jo da for eksempel være at en øver på noe uten å gi seg (Vinje et al., 2021). At eleven gjør justeringer og prøver på nytt, vil være en form for å vise god innsats. Men igjen, dette vil være avhengig av hva læreren forstår som å yte god innsats knyttet til kompetansemålene (Vinje et al., 2021).

Vinje et al. (2021) viser også til et tilfelle der elever har fritidsaktiviteter senere på dagen, og dermed begrenser innsatsen sin i kroppsøvingstimen for å ikke overbelaste seg (Vinje et al., 2021). Hva er god innsats da? Blir eleven vurdert til å ha dårlig måloppnåelse på innsats siden han/hun ikke gjør sitt aller beste i undervisningen? Som nevnt over, er det flere forhold som vil påvirke elevens engasjement i undervisningen. Forutsetninger er en av dem. At læreren kjenner eleven og forstår dens forutsetninger vil gjøre slike vurderinger lettere. Noe som kan minne om en hermeneutisk prosess der menneskets forståelse er sentral (Vinje et al, 2021).

Innsats er en del av kompetansen hos elevene i kroppsøving og skal derfor vurderes. Forutsetningene til elevene skal ikke være med i denne vurderingen. Utdanningsdirektoratet sitt støtteskriv til læreplanen gir derimot en veiledning til lærerne for hvordan elevens forutsetninger skal forstås som en del av vurderingen. De skriver at elevenes forutsetninger må forstås i lys av fagets egenart. Kroppsøving skiller seg ut fra andre fag ved at elevene bruker kroppen og bevegelser til å utvikle kompetanse. Dette henger sammen med blant annet kompetansemål der elevene skal kunne utvikle kompetanse ut fra sine utgangspunkt. Dersom lærer er i dialog med elevene vil den kunne velge aktiviteter som gjør at elevene får vist sin kompetanse, ut fra sine forutsetninger. De skriver også at det er vesentlig forskjell på at forutsetningene er en del av vurderingsgrunnlaget, og på at læreren har kjennskap til forutsetningene og bruker dette i læringsarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Brattenborg et al. (2021) intervjuet lærere om hvordan de oppfatter at undervisningspraksisen vil kunne påvirkes av fagfornyelsen, altså LK20. Lærerne svarte at innsats er, og vil være, et sentralt kriterium i vurderingen. Brattenborg et al. (2021) skriver at

en årsak til dette kan være at innsats, som en del av vurderingsgrunnlaget, er en del av fagtradisjonen. Lærerne sier ikke noe om vektleggingen av innsats, men sier at den skal telle i alle timer.

I sammenheng med kroppsøving er begrepet innsats mye mer sammensatt enn det en gjerne tenker over i dagligtalen. Evensen (2020) skriver at det i kroppsøvingsfaget vil være viktig å se på innsats som noe mer enn bare å være i bevegelse med høy intensitet (Evensen, 2020). Dette kan gjøre elevvurdering med innsats urettferdig, da det vil være utfordrende å ha den samme felles forståelsen av innsats, de samme eksplisitte kriteriene og karakterens transparens på hver enkelt elev (Annerstedt & Larsson, 2010).

2.6 Spenningsfeltet for ulike forståelser for faget

Det finnes ulike forståelser for kroppsøvingsfaget, altså hva som er fagets formål og hensikt. Er målet bare at elevene skal gjennomføre aktiviteten og være i bevegelse, eller er fokuset at elevene også skal lære noe i faget som kan innebære en mer kognitiv prosess? Noen ser på faget som et helse-, aktivitet og rekreasjonsfag, mens andre forstår det som et lærings- og dannelsesfag. Vinje et al. (2021) finner ikke noe som tyder på en felles forståelse og forventning til faget, dette til tross for nyere forskning og mediedebatt som lenge har vært rundt faget.

Ser vi på den formelle læreplanen er kompetansemålene i faget utarbeidet etter fagets formål. Formålet sier noe om hva faget ønsker å oppnå og hvorfor det er et eget fag i skolen. Kroppsøving skal bidra til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil. Det er også nevnt at blant annet lek, svømming, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter er en del av den felles danningen og identitetsskapingen i samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2019). Fagets egenverdi går derfor blant annet ut på at bevegelse er grunnleggende for mennesket, og vi kan tolke det som at faget skal være et dannelsesfag. Ulike bevegelsesformer er en viktig del av både danningen og identitetsskapingen, dette kan tyde på at bevegelse er verdifullt i danningen til elevene.

I doktorgradsavhandlingen til Kjersti Mordal Moen (2011) skriver hun om at det kan tyde på at lærerstudenter i liten grad lærer metoder som kan fremme kroppslig bevissthet og

selvrefleksjon i ulike bevegelsessituasjoner. Dette kan være interessant å nevne da det legges opp til at faget skal være et lærings- og dannelsesfag.

Laxdal (2020) og Erdvik (2020) har i sine studier kommet frem til felles funn om dette tema (Laxdal, 2020 og Erdvik, 2020, referert i Vinje et al., 2021). Laxdal forsket på “sammenhengen mellom lærerstøtte, motivasjonsklima og selvregulert læring i kroppsøvingfaget” (Vinje et al., 2021). Laxdal skriver at faget har et rykte som et aktivitetsfag der rekreasjon er hovedintensjonen og læring nedprioriteres. Fokuset er gjerne på gjennomføring av en aktivitet, og ikke nødvendigvis på å lære den. Erdvik forsket på kroppsøving som et utviklende fag for ungdommer. Funnene til Laxdal (2020) og Erdvik (2020) er like i den grad at de finner at de elevene som har gode motoriske ferdigheter, og som er fysisk aktive på fritiden, klarer seg godt i faget. Dette fordi det virker som fokuset er at elevene skal gjennomføre aktiviteten, og at læringen i faget ikke blir lagt like stor vekt på (Vinje, et.al., 2021).

Standal (2019) mener at forståelsen av læring i kroppsøving involverer hele mennesket. Dette er noe også Ommundsen (2013) stiller seg bak. Han mener allmenndanningen til elevene handler om utviklingen av hele mennesket. Med dette menes utvikling av de kognitive-, fysisk-motoriske, sosiale- og emosjonelle sidene. Han mener derfor at det å lære med kropp og hode må sees på som to sider av samme sak (Ommundsen, 2013).

Ommundsen (2013) skriver at tegn på at elevenes fysisk-motoriske ferdigheter er svakere enn det har vært før, har fått enda mindre oppmerksomhet. Han finner dokumentasjon for dette ved tidligere forskning der barn i grunnskolealder har dårligere motoriske ferdigheter nå enn tidligere (Bös 2003; Roth et al., 2010, referert i Ommundsen, 2013). Videre skriver han at “... faget svekkes som et lærings- og dannelsesfag til fordel for et svakere pedagogisk legitimeringsgrunnlag”. Med dette menes at kroppsøvingfaget blir forstått ut fra en helsediskurs med fokus på pulsøkning og forebygging av overvekt, og der målet er rekreasjon ut fra tilfeldig aktivitet (Ommundsen, 2013).

Erik Aasland og Gunn Engelsrud (2017) har skrevet artikkelen “Det er lett å se hvem av dere som har god innsats”. Den handler om elevers innsats i kroppsøving og lærerens blikk på faget. Et av funnene til Aasland og Engelsrud (2017) er at det å “jobbe hardt” blir sett på som god innsats (Aasland & Engelsrud, 2017). “Det er “logisk” at en elev med høyt aktivitetsnivå

gjør en god jobb og har god innsats”, skriver Aasland og Engelsrud (2017).

Spenningen mellom forståelsene i faget er basert på de ulike perspektivene lærerne ser faget som. Aasland og Engelsrud (2017) diskuterer i sin artikkel at aktivitet er det primære målet i undervisningen i kroppsøving, og at å være i aktivitet blir tolket som å ha god innsats (Aasland & Engelsrud, 2017). Det lærerne i denne artikkelen gjerne ikke fokuserer like mye på, er den kroppslige læringen og refleksjonen elevene også skal tilegne seg kompetanse på. De ulike praksisene har gjerne bakgrunn i at kroppsøvingslærerne har ulike perspektiv på faget. Noen ser på det som et fag for læring, og som en del av danningen. I et slikt tilfelle vil gjerne refleksjonen bli premiært i like stor grad som aktiviteten. Dette fordi eleven gjerne trenger tid til å reflektere over hvordan en kan gjøre øvelsen bedre for å utvikle seg. Som kompetansemålene tilsier, skal refleksjon være en del av faget. Det krever da at elevene også får tid til refleksjon, alene og/eller i samspill med andre. Andre kroppsøvingslærere kan se på faget som et helse- og aktivitetsfag. I et slikt perspektiv er det gjerne aktivitet, svette og høy puls som blir oppfattet som god innsats, noe som igjen vil resultere i høy måloppnåelse. Disse perspektivene er litt motstridene til hverandre, og det kan derfor oppstå spenninger mellom kroppsøvingslærere med ulike syn på faget (Aasland & Engelsrud, 2017).

2.7 Kroppsøvingslærerens autonomi og ansvar

Evensen (2020) skriver: “Enhver vurdering vil innebære noen grad av skjønn” (Evensen, 2020). Videre blir det fremhevet at kroppsøving ikke er et fag med målbare faktorer da kompetansemålene ikke kan måles i fysiske tester. Skjønnnet vil spesielt i dette faget være en viktig del av vurderingen (Vinje, 2021).

Det er ikke en felles standard for hva en skal fokusere på og hvordan vurderingspraksisen skal foregå. Dette vil føre til ulik vurderingspraksis fra skole til skole. De ulike praksisene fører til store forskjeller, og vil gjerne oppleves urettferdig for noen elever (Evensen, 2020). Noen vil da kanskje stille spørsmål til det profesjonelle skjønn, og utøvelsen av dette. Evensen (2020) skriver at siden faget mangler felles standarder vil profesjonsfellesskapet være viktig i arbeid med vurdering (Evensen, 2020). Samtale og diskusjon med kolleger kan

bidra til å skape en felles forståelse og vurderingspraksis. Dette kan igjen være med på å skape mindre forskjeller blant vurderingene og vurderingspraksisen. Utdanningsdirektoratet har fokus på at et faglig fellesskap med felles forståelser, vil være avgjørende i lærerens faglige skjønn. De poengterer at det vil være viktig å utvikle det profesjonelle skjønnet i samarbeid med andre, slik at en har et større tolkningsfellesskap (Utdanningsdirektoratet, 2016b referert i Evensen, 2020, s. 155).

I rapporten til Prøitz og Borgen (2010), "Rettferdig standpunktvurdering - det (u)muliges kunst?", finner de at lærerne gir uttrykk for utfordringer i forhold til vurdering og bruk av skjønn. Utfordringen ligger i at det vil være vanskelig å gi rettferdig vurdering når det ikke er en standard for alle. I tillegg til dette nevnes at fagets store tolkningsrom er med på å gjøre det mer utfordrende. Innsats og forutsetninger er de faktorene som i denne forskningsrapporten blir trukket frem som mest utfordrende knyttet til skjønn (Prøitz og Borgen, 2010).

I forskningsprosjektet "Forskning på individuell vurdering i skolen - FIVIS", forsket de på hvordan lærere i noen fag praktiserte vurdering (Sandvik et.al.,2012; Sandvik og Buland, 2013). Resultatet av dette prosjektet var at de kroppsøvlingslærerne som var del av et profesjonsfellesskap, og som samarbeidet godt faglig, opplevde at "... deres vurderingspraksis har betydning for elevenes læring" (Evensen, 2020). Konklusjonen deres var at samarbeidet med kollegene gjorde at de hadde en felles forståelse, noe som førte til økt kompetanse og trygghet hos lærerne. Rapporter etter dette prosjektet finner at det vil være spesielt viktig å utarbeide felles vurderingskultur i skolene, da dette er et fag med større tolkningsrom enn de andre fagene.

Som tidligere nevnt er føringene i faget litt uklare, og dette medfører at faget får et stort tolkningsrom. Lærerne tolker ulikt, noe som kan legge til rette for et relativt stort handlingsrom. Molander (2013) viser til en tosidighet av skjønnsbegrepet. På den ene siden handler det om at lærere utfører handlinger basert på egne vurderinger. På den andre siden refereres skjønn til det en tenker er det riktige valget i en gitt situasjon (Molander, 2013, s. 44, referert i Vinje et al., 2019). Dette skaper gjerne en spenning mellom skjønn og autonomi. Noe som kanskje ikke er så overraskende, da ulike oppfatninger av læreplanen (Goodlad, 1979) kan føre til ulike praksiser. Ulike praksiser kan gi urettferdig vurderinger da

det er delvis basert på skjønn. Dersom vurderingspraksisen skal være rettferdig, vil det gjerne avhenge av felles forståelser av læreplanen og de føringer som ligger til faget (Evensen, 2020). Det kan være vanskelig i forhold til det store handlingsrommet faget har.

Dette handlingsrommet er det Hermansen (2018) kaller autonomi. Hun legger til at det er et stort ansvar å utdanne den oppvoksende generasjonen, og at lærerne må nytte seg av dette handlingsrommet til å utføre jobben sin mest mulig i tråd med læreplanen. Det kan for eksempel innebære ulike former for undervisningsmetoder. Hun ser autonomi og skjønn som nært knyttet til hverandre. Hovedsakelig handler det om at personen, i denne sammenheng læreren, har en form for dømmekraft som grunner i kunnskapsbasen og samfunnsmandatet for lærerprofesjonen (Hermansen, 2018). Kunnskapsbasen er basert på den utdanningen en har og skal sikre et visst nivå av kunnskap og kompetanse, for eksempel sikre utøvelsen av det profesjonelle skjønn. Hermansen (2018) skriver også at for å opprettholde autonomien, bør lærere kontinuerlig delta i læringsarbeid for å utvikle praksisen sin, både personlig og som fellesskap. Dermed trekker hun frem en trekant bestående av autonomi, ansvar og kunnskap, som er avgjørende i profesjonsteorien og vil være sentrale i læreryrket. Ansvar er den oppgaven en har fått gjennom signert kontrakt som lærer, et stort ansvar til å ha god opplæring på barn. Kunnskap vil enkelt forklart være den kunnskapen en har opparbeidet seg som lærer, gjerne gjennom utdanning, for eksempel lærerutdanningen. Det vil stort sett alltid følge med en tillit fra foreldre etter endt utdanning. Autonomien er som nevnt det handlingsrommet en har, og hvordan en bruker kunnskap og ansvar til å utnytte dette i best mulig grad. Harmonien mellom dem er viktig og påvirker lærerens praksis i stor grad (Hermansen, 2018).

Som nevnt tidligere vil skjønn prege vurderingen. Erfaring og utdanning er noen av faktorene som er med på å forme lærerens profesjonelle skjønn (Evensen, 2020). Det profesjonelle skjønn vil igjen være avgjørende for hvordan en praktiserer elevvurdering og hva som blir vektlagt. Det profesjonelle skjønn vil stadig være i utvikling, da en får nye erfaringer hele tiden. Undervisning og vurderingspraksis, det å gjøre seg erfaringer, vil hele tiden bidra til at en som lærer blir tryggere på vurderingspraksisen sin.

2.8 Tidligere forskning

Vi tar utgangspunkt i den nye læreplanen (LK20) i denne oppgaven. LK20 ble satt i verk høsten 2020, og det er på dette tidspunkt ikke så mye forskning på tema elevvurdering og innsats til nå. Vi har likevel funnet noen studier som handler om innsats.

Silje Nærland Mjåtveit (2020) forsket, i sin masteravhandling, på innsats som en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving. Hun undersøkte både lærer- og elevperspektivet, og var interessert i hvilke tanker de hadde om innsatsbegrepet. Funnene hennes viser blant annet at kroppsøvingslærerne har ulik praksis i forhold til vektlegging av innsats i vurderingen. Hun finner også at forskjellen på vektleggingen varierer fra 21 - 80%, men at 56% av informantene oppgir at innsats teller 21 - 40% av vurderingen. I intervjuene som ble gjort kom det frem at kroppsøvingslærere med lang erfaring har tatt med seg de retningslinjene som var i R94 og L97, altså at innsats vektlegges 1/3. Kroppsøvingslærere med mindre erfaring mener at det er problematisk å vektlegge innsats på en slik konkret måte da alt henger sammen med hva den enkelte eleven viser av innsats (Mjåtveit, 2020).

Temaet i doktorgradsavhandlingen til Petter Erik Leirhaug (2016), "Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring", er vurdering for læring (VfL) i kroppsøving. Han undersøkte sammenhengen mellom erfaring med VfL og karakteren til elevene. Det trekkes frem at VfL gjerne har en positiv effekt på elevenes karakter og er derfor et viktig læringsfremmende verktøy. Det kommer frem i hans doktorgradsavhandling at VfL-agendaen som fulgte LK06 har hatt en effekt i kroppsøving, men at den varierer. Over halvparten av elevene og flere av lærerne hadde liten eller ingen erfaring med en eller flere av VfL strategiene. Dette gjaldt spesielt det som handlet om egenvurdering og elevenes involvering i vurderingsprosessen. Elever som hadde erfart VfL fikk ikke noe bedre karakter enn de som ikke hadde en slik erfaring.

Leirhaug (2016) fant ut at det i de tilfellene lærerne selv mente de brukte VfL viste det seg at en tradisjonell vurderingspraksis fortsatt preget den praktiske gjennomføringen.

Hovedutfordringen er hvordan en skal klare å legge til rette for egenvurdering og kritisk refleksjon fra elevene selv. Elevene blir gjerne også mer sårbare i en slik vurderingssituasjon, og vurderingen oppfattes som mer personlig enn i andre fag. I artiklene som Leirhaug (2016) skriver om, blir det gitt uttrykk for at vurdering primært handler om den summative

vurdering knyttet til karaktersetting og en tradisjonell vurderingskultur. Leirhaug (2016) sier at det har blitt lagt størst vekt på klargjøring av kompetansemål og måloppnåelse. Dette på bekostning av innsats for å involvere og engasjere elevene. Derfor er den største utfordringen dialogen mellom lærer og elev.

I kapittel tre i boken «Didaktiske utfordringer i kroppsøving» blir studien til Brattenborg et al. (2021) presentert. De ønsket å finne svar på hvordan kroppsøvingslærere oppfatter at undervisningspraksisen vil kunne påvirkes av fagfornyelsen. Det ble gjennomført fokusgruppeintervju, der det kom frem at lærerne strever med å forstå hva som er den samla kompetansen i faget, men at de vurderer elevenes innsats da det står i retningslinjene. De synes fortsatt at det er vanskelig å vurdere elevene med utgangspunkt i elevenes forutsetninger. De er usikre på hvilke forutsetninger som er relevante og i hvor stor grad av funksjonsnedsettelse eleven skal ha før disse tas hensyn til i vurderingen (Brattenborg et al., 2021). Flere lærere er også usikre på hvordan de skal legge til rette for at elevenes refleksjoner i læringsprosesser øker, da det å finne tid til dette gjør det utfordrende og til tider vanskelig. I forbindelse med dette frykter noen av lærerne at refleksjonsfokuset skal gå utover tiden til det praktiske i undervisningen.

To av lærerne i fokusgruppene mener at kroppsøving er et læringsfag. De argumenterer for at hvilke målsettinger en har for undervisningen, samt hvordan en organiserer og gjennomfører ulike aktiviteter, er mer sentralt enn innholdet. Brattenborg et al. (2021) mener at dette kan tyde på at mange av lærerne vektlegger innholdet i undervisningen, istedenfor hvordan man kan bruke aktiviteter til å stimulere til læring i kompetansemålene og kjerneelementene.

Forskere fra 35 land presenterte blant annet utfordringer i kroppsøving i antologien *International Comparison of Physical Education* (Pühse og Gerber (red.), 2005, referert i Vinje og Skrede (red.), 2019, s. 100). Karaktersetting var et tema som gikk igjen i mange av bidragene. Hvordan lærerne vurderte ut fra elevenes innsats og forutsetning var det derimot begrenset informasjon om. Vinje, Brattenborg, Aasland og Aasland (2019) har derfor gjort en undersøkelse der de har sammenlignet styringsdokument fra de andre nordiske landene. De ønsket å finne ut mer om bruken av elevenes innsats og forutsetninger som kriterier for karaktersetting i kroppsøving. De fant ut at innsats er et kriterium i Finland og Danmark, på

lik linje med Norge. Dette gjelder også på Island, men kun på de to første trinnene på ungdomstrinnet. Kompetansemål etter 10. trinn åpner derfor ikke opp for å bruke innsats i vurderingen. I Sverige, derimot, skal ikke elevenes innsats ha betydning for karaktersettingen (Vinje et al., 2019).

Vinje, Brattenborg, Aasland og Aasland (2019) fant det vanskelig å finne den røde tråden når det gjaldt elevenes forutsetninger og karaktersettingen i Norden. Finland og Sverige opererer med det samme som i Norge, der elevforutsetninger skal knyttes til vurderingen og karaktersettingen. På Island gjaldt det samme som for innsats. Det vil si at både innsats og elevforutsetninger kan trekkes inn i vurderingen frem til 10. trinn på Island. I Danmark, derimot, skal ikke elevenes forutsetninger sees på i sammenheng med vurderingen. Vinje, Brattenborg, Aasland og Aasland (2019) konkluderer med at fremtidens norske kroppsøvlingslærere kan fortsette å ta utgangspunkt i innsats og elevenes forutsetninger i vurderingen (Vinje et al., 2019).

Som nevnt tidligere skal elevene bli vurdert ut fra kompetansen en har vist i faget, og innsats er en del av denne kompetansen. Innsats er derfor en del av grunnlaget for vurderingen. Borgen og Engelsrud (2020) skriver, i den oppsummerende delen av artikkelen sin, at «lærere kan hevde at deltaking, samspill og praktisering er observerbar adferd, noe læreren registrerer på samme måte som innsats» (Borgen & Engelsrud, 2020).

I oppgaven vår fokuserer vi på lærerens forståelse. Altså hvordan de forstår innsats som fenomen i elevvurderingen. Det vil ikke være én fasit på dette, da lærerne kan forstå begrepet ulikt. Som eneste fag der innsats skal telle som en del av vurderingsgrunnlaget, kan det gjerne være mer utfordrende å praktisere vurderingen da læreplanen ikke viser til en fasit på hva som for eksempel er å “ikke gi opp”.

Vi ser på valgt tema for oppgaven som relevant til yrket vårt, med tanke på at det ikke er gjort mye forskning på dette etter at den nye læreplanen ble realisert. Det gjør tema enda mer interessant, da vi kanskje kan bidra til at flere får innsikt i andres forståelser, noe som igjen kan bidra til å bevisstgjøre oss på våre egne forståelser. Vi har funnet studier som forsker på innsatsbegrepet, men med en annen vinkling enn oss. De fleste studiene har også de gamle læreplanene som utgangspunkt. Dette gjør vår oppgave relevant med tanke på at LK20 kun har vært gjeldende i halvannet år.

3.0 Metode

Begrepet metode kan vi bruke om en fremgangsmåte. Det er vår problemstilling som avgjør hvilken fremgangsmåte, altså hvilken metode vi bør velge. Andre faktorer som også spiller inn på valg av metode er blant annet tiden, ressurser og forskerens kompetanse. I dette kapitlet gjør vi rede for studiens metodiske valg. Ved bruk av vitenskapelige metoder kan en sikre et tilstrekkelig faglig nivå, og at kunnskapen er pålitelig (Jacobsen, 2015).

Først vil vi redegjøre for valg av metode, samt vårt teoretiske utgangspunkt. Deretter går vi inn på forberedelser og gjennomføring av innhenting av datamateriale. Etterpå vil vi legge frem hvordan datamateriale har blitt behandlet. Avslutningsvis tar vi for oss etiske vurderinger som vi har hatt i betraktning underveis i prosjektet.

3.1 Valg av metode

Valgene i oppgaven er gjort på bakgrunn av hvilken metode som best kan belyse problemstillingen. Problemstillingen vår har endret seg underveis, men temaet har alltid vært kroppsøvingslæreres forståelse av et fenomen. Det at problemstillingen ble gjort om har ikke påvirket oppgaven vår. Slik vi ser det egnet begge problemstillingene seg best til en kvalitativ studie, da interessen er å studere subjektive meninger og holdninger. En kvalitativ studie baseres ofte på tanker og opplevelser hos mennesker. Denne ønsker å gå i dybden på et mikronivå, og skape en helhetsforståelse i det man ønsker å forske på (Thagaard, 2018). Høgheim (2020) skriver at målet med en kvalitativ forskning er å undersøke mennesker eller fenomener der en ikke har klare hypoteser om hva en kommer til å observere. Dette kan en gjøre ved hjelp av for eksempel intervju eller deltakende observasjon.

Det er naturlig å bruke en hermeneutisk fenomenologisk tilnærming i vårt prosjekt. En fenomenologisk undersøkelse tar utgangspunkt i bevisstgjøring av de kvalitative sidene ved en situasjon eller erfaring. I vårt prosjekt er dette relevant da vi ønsker å komme nært på lærernes erfaringer og opplevelser. Fenomenologi viser til læren om fenomen (Nyeng, 2012). Den prøver å oppnå en dypere forståelse av individets erfaring, altså den subjektive opplevelsen av verden. En og samme hendelse kan oppleves på flere ulike måter da hvert

enkelt individ sannsynligvis har en individuell, og således ulik, forståelse av for eksempel innsats som fenomen i elevvurdering (Thagaard, 2018). Ved å bruke en fenomenologisk tilnærming som ønsker å se på lærernes forståelse av et fenomen, vil vår egen forforståelse som regel alltid spille en rolle. Vi som forskere har vår egen forståelse av verden gjennom våre egne erfaringer og opplevelser, selv om vi alle forholder oss til den samme verden. Når man skal forske på mennesker, vil det alltid handle om en bestemt hermeneutikk. Hermeneutikk betyr fortolkningslære, altså å drøfte fortolkninger av virkeligheten. I vårt tilfelle får vi gjerne ulike svar på hvordan lærere forstår innsats som et fenomen i elevvurderingen. Ulike livshistorier kan påvirke deres tolkning av for eksempel læreplanen og elever (Sæle & Hallås, 2020). Både informantene og vår egen forståelse blir lagt til grunn i fortolkningen. Det er vi som stiller spørsmål i intervjuene, analyserer og fortolker datamateriale. Vi kan derfor ikke se bort i fra den forkunnskapen vi har om et fenomen. I intervju der lærere deler sine erfaringer og opplevelser, vil det være vanskelig å ikke sette seg inn i det som blir sagt og relatere seg til dette. Vår forforståelse vil derfor alltid ha en påvirkning i fortolkningsprosessen (dette gjør vi mer rede for i kapittel 3.5.2). Det er derfor relevant å bruke en hermeneutisk tilnærming til den fenomenologiske forståelsen (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.2 Datainnsamling

I et forskningsintervju er målet å utvikle kunnskap til et bestemt tema. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at "Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side" (Kvale & Brinkmann, 2015). Målet er å finne ut lærernes forståelse av et bestemt fenomen. Det kvalitative forskningsintervjuet ønsker også å forstå ulike sider av subjektets eget perspektiv. Derfor er denne metoden naturlig for oss da det er kroppsvingslærerne sitt perspektiv på innsatsbegrepet vi er ute etter, og hvordan de forstår dette i arbeid med elevvurdering. Vi valgte semistrukturert intervju som tilnærming. Ved bruk av denne tilnærmingen var det mulig for oss å være dynamiske når vi skulle innhente informasjon. Ifølge Jacobsen (2015) er dette hensiktsmessig for å få tak i informantenes oppfatninger og holdninger. Å forstå deltakerens perspektiv er målet for et semistrukturert intervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Her kan vi ha temaer og spørsmål, som er uavhengige av en bestemt rekkefølge, klare på forhånd. Intervjuet foregår mer naturlig, det vil si at en

stiller spørsmål og drar opp temaer der det passer inn i samtalen. Dersom informantene introduserer temaer som er relevante for studien, men som vi ikke har tenkt på, kan dette også snakkes om. Det kan også komme frem interessante spørsmål underveis som det kan være interessant å få belyse. Begge parter prøver altså å forstå og oppleve en mening i intervjuet og det som blir sagt (Jacobsen & Postholm, 2018).

Som nevnt over i teori kapittelet, er den oppfattede læreplanen blitt tilgjengelig gjennom intervjuene vi hadde med lærerne. De kvalitative intervjuene gir en liten pekepinn på den operasjonaliserte læreplanen da lærerne beskriver sin egen vurderingspraksis. Men som nevnt tidligere, sier Goodlad (1979) at det kan være forskjell på hvordan lærere oppfatter læreplanen og hvordan deres undervisningspraksis faktisk er. Her kan også lærernes oppfatning av det som skjer i undervisningen være ulik fra det som faktisk skjer.

3.2.1 Forberedelser og gjennomføring av intervjuer

3.2.1.1 Intervjuguide

Et verktøy vi brukte i vårt semistrukturerte intervju var en intervjuguide. Det er en oversikt over blant annet tema, spørsmål og emner (se vedlegg 2). Intervjuguiden hjalp oss å holde fokus på de forhåndsbestemte temaene, og at spørsmålene ble stilt på den måten vi hadde tenkt. For å sikre god kvalitet på intervjuet, er det viktig at en stiller spørsmål som informanten kan svare konkret og utfyllende på (Thagaard, 2018, s. 95). I en fenomenologisk undersøkelse skal vi legge til side vår forforståelse. Vi ønsket også at intervjuet skulle gi oss informasjon om autentiske erfaringer, derfor var det viktig å benytte seg av åpne spørsmål (Thagaard, 2018, s. 97). Undersøkelsen vår tar utgangspunkt i lærernes subjektive forståelse av et fenomen, derfor var det viktig for oss å legge til rette for at de fikk mulighet til å legge frem dette. Eksempel på slike spørsmål i vår intervjuguide er "Hvordan forstår du innsats i kroppsøving?" (vedlegg 2) og "Kan du si litt om hva du ser etter når du skal vurdere elevenes innsats?" (vedlegg 2). Høgheim (2020) skriver at åpne spørsmål kan være med på å få utfyllende svar, slik at subjektet kan si noe mer enn ja/nei. Intervjuguiden er altså et utgangspunkt, en kjøreplan, på hvordan intervjuet er ønsket gjennomført, men det er også mulig å avvike dersom det er annen informasjon som kommer frem (Høgheim, 2020).

Intervjuguiden ble laget med utgangspunkt i problemstillingen og Goodlad sin læreplanteori (Goodlad, 1979). Dette da utgangspunktet for vårt prosjekt baseres på denne læreplanteorien. For å få en sammenheng mellom teori og datainnsamling valgte vi å hente inspirasjon fra Goodlad sine nivå for å strukturere intervjuguiden. Intervjuguiden ble delt inn i fire deler: 1) innledning, 2) forståelse av innsats, 3) bruk av innsats i vurderingen (med karakter) og 4) avslutning. Del to og tre kan vi se i sammenheng med det Goodlad beskriver som “den oppfattede læreplan” og “den gjennomførte læreplanen”.

3.2.1.2 Pilotintervju

I forkant av intervjuene gjennomførte vi et pilotintervju. Målet med dette var å øve oss og gjøre noen erfaringer med intervjusituasjonen. Pilotering er også en god mulighet til å avdekke eventuelle feil og finne ut om intervjuguiden gir den informasjonen vi er på jakt etter før selve datainnsamlingen (Høgheim, 2020). Vi gjorde pilotintervjuet på en medstudent og brukte intervjuguiden vi hadde utarbeidet. Medstudenten vår praktiserer ikke vurdering av elever enda. Likevel har hun mye erfaring og kompetanse både fra vikarjobber og fra utdanningen. Lengden på svarene var gjerne ikke like utfyllende som hos en lærer som har vært i yrket lenge.

Erfaringer vi gjorde oss var at vi så en stor verdi av å være to forskere under intervjuet. Dette for å støtte hverandre med intervjuguiden. Det kan være fort gjort å spore av under intervjuet med oppfølgingsspørsmålene, men da var det ekstra betryggende at den andre intervjueren raskt kunne spore oss inn på temaene vi faktisk ønsket svar på. Vi fant ut at det var gunstig å fordele rollene våre under intervjuet. Den ene hadde mer styring og fokus på samtalen, mens den andre fulgte med på temaene og spørsmålene i intervjuguiden. Dette kunne for eksempel være å supplere med oppfølgende spørsmål underveis. Lydopptaket av intervjuet gjorde oss mer bevisst på stemmebruk og lydnivå i de senere intervjuene. Det ble også viktig å ha konkrete og presise spørsmål, for om mulig å unngå misforståelser og ekstra forklaringer rundt spørsmålene.

3.2.1.3 Utvalg av informanter

Utvalget av informanter ble valgt strategisk. Dette betyr at informantene måtte oppfylle kriteriene som trengtes for å kunne svare på spørsmålene (Thagaard, 2018). Kriteriene vi hadde var at informantene måtte undervise eller ha undervist i kroppsøving på ungdomsskolen, samt praktisere eller ha deltatt i vurderingsarbeid. Antall studiepoeng i kroppsøving var ikke et av kriteriene vi satte. Dette fordi en kroppsøvingslærer, studiepoeng eller ikke, skal ha satt seg inn i læreplanen og de retningslinjene den har. Det vil da innebære at kroppsøvingslæreren må ha en forståelse av innsats som fenomen i arbeid med elevvurdering. Grimen (2004) skriver at "Forskeren må samle inn de dataene som er mest relevante og pålitelige ut fra problemstillingene" (Grimen, 2004, s. 24). Dette er helt avgjørende med tanke på datamaterialet vi får. Kroppsøvingslærere som praktiserer elevvurdering på ungdomsskolen vil da være relevante for prosjektet vårt. Vi valgte til sammen seks kroppsøvingslærere, der tre av dem underviser på skoler i og rundt Stavanger, og de tre andre i Sogn. På grunn av bosituasjon var dette effektivt for oss, slik at i hvertfall en av oss kunne ha fysiske møter. Koronapandemien har vært med på å begrense områdene vi rekrutterte informanter fra. Regjeringen anbefalte å ha færrest mulig nærkontakter samt å reise minst mulig for, om mulig, å begrense smitte.

3.2.1.4 Rekruttering av informanter

Arbeidet med å rekruttere informanter startet opp i slutten av oktober. Vi opprettet kontakt med de aktuelle via melding og mail. Informasjon om prosjektet ble sendt ut, etterfulgt av spørsmål om å delta. Alle tilbakemeldingene vi fikk var positive, og vi sendte da ut informasjonsskriv og samtykkeskjema (se vedlegg). Vi hadde kjennskap til at informantene underviste i kroppsøving i tillegg til å praktisere elevvurdering på ungdomsskolen. Derfor tok ikke denne prosessen lang tid.

Utvalget består av personer vi har personlig kjennskap til, personer vi fikk anbefalt via bekjente eller kroppsøvingslærere vi tilfeldig kom i kontakt med gjennom vikarjobber på ulike skoler. Vi har valgt å lage en tabell for å få en bedre oversikt over informantene våre. (K) står for kvinne og (M) for mann.

| Informantene | Kort presentasjon | Sted | Intervju |
|---------------------|---|-------------|-----------------------------------|
| Lærer 1: (K) | Bachelor i fysisk aktivitet og helse fra HVL, lærerutdanning, jobbet som kroppsøvlingslærer i 13 år, siden 2012 på ungdomsskole. | Sogn | Begge to var til stede |
| Lærer 2: (M) | 60 studiepoeng i kroppsøving. Jobbet i grunnskolen i 36 år med kroppsøving. Primært ungdomsskolen, men seks år på mellomtrinnet. | Sogn | En på zoom og en fysisk til stede |
| Lærer 3: (M) | Lærerutdanning med kroppsøving, jobbet som kroppsøvlingslærer i 37 år på ungdomsskolen. | Stavanger | En på zoom og en fysisk til stede |
| Lærer 4: (K) | Årsstudium i idrett og PPU. Jobbet på ungdomsskole i 2 år, med kroppsøving. | Stavanger | En på zoom og en fysisk til stede |
| Lærer 5: (M) | Har ikke utdanning i kroppsøving. Erfaringer fra idretter, kurs som turn-instruktør, et år med voksenopplæring på GMU. Jobbet som kroppsøvlingslærer i et år. | Sogn | En på zoom og en fysisk til stede |
| Lærer 6: (M) | Faglærerutdanning fra idrettshøyskolen i kroppsøving. Et årsstudium i friluftsliv. Jobbet på ungdomsskole i 23 år. | Stavanger | En på zoom og en fysisk til stede |

Tabell 1 Informasjon om informantene

3.2.1.5 Gjennomføring av intervju

I forkant av intervjuene ble det sendt ut informasjonsskriv og samtykkeerklæring. I dette skrivet stod det blant annet informasjon om hva prosjektet gikk ut på, at opplysningene ville være anonyme og at opptakene av intervjuet ville bli slettet når sensur for oppgaven var falt. Vi avtalte møtested og tid på melding eller mail. For å unngå å bruke for mye av deres tid i en ellers hektisk lærerhverdag, prøvde vi å legge til rette for at vi kunne møte dem der de jobbet.

Intervjuene startet med en introduksjon av prosjektet, der også den daværende problemstillingen ble nevnt. Deretter begynte vi på selve intervjuguiden. Vi valgte å bruke erfaringene med rollefordeling fra pilotintervju der den ene var aktiv som intervjuer, mens den andre hadde en fasilitator-rolle. Vi opplevde at noen av svarene til informantene var overlappende med andre spørsmål i intervjuguiden. Da hoppet vi over spørsmålene som allerede var besvart. Dette kan ses i sammenheng med at intervjuet var semistrukturert med åpne spørsmål der informantene kunne svare fritt. Vi opplevde at informantene svarte utfyllende og konkret på spørsmålene vi hadde rundt Goodlad sine nivå "den oppfattede læreplan" og "den gjennomførte læreplanen" (Goodlad, 1979). Dette fordi de først greide ut om sin fortolkning av de formelle læreplandokumentene, altså LK20, og deretter hvordan dette blir realisert i praksis. Med dette konkluderte vi at oppbyggingen av intervjuguiden var i tråd med Goodlad sine nivåer for hvordan en forstår læreplanen.

Intervju foregår vanligvis ansikt til ansikt, men internett gjør det mulig å utføre intervju selv om forsker og informant befinner seg på ulike steder (Jacobsen & Postholm, 2018). Det første intervjuet ble gjennomført ved at vi begge var fysisk til stede med en informant. På grunn av endring i bosituasjonen ble de resterende intervjuene gjennomført ved at vi var en forsker fysisk til stede og en på videosamtale. Vi opplevde at dette var en god løsning med tanke på hvordan situasjonen ble. Den som var fysisk til stede hadde hovedansvaret for samtalen samt å stille spørsmål, den andre hadde kontroll på at det som ble sagt samsvarte med intervjuguiden. Vi benyttet oss av lydopptak under alle intervjuene. For å sikre oss lydopptak, hadde vi to enheter som tok opp lyd samtidig. De ble gjennomført i grupperom eller klasserom alene, noe som gjorde at vi fikk ro i intervjusituasjonen. Lengden på intervjuene var på 15 - 30 minutter hver.

3.3 Transkribering

Transkribering handler om å endre noe fra en form til en annen. I vårt tilfelle fra lydfil til tekst. Formålet med dette er å gjøre intervjumaterialet klart for analyse (Kvale og Brinkmann 2015). Transkriberingen har en flat fremstilling av intervjuet, da det ikke får frem verken stemmeleie, kroppsspråk, eller samspillet mellom informant og forsker. Det er kun ordrett det som blir sagt (Kvale & Brinkmann, 2015). Transkripsjonene består ofte av gjentakelser, siden informanten gjerne bruker litt tid og ord for å komme frem til det han/hun vil si. Det kan gjøre tolkningen litt utfordrende da noe av innholdet kan virke usammenhengende (Kvale & Brinkmann, 2015). Det tar vi med oss i tolkningen av intervjuene.

Utfordringen med noen av intervjuene var dialekter, og hvordan dette skulle gjengis i skriftlig form. Vi skrev om dialektene til deres skriftspråk for å gjøre det lettere å forstå til analysen (Kvale & Brinkmann, 2015). Unntak ble gjort dersom de brukte slangord for å beskrive noe. Et eksempel på dette er når lærer 6 bruker ordet "peppe" når han sier "og så må du være den der som peppe opp de andre".

3.4 Databehandling

Datainnsamlingen ble gjort med utgangspunkt i denne problemstillingen "hvordan forstår kroppsøvlingslærere innsats som en del av vurderingsgrunnlaget for elevvurdering med karakter i kroppsøving på ungdomsskolen". I analyseprosessen fikk vi mer oversikt over data. Etter en grundig gjennomgang av transkriberingene på leting etter koder, utarbeidet vi en ny problemstilling som var mer beskrivende for datamaterialet vårt: "Hvordan forstår kroppsøvlingslærere innsats som fenomen i deres arbeid med elevvurdering i kroppsøving på ungdomsskolen?". Fokuset for denne oppgaven er innsatsbegrepet og derfor ble ordet karakter tatt bort, selv om vi fortsatt har data som sier noe om det. Det er naturlig at kroppsøvlingslærerne snakker om karakterer når de jobber på ungdomsskolen.

Vi innhentet data ved hjelp av intervju og lydopptak. Disse må i etterkant behandles og sorteres ut fra vår hensikt med prosjektet. Siden forskere er en utvelgende aktør, vil vår forforståelse ha en virkning på data som blir hentet ut (Johannessen et al., 2021, s. 26). Dette vil bli redegjort i diskusjonskapittelet.

Behandlingen av datamaterialet ble gjort ved bruk av tematisk analyse. I dette kapittelet vil vi først begrunne hvorfor vi valgte akkurat tematisk analyse. Deretter blir det gitt en forklaring på hva tematisk analyse er og hvordan prosessen med denne foregikk.

3.4.1 Analyse

Vi valgte å benytte oss av tematisk analyse da vi skulle analysere datamaterialet. Ifølge Braun og Clark (2022) er tematisk analyse en tilnærming til kvalitativ dataanalyse, der vi får frem ulike temaer som representerer dataene. Postholm og Jacobsen (2021) skriver at ved en hermeneutisk fenomenologisk studie er det vanlig å bruke denne metoden (Postholm & Jacobsen, 2021). Van Manen (2016) poengterer at denne analysemetoden er en kreativ prosess der en analyserer livserfaringer. Prosessen er ikke regelbundet da vi skal utvikle en tematisk forståelse. Problemstillingen vår handler om hvordan kroppsøvingslærere forstår et fenomen, en forståelse som gjerne blir påvirket av blant annet livserfaringer. Derfor kan vi trekke frem denne metoden som nyttig for oss (Postholm & Jacobsen, 2021). Vi har valgt en induktiv tilnærming innenfor tematisk analyse, det vil si at den er uavhengig av teori. Denne uavhengigheten fra et teoretisk rammeverk gjør at vi kan ha en bred og fleksibel anvendelse av den analytiske tilnærmingen (Braun & Clark, 2022). Denne teoretiske friheten gir oss mulighet til å tolke og formidle dataene detaljert.

3.4.2 Analyseprosessen

I analyseprosessen tok vi utgangspunkt i Braun og Clarks (2022) seks faser innen tematisk analyse. Den første fasen går ut på at vi må bli kjent med datamaterialet. Vi brukte tid på å transkribere alle intervjuene, og allerede her startet den første fasen. I vårt tilfelle gikk det ut på å endre datainnsamlingens form fra lyd til tekst (Kvale & Brinkmann, 2015).

Etter transkriberingen leste vi gjennom transkripsjonene hver for oss. Da la vi merke til mønstre og noen potensielle temaer. Vi markerte ord og uttrykk som ble gjentatt flere ganger, og som vi tenkte kunne ha en betydning for oppgaven. Dette var for eksempel «holdninger», «samarbeid», «øve på» og «ikke gi opp». I første omgang av analyseprosessen,

gjorde vi omvendt av det vi skulle. Vi lette etter tema basert på intervjuguiden, deretter fant vi koder som vi plasserte under de passende temaene. Etter tilbakemeldinger startet vi på nytt i fase en. Den viktigste faktoren her var kanskje at vi skulle ha kodet datamaterialet og deretter kommet frem til tema. Begrunnelsen for dette er at vi skulle ta i bruk en induktiv tilnærming, og ikke deduktiv.

Ved induktiv metode tar vi utgangspunkt i datamaterialet for så å knytte dette opp til relevant teori. I den deduktive tilnærmingen derimot, har en allerede forhåndsbestemt teorigrunnlaget, og den gir videre føringer for behandling av datamaterialet. Derfor leste vi gjennom transkripsjonene på nytt og plukket ut de sitatene og ordene som vi syntes var mest relevant og beskrivende for hvert intervju. Etter hver gjennomlesing tok vi frem problemstillingen, og skrev en oppsummering av intervjuet som svarte på denne. Deretter noterte vi noen kulepunkt som oppsummerte hvert intervju og som var mest relevant til problemstillingen vår. Disse kulepunktene ble etter hvert til koder. Da var vi allerede i gang med fase to. Braun og Clark (2022) skriver at det kan være lurt å kode mot så mange potensielle temaer som mulig. Dette fordi en ikke vet hva som vil være interessant å ha med senere i oppgaven.

Etter å ha kodet datamaterialet, kategoriserte vi kodene. Dette gjorde vi ved at vi fant felles faktorer som skulle hjelpe oss frem mot tematisering. Å finne passende temaer til kodene er tredje fase av den analytiske metoden. Vi systematiserte dette i en tabell, noe som også Braun og Clark (2022) anbefalte i denne fasen, i tillegg til tankekart. Clark (2017) sier i en video at man kan tenke på en paraply i utarbeidingen av tema. Temaene skulle fungere som en paraply, og kodene skulle passe inn under den (Victoria Clark, 2017). Vi fant ut at noen temaer egnet seg bedre som undertema, mens andre ble fjernet. Dette fordi datamaterialet vårt manglet tilstrekkelig informasjon om temaene, og de kunne derfor ikke brukes som hovedtema.

Siden dette er en dynamisk prosess, gikk vi frem og tilbake mellom fasene flere ganger, og vi ble mer kritiske for hver gang. Braun og Clark (2022) sier at dette er helt naturlig. Arbeidet med å finne tema og undertema var veldig tidkrevende. Kodene ble flyttet mellom de ulike temaene flere ganger for å finne gode kombinasjoner. Til slutt endte vi opp med tre hovedtema. Disse er: 1) Eleven i et inkluderende fellesskap, 2) Den selvregulerte eleven og 3)

Innsats i vurdering med karakter.

Fase fire handler om å gå kritisk gjennom temalisten, og eventuelt vurdere om noen temaer bør brytes ned i undertema. Dette for å sjekke kvaliteten på temaene. Det er i denne fasen en vanligvis vil finne ut om noen temaer egentlig ikke er temaer, da de gjerne har for lite koder. Vi trengte ikke å ta vekk noen av temaene, da vi hadde nok koder og data som støttet opp mot temaene vi hadde utarbeidet. I denne fasen leste vi også gjennom alle sitater og/eller tekstutdrag til hvert tema. Vi sammenlignet til slutt alle temaene med alle tekstutdragene for å se om det var noe tekst som hørte til andre tema enn de var plassert i. Avslutningsvis i denne fasen var vi fornøyde med hvordan både koder og tema hang sammen for å få frem de viktigste meningene i datasettet, og vi kunne derfor bevege oss over i fase fem.

I fase fem skrev vi en definisjon av hvert tema. Ifølge Braun og Clark (2022) blir dette en slags analyse av temaene. Definisjonene vi skrev skulle gi en pekepinn på hva hvert tema handler om og hvordan de passer inn i forhold til problemstillingen. Vi skrev derfor en kort tekst til hvert tema. Et eksempel til hovedtemaet "Den selvregulerte eleven" ble definert slik:

Dette hovedtemaet handler om hvordan lærerne forstår innsatsen til hver enkelt elev, sett bort i fra hvordan eleven jobber i et fellesskap. Det er tre faktorer vi kan trekke inn her. Disse er den utholdende eleven, øving for utvikling og den selvstendige eleven. Vi valgte å systematisere resultatet i disse faktorene som undertema i "Den selvregulerte eleven".

Braun og Clark (2022) mener at det er viktig at temaene ikke er for store og tar for seg for mye. Derfor valgte vi å dele noen av hovedtemaene inn i ulike undertema. Dette for, i tillegg, å få en tydeligere oversikt og struktur. Da definisjon av de ulike temaene var på plass, startet vi på fase seks. Denne fasen handler om å skrive ned funnene fra analysen, altså å skrive resultatkapittelet.

3.5 Ethiske vurderinger

Ethiske vurderinger og prinsipper i forskning bør ivaretas før forskningen begynner, både

under forskningsprosessen og når datamateriale skal drøftes (Postholm & Jacobsen, 2018). Som forsker må du forholde deg til ulike regler og retningslinjer som tilsier noe i forholdet du har til informanter. Dette er blant annet regulert i personopplysningsloven. Den har bestemmelser om hvordan man behandler personopplysninger. I tillegg gir den også regler og retningslinjer for hvilke opplysninger som må ha datatilsynets tillatelse for bruk eller innhenting av personopplysninger. Loven sier også noe om retningslinjer knyttet til taushetsbelagt informasjon (Christoffersen & Johannessen, 2012).

Vi brukte lydopptak da vi skulle hente inn data. Lydopptak regnes som personopplysning, ifølge norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (heretter NSD). Dette da det regnes som informasjon eller opplysninger som kan spores tilbake til en person. I forskning skal en hindre at informasjon er mulig å identifisere, det samme gjelder for vårt prosjekt. Vi meldte derfor inn prosjektet vårt til NSD for å få en vurdering av vår planlagte behandling av personopplysninger (NSD, 2020). Gjennom å melde inn prosjekt til NSD sikrer en at vi som forskere opprettholder formelle plikter i forskningsetisk forstand (Høgheim, 2020). Prosjektet ble godkjent av NSD, og vi kunne gjennomføre forskningen slik som ønsket.

I intervjuene våre har vi nærhet til informantene. Det vil da være viktig å tenke gjennom blant annet forskerrollen vår (Thagaard, 2018). I de kommende avsnittene vil vi gjøre rede for de etiske betraktningene vi har tenkt gjennom under vår forskning. Vi vil først komme inn på forskerrollen, deretter forklare vår forforståelse og dens påvirkning på prosjektet. Avslutningsvis vil vi komme inn på noen av rettighetene til informantene.

3.5.1 Forskerrollen

Forskeren er det viktigste verktøyet for innhenting av datamateriale (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Valgene vi gjør underveis og integriteten vår vil ha påvirkning på kvaliteten av datamaterialet. Disse valgene skjer blant annet ut fra våre erfaringer, sympati, empati og engasjement i tema. For eksempel vil spørsmålene ha opphav i hva som engasjerer oss i tema. Kvale og Brinkmann (2015) skriver "Men når det kommer til stykket, er forskerens integritet - hans eller hennes kunnskap, erfaring, ærlighet og rettferdighet - den avgjørende faktor" (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108). Vi kommer da ikke bort fra at det er viktig å være

bevisst på forskerrollen vår. Vi måtte være bevisste på hvordan vi formulerte spørsmålene i intervjuguiden og hvordan vi stilte dem under intervjuene. Dette for at informantene skulle kunne komme med sine synspunkter og erfaringer uten å bli påvirket i en bestemt retning. Samtidig vil vår alder og kjønn kunne påvirke deltakernes oppfatning av oss. Det kan for eksempel spille inn på hvilken informasjon de gir og hvordan de velger å gi denne informasjonen (Thagaard, 2018, s. 88).

Før intervjuene hadde vi tenkt godt gjennom rollene vi kom til å ha, og hvordan vi skulle ordlegge oss for å unngå å "legge ordene i munnen" på informantene. Det var deres forståelse vi ønsket å få frem, derfor var det viktig at vi ikke påvirket dem. Samtidig måtte vi gjerne stille kontrollspørsmål for å sikre at vi hadde forstått dem rett.

3.5.2 Forforståelse

I en kvalitativ studie som denne, er forforståelsen vår sentral å trekke inn. Den kan være avgjørende i arbeidet med databehandlingen, og vi ser det derfor nødvendig å gjøre rede for forforståelsen vår. Som nevnt betyr forforståelse at en har en oppfatning av en sak, uavhengig av om en har kjennskap til alle detaljene (Birch, 2021). Forforståelsen blir gjerne påvirket av tidligere erfaringer, og dette igjen, vil påvirke hvordan vi som forskere gjennomfører prosjektet. Dette innebærer blant annet innhenting av datamateriale og hvordan det blir lest og tolket. Det er derfor viktig at vi er bevisste på vår egen forforståelse slik at vi kan møte forskningsfeltet med et åpent sinn (Malterud, 2017).

Måten vi har jobbet med forforståelsen vår i forhold til temaet vi ønsket å forske på var å skrive ned og snakke med hverandre. Vi snakket sammen om hva vi allerede visste om temaet og deretter hvordan dette kom til å påvirke oss. Målet med dette var å finne ut hvordan vår egen forforståelse kunne påvirke rollen vår som forsker før vi startet opp med selve forskningen og masteroppgaven. Vi hadde gjennomført 4 år på lærerstudiet før vi skulle begynne. Dette innebærer praksisperioder med kroppsøvingsundervisning på ulike klasseserier. Våre erfaringer og opplevelser som studenter har derfor påvirket vår forforståelse, noe som videre kunne påvirke hva vi anså som viktig og hva vi ville legge merke til i både intervju og analyse. Det var derfor viktig at vi hadde dette i tankene gjennom

hele prosessen med forskningsarbeidet. Vi synes også det var viktig å tenke på at de lærerne vi intervjuet, i motsetning til oss, har mange års erfaring med vurderingspraksis.

Det er vanskelig å få et helt objektivt utgangspunkt i arbeidet med masteroppgaven. Alle valgene vi har foretatt har derfor blitt forklart og begrunnet. Dette også for at leserne skal forstå de ulike stegene i forskningsprosessen. Valg vi har tatt har blant annet vært knyttet til teori og litteraturgjennomgang, datainnsamling og analyse delen.

3.5.3 Informert samtykke

Grunnleggende for det informerte samtykke er at informanten skal kunne delta frivillig i prosjektet, samt ha rett til å trekke seg når en vil. Informanten skal også kjenne til eventuelle konsekvenser eller gevinster deltakelsen innebærer. Det ble ivaretatt ved at informantene fikk tilsendt et informasjonsskriv med informasjon om blant annet rettighetene som deltaker i prosjektet. Formålet med prosjektet, behandling av datamaterialet og anonymisering var også nevnt i dette skrivet. Dette kan vi se i sammenheng med NESH (2021) retningslinjer. De poengterer at det er viktig å gi god nok informasjon til informantene. Dette for å sikre rettighetene til deltakeren og vise et ansvar overfor dem. Vi tydeliggjorde at de kunne kontakte oss dersom noe var uklart.

3.5.4 Konfidensialitet

I forskningsprosjekter har informantene krav på at informasjonen de gir blir behandlet konfidensielt. Det innebærer for eksempel at navnet deres, og informasjon som kan identifisere dem, blir anonymisert (Thagaard, 2018, s. 28). Dokument med sensitiv informasjon eller underskrifter skal ikke være tilgjengelig for noen andre enn oss som forskere, og eventuelt veilederne våre. Det var derfor viktig for oss å ta spesielt hensyn til at sitat og annen informasjon informantene ga i intervjuene, ikke kunne identifisere dem på noen måte. En skal ta hensyn og beskytte privatlivet til informantene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 106). For å ta vare på deres anonymitet, har vi senere i oppgaven brukt fiktive navn. Informantene deltok i hvert sitt intervju, der resultatene ikke skal kunne spores eller identifisere den enkelte lærer eller skolen de jobber på. Datamaterialet vi innhentet har blitt

behandlet konfidensielt, og vil bli slettet så fort vi har fått sensur på oppgaven.

3.6 Validitet og reliabilitet

I en undersøkelse vil det alltid være krav til validitet og reliabilitet. Dette er et krav uavhengig av metode eller design. Validitet kan forklares som gyldighet, og reliabilitet kan forklares som pålitelighet (Jacobsen, 2015)

3.6.1 Validitet

«Validitet må ikke oppfattes som noe absolutt, som om data er valide eller ikke, men bør være et kvalitetskrav som forskere må anstrenge seg for å oppfylle» (Johannessen et al., 2021, s. 44). Forskningens validitet vil si hvilke konklusjoner vi som forskere egentlig har grunnlag for å trekke ut fra data vi har samlet inn, i tillegg til studiens troverdighet (Jacobsen & Postholm, 2018, s. 222). Validitet deles inn i to typer, indre og ytre validitet. Indre validitet innebærer om konklusjonene vi trekker, er valid for de vi har forsket på. Det handler også om i hvor stor grad vi som forskere har vist evne til å være nøytrale i intervjuene. Ytre validitet dreier seg om resultatene for eksempel kan overføres til andre enn de som deltar i forskningen (Jacobsen & Postholm, 2018, s. 223). I vårt prosjekt vil dette si i hvor stor grad vi klarer å tolke datamaterialet slik at informantene kjenner seg igjen i det som blir skrevet, og kan stille seg bak konklusjonen på vår forskning. Ytre validitet får en mindre betydning for vår studie, da målet ikke er å generalisere. Vi har ikke et bredt nok utvalg av informanter til å kunne si noe om at funnene kan generaliseres til å gjelde alle kroppsøvingslærere. Dette var ikke målet med studien, da vi heller ønsket å gå i dybden om hvordan kroppsøvingslærere forstår innsatsbegrepet knyttet til elevvurdering. Men vi kan likevel si at det er et potensial for overførbarhet for andre skoler eller kontekster da det er faktorer fra ulike kroppsøvingslærere som går igjen.

3.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet går ut på hvorvidt forskningen er pålitelig og om framgangsmåten er gjort på en

tillitsvekkende måte. Dette vil si om funnene har en etterprøvbarehet. Etterprøvbarehet kan bli vanskelig i dette prosjektet da innhenting av datamaterialet har blitt gjort med individuelle og åpne intervju. Informantene kan bli påvirket av vår tilstedeværelse og måten vi velger å stille spørsmålene på i intervjuene. Gleiss og Sæther (2021) skriver dette som en av undersøkelseeffektene som kan oppstå under forskning. Måten vi analyserer og tolker datamaterialet på kan også bli påvirket av vår subjektive forståelse av et fenomen (Gleiss & Sæther, 2021). Her kunne vi fått andre forskere til å kode samme datamateriale for å utvikle en felles forståelse for kodingen. På grunn av omfanget på oppgaven, tid og ressurser har vi ikke mulighet til det i dette prosjektet. Men det er likevel en mulighet for etterprøvbarehet da prosessen redegjøres for på en åpen og ærlig måte.

Kvale og Brinkmann (2015) viser til "test-retest", altså dersom en annen forsker gjør en ny studie på et annet tidspunkt om det samme tema, og svarene er de samme, er studiene pålitelig nok. Thagaard (2018) viser til repliserbarhet som omhandler det samme. Altså om andre forskere kommer frem til det samme resultatet ved bruk av de samme metodene som her (Thagaard, 2018). På den andre siden skriver Gleiss og Sæther (2021) at i en sosialkonstruktivistisk tradisjon vil repliserbarhet ikke være mulig da vår posisjon som intervjuer har en avgjørende rolle. Målet med redegjørelsene våre er ikke at andre forskere skal kunne gjennomføre prosjektet på akkurat samme måte og komme frem til samme konklusjon, men heller at forskningen er mest mulig åpen slik at andre kan vurdere avgjørelsene som ble gjort i prosjektet.

Under et kvalitativt intervju vil det alltid være en fare for at informantene sier det de tror forskeren vil høre. I vårt prosjekt har vi liten grunn til å tro at informantene bevisst har unngått å svare ærlig på spørsmål, da de er blitt informert om anonymisering, og at poenget med prosjektet er å få kunnskap om forståelser.

4.0 Resultat

Kapittelet presenterer resultatene fra datainnsamlingen. Det er delt inn i underkapittel ut fra hovedtemaene den tematiske analysen har resultert i. Dette gir oss grunnlag til videre diskusjon i drøftingskapittelet. På bakgrunn av mønsteret som dannet seg i den induktive og tematiske analysen ble undertemaene sortert under mer overordna tema. Dette utviklet seg til tre hovedtema: *Eleven i et inkluderende fellesskap*, *Den selvregulerte eleven* og *Innsats i vurdering med karakter*. Informantene våre er anonymisert ved at vi i tabell 1 ga dem navn som lærer 1-6. Disse navnene brukes både i resultat og drøftingsdelen for å skille hvem som har sagt hva.

| Hovedtema | Undertema | Eksempel på sitater |
|-------------------------------------|-----------------------|--|
| Eleven i et inkluderende fellesskap | Samarbeid | <i>«Måten elevene er på mot andre medelever har større betydning på karakteren nå enn før»</i> |
| | Gjøre andre gode | <i>«Elevar som gjer ting av seg sjølv, hjelper medelevane sine, brukar kompetansen sin til å læra vekk til andre, gjera andre gode, dei har høg måloppnåing»</i> |
| Den selvregulerte eleven | Den utholdende eleven | <i>«Bruker elevene tiden effektivt, spør om tips, yter sitt beste og fortsetter å øve selv om lærer ikke ser på, har elevene god innsats»</i> |

| | | |
|--|--|--|
| | <p>Øving for utvikling</p> <p>Den selvstendige eleven</p> | <p><i>«... ein av dei tinga som er veldig flott med faget, du ser ikkje berre på resultatet, du ser meir på haldninga og prosessen.»</i></p> <p><i>«At elevene tar kontroll over fysiske og psykiske prosessane til å kunna utvikla seg sjølv, og dyrka kroppen er en del av vurderingsgrunnlaget»</i></p> |
| <p>Innsats i vurdering med karakter</p> | <p>Ferdigheter</p> <p>Elevene sine forutsetninger</p> <p>Vektingen av innsats som kriterium i vurderingsarbeidet</p> | <p><i>«Vanskelig å gjøre andre gode dersom ferdighetene ikke er der»</i></p> <p><i>«At eleven ut frå ein motivasjon yter så godt han kan i det faget, ut frå dei føresetnadane som ein har då sjølv sagt»</i></p> <p><i>«Innsats tel sterkt, men du får ikkje ein seksar viss du ikkje er best, rett og slett ...»</i></p> |

Tabell 2 Oversikt over temaene og undertemaene fra analyseprosessen

På leting etter koder i datamaterialet var det flere som handlet om holdning knyttet til innsats. De gikk blant annet ut på elevenes holdning til fellesskapet, holdningen hos den

enkelte elev og holdningen til faget generelt. Vi prøvde å systematisere kodene ut fra hva holdningen gjaldt, men ble forvirret da noen av kodene kunne passe flere steder. Dette gjorde det vanskelig å skille i hvilke tema kodene om holdning skulle bli plassert. Det ble mer tydelig for oss at holdning er et gjennomsyret begrep som går igjen på tvers av alle tema og undertema. Lærerne relaterer holdning til blant annet det å inkludere og ta vare på alle, å øve og forbedre seg, elevenes tilstedeværelse i undervisningen i tillegg til å ta aktiv del i egen læringsprosess. Holdningen er altså en del av innsatsen til elevene og er, som lærerne beskriver, til stede hele tiden. Det kan være lurt å ha dette med seg i lesing av de kommende avsnittene, da holdning blir nevnt gjennomgående i temaene.

4.1 Eleven i et inkluderende fellesskap

Noe som går igjen er at lærerne legger til grunn et godt samarbeid og det å gjøre andre gode, som viktig. De snakker om dette som en del av innsatsen. Begge disse faktorene handler om hvordan elevene fungerer sammen med andre medelever. Både samarbeid og å gjøre andre gode handler blant annet om å inkludere hverandre. Med den induktive tilnærmingen til analysen var det disse to undertemaene som trådte frem i materialet: samarbeid samt å gjøre andre gode. Det ble naturlig å plassere disse i et tema som får frem elevens innsats i fellesskapet. Det ene hovedtemaet valgte vi derfor å kalle "Eleven i et inkluderende fellesskap". Med fellesskap mener vi at hver enkelt elev i en klasse er med på å danne en gruppe, der de har noe til felles. I de kommende avsnittene vil vi legge frem resultatene for hvert av de nevnte undertemaene.

4.2.1 Samarbeid

Lærerne ser på samarbeid som en viktig del av innsatsen til elevene. I intervjuene blir det nevnt ulike faktorer som kjennetegner et godt samarbeid. Oppmuntre andre medelever, samt å inkludere dem er eksempler på dette. De fleste lærerne nevnte også lagspill i sammenheng med samarbeid. Det å kunne bruke egne forutsetninger til å samarbeide med andre i lagspill ser lærer 5 på som god innsats. Samspill, spille hverandre opp og bidra inn i et lagspill er noe lærerne er opptatt av at elevene kan når de skal vurdere god innsats. Når det

er sagt trekker lærer 2 frem at dette samarbeidet må være der hele tiden, i hver time, for å kunne si at elevene har god innsats.

Lærer 6 mener at en viser god innsats i forhold til samarbeid hvis elevene klarer å ta vare på andre og få laget til å fungere. Dette innebærer også at en ikke kan himle med øynene når lagene blir valgt. Det å ta vare på andre elever kan gjerne være en måte å inkludere på. Å inkludere alle uansett forutsetninger er noe elevene skal gjøre, da det står som et kompetansemål i læreplanen. Lærer 1 mener at det er viktig for henne når hun skal vurdere innsatsen. Hun mener også at dersom elevene klarer å skape et godt klima i klassen, kan flere klare å vise denne form for innsats.

Lærer 5 ser på tilpasningsevnen til eleven som et viktig element i et godt samarbeid, spesielt i lagspill. Med dette menes å tilpasse seg den en spiller med. Hvis en elev skal spille på lag med noen som ikke er like god i idretten som en selv, må en kunne senke nivået og tilpasse seg lagspillerne sine for å kunne samspille. Dette blir også verdsatt i sammenheng med å gjøre andre gode.

4.2.2 "Å gjøre andre gode"

I intervjuene kommer det frem at lærerne er opptatt av at elevene skal *gjøre hverandre gode*. Sentralt i dette undertema er at lærerne vurderte elevenes innsats, ikke bare basert på at de var oppmuntrende og støttende overfor sine medelever, men også at de tok ansvar for å hjelpe og veilede medelever i læringsprosessen uten oppfordring fra læreren. I intervjuet med lærer 1 kom det frem et godt eksempel på hvordan en elev, som fikk karakteren 6 i kroppsøving, brukte kompetansen sin til å gjøre andre gode uten oppfordring fra læreren;

"... ho gjekk bort til ei i klassen og begynte å øva i lag med ho, læra ho å stupa ... dei snakka om teknikk og prøver igjen og igjen, og oppmuntra.. eg var berre slik «perfekt eksempel på det med innsats». (lærer 1)

Når vi er inne på karakter i sammenheng med det å gjøre andre gode, nevner lærer 4 at det gjerne er akkurat dette som skiller de høyeste karakterene. Hun legger også til at det å gjøre

andre gode er noe du må gjøre fysisk eller muntlig. Som for eksempel å si veiledende ord. Lærer 6 sier at det å oppmuntre, dele ut ros og få laget til å fungere er faktorer som spiller inn når en vurderer god innsats. Å dele ut ros og komme med oppmuntrende kommentarer tenker vi kan styrke et lagsamarbeid, noe som igjen kan føre til at andre får vist innsats. Dette er dermed med på å gjøre andre gode.

Noe vi bemerket oss etter intervjuene var at lærer 3 ikke nevner noe om verken samarbeid eller *å gjøre hverandre gode* i hans forståelse av innsats. Vi får inntrykk av intervjuet at han tilsynelatende har en forståelse av at kroppsøving er et fag som hovedsakelig innebærer aktivitet. Dette er interessant da de andre lærerne nevner samarbeid flere ganger i intervjuet.

4.3 Den selvregulerte eleven

Dette temaet handler om hvordan lærerne forstår innsatsen til hver enkelt elev. Faktorer vi ser på som sentrale i den induktive analysen er den selvstendige- og utholdende elev, og at elevene øver for å utvikle seg selv. Det å kunne ta ansvar for egen læring og vise selvstendighet kommer frem i intervjuene som noe lærerne mener er viktig med tanke på vurderingen av innsats. Holdningene elevene har til faget og prosessen de er i, spiller også inn på vurderingen.

4.3.1 Den selvstendige og utholdende eleven

Å ikke gi opp er et viktig element i innsats ifølge lærerne. Elevene viser innsats når de trener på det de i utgangspunktet ikke får til og viser at de fortsetter å øve selv om det er tungt eller at de blir slitne. En elev som ikke gir opp kan vi beskrive som en selvregulert elev. Med dette menes at eleven øver og jobber fordi han/hun har lyst å utvikle seg selv. Eleven har da en indre motivasjon, og progresjonen blir gjerne tydeligere når en viser denne formen for innsats. For å oppnå dette mener lærerne at elevene må ta ansvar for egen læring og kunne være selvstendige.

Å være selvstendig er en sentral faktor i kroppsøving og vil bli vektlagt i elevvurderingen.

Være hjelpsom, ta ansvar for egen motivasjon og utvikling, ta imot og jobbe med veiledning er noe av det lærerne ser etter når de vurderer selvstendigheten. I tillegg vil evnen til å se hva som må gjøres i timen verdsettes, og vil også være en del av innsatsvurderingen. Dette kan for eksempel være å hjelpe til med forberedelser til aktiviteter. Lærer 6 mener at god innsats, i forhold til det å være selvstendig, kan være å delta på rydding før/etter undervisningen, finne utstyr og generelt være behjelpelig. Han poengterer at elevene som tar initiativ og gjør dette av seg selv, scorer høyt. Et annet eksempel på selvstendighet er det som lærer 2 trekker frem: "... sjølvstendigheit handlar om at du øve på den tingen læraren har tilrettelagt". Med dette mener han at elevene må være selvdrevne og tar ansvar for egen læring.

Å ta ansvar for egen læring henger gjerne sammen med at elevene klarer å være konsentrert i alle situasjoner, selv når læreren ikke ser på, og at elevene yter sitt beste innenfor det de til enhver tid holder på med. Dette er noe lærerne (lærer 2, 3 og 6) tar i betraktning når de skal vurdere god innsats hos elevene. Her kan vi også trekke inn det å ikke gi opp som vi nevnte i sted. Lærer 3 mener at eleven viser seg da som en utholdende elev i møte med læringsarbeidet og gir en beskrivelse av hvordan han kan se dette:

"Ja altså det er ganske lett å se det, kroppsøving er jo i prinsippet aktivitet. Så lenge de er i aktivitet, så gir de på en måte ikke opp, så lenge de driver på med det de faktisk skulle drive på med. Altså det er lettere å si hvordan noen gir opp, for da står de jo enten i ro eller ikke gjør noe som helst". (Lærer 3)

Lærer 5 sier i intervjuet at elevens evne til å ta kontroll over følelsene som vil dukke opp i prosessen spiller inn her. Et eksempel på en slik følelse er frustrasjon. Han nevner at kroppsøving kan være en kilde til mange følelser, blant annet denne. Å ikke gi opp vil da bety at eleven tar kontroll over disse følelsene, og viser at de ikke kommer i veien for utviklingen. Innsatsen blir da sett i hvor stor grad en klarer å motivere seg selv, selv om en kan bli frustrert over å ikke få til en øvelse.

4.3.2 Øving for utvikling

Lysten til å forbedre seg, øve for å bli bedre og utvikle seg selv og det utgangspunktet en har

er viktige punkt i vurdering av innsats hos lærer 1, 2 og 5. Det kommer frem av intervjuene at flere lærere mener, i denne sammenhengen, at holdningen også er en viktig del av vurderingen, da innsatsen er knyttet til den holdningen eleven har til faget og prosessen de er i. En måte å vise dette på er å bruke tiden effektivt, samt spørre om tips underveis. En positiv innstilling hjelper også på. Det å jobbe målrettet, oppnå små delmål og vise en progresjon verdsettes høyere enn et sluttresultat. Lærer 5 kommer med et konkret eksempel når han skal forklare hvordan han ser progresjonen til elevene:

“Me har eigentreningsprosjekt, der elevane lagar egne planar og gjennomfører trening ut frå egne mål, skriv loggar og reflektera. Då får eg jo veldig konkrete punkt å jobba med. Kva fekk dei til første dagen, versus kva fekk dei til siste dagen. Så observera eg dei gjennom heile prosessen, korleis dei jobbar og skriv loggar. Og då får eg jo heile spekeret, både evne, innsats og holdning, alt”. (lærer 5)

Slik vi forstår det vil et slikt prosjekt vare over en lengre periode, noe som vil gi læreren et innblikk i progresjonen, i tillegg til elevens innsats.

4.4 Innsats i vurdering med karakter

Tidligere i oppgaven skrev vi om endringer i problemstillingen underveis i forskningsprosjektet. I den induktive analyseprosessen så vi likevel at kodene som gjelder vurdering med karakter, er relevant å ha med i sammenheng med det lærerne beskriver innsats som. I dette kapitlet vil vi derfor legge frem de resultatene som er knyttet til innsatsen i sammenheng med karakter. Når lærerne snakker om vurderingen av innsats nevnes både ferdigheter og elevens forutsetninger. De praktiserer vurderingen ulikt, og vektleggingen av de ulike faktorene er også forskjellig fra lærer til lærer. En lærer fokuserer mye på aktivitet, og poengterer at ferdighetene er avgjørende for å kunne bidra i andres læring. En annen sier at etter den reviderte læreplanen, da ferdigheter ikke skulle være en like stor del av vurderingsgrunnlaget, måtte han begynne å se bort fra elevens ferdigheter og se på hva eleven prøver å gjøre. De har ulike syn på hvor mye for eksempel ferdighetene skal telle, samt hvor mye elevens forutsetninger skal tas hensyn til.

4.4.1 Ferdigheter

Lærerne snakker om elevenes ferdigheter, men nevner ikke spesifikt hva det går ut på. Vi forstår "gode ferdigheter" som at eleven har god motorikk, koordinasjon, ulike teknikker i for eksempel idretter og at elevene klarer å tenke strategisk i ulike aktiviteter.

Det er ulike oppfatninger om i hvor stor grad ferdigheter skal telle. Noen av lærerne mener at innsats og ferdigheter er uløselig knyttet sammen. Lærer 6 har et eksempel: "Ja det der med at du har litt ferdigheter henger jo litt sammen med innsats og, altså hvis du ikkje har noen innsats får du ikkje noen ferdigheter heller ..." (lærer 6), og legger til at det er vanskelig å gjøre andre gode, dersom ferdighetene ikke er der. Det kommer også frem av intervjuene at det er fåtall av elevene som klarer å bidra til, for eksempel samarbeid, hvis ferdighetene ikke er på plass. Ferdighetene må med andre ord være på et visst nivå for å få en 5er for eksempel. Dette hvis det er snakk om formell vurdering med karakter. Lærer 2 sier det er viktig å premiere de som har gode ferdigheter, samtidig så er det ikke et krav om å være god i for eksempel idretter. Han sier at en også må se på det elevene faktisk prøver å gjøre ut fra de forutsetningene de har. En annen lærer mener det er viktig at elevene får utvikle ferdigheter på sitt nivå, og kommer med eksempel fra læreplanen: "... det er ikkje nokon plass i kompetansemåla det står at du skal ha dei og dei ferdighetene ..." (lærer 1).

4.4.2 Elevene sine forutsetninger

Noen av lærerne sier at de tar hensyn til elevenes forutsetninger når de skal vurdere innsatsen. Lærer 1 er spesielt opptatt av dette og forteller om en hendelse der hun opplevde at en elev var lite deltakende i kroppsøving, ikke nødvendigvis på grunn av aktiviteten i seg selv, men der andre faktorer var medvirkende. Denne eleven hadde sjelden med seg bytteklær, var lite deltakende og måtte ofte på do. Hun observerte eleven over en periode og tenkte det var lurt å snakke med kontaktlærer. Det viste seg at det var en grunn til at eleven handlet slik som han/hun gjorde. Det handlet blant annet om elevens forhold til garderoben og klassen. Eleven opplevde ikke trygghet i situasjonen. Etter samtale med kontaktlærer ble det lettere å legge til rette for eleven. Hun legger til at det derfor er viktig å være bevisst på at når elevene gjør så godt de kan i faget, er det ut fra de forutsetningene de

har. Dette kan for eksempel være de psykiske utfordringene noen elever opplever av å delta i kroppsøvingundervisningen. Med mange elever i en klasse, i tillegg til at en kroppsøvingslærer har få kroppsøvingstimer i en klasse, er det viktig og nødvendig med tett og god dialog med kontaktlærer for å kunne legge til rette for en trygg arena for eleven.

Lærer 5 kommer med et eksempel der han ser på forutsetninger som noe sentralt i kroppsøving:

“... i kroppsøving handlar det rett og slett om å jobba ut frå egne føresetnadar på ein måte som det ikkje vert målt på i andre fag. At du skal læra deg å fungera i aktivitetar både ilag med andre og i egne aktivitetar der du jobbar fokusert og konkret ut frå egne føresetnadar”. (lærer 5)

Lærerne tydeliggjør at elevens forutsetninger må være i lærerens bevissthet hele tiden, og således være forklarende til elevens aktivitetsnivå og deltakelse. Både ferdigheter og forutsetninger er noe de legger til grunn i karakteren. Både lærer 1 og lærer 5 er opptatt av at elevene er ulike, med ulike forutsetninger.

4.4.3 Vektingen av innsats som kriterium i vurderingsarbeidet

I dette delkapittelet vil vi gå mer spesifikt inn på hvordan lærerne vektlegger innsats i vurderingen. Da det kommer frem av intervjuene at skjønn vil spille en rolle, vil vektleggingen være ulik fra lærer til lærer. Lærer 1 sier at elevene sine forutsetninger vil ha påvirkning på vurderingen, og er en sentral faktor når det gjelder skjønn. Hun sier: “Eg opplev at vurdering i kroppsøving handlar mykje om skjønn, det er vanskeleg å utforma veldig tydelege kriteria uansett kva ein driv med” (lærer 1). Lærer 3 nevner også skjønn når han snakker om innsatsvurdering av elever. Han bruker skjønn basert på noen kriterier, og påpeker at det er noe lærerne ikke kommer bort i fra.

Da tema “toppkarakterer” dukker opp i intervjuet, tar det ikke lang tid før lærer 6 kommer med en klar mening:

“skal du ha toppkarakter må du være litt allsidig i forhold til ferdigheter og så må du være den der som peppe opp de andre, du er med og rydde ut og inn på utstyr sant.

Du gir 100% i timene, du har den der innsatsen på topp i tillegg til at du er flink på ferdighetene”. (Lærer 6)

Han poengterer at innsatsen må være der, i tillegg til ferdigheter, for å få toppkarakter. Toppkarakter forstår vi som karakter 6. De fleste av lærerne er enige i at toppkarakteren er en sum av flere faktorer, men at eleven må ha ferdighetene for å få 6. I intervjuene blir det nevnt av den ene læreren at en ikke oppnår karakteren 6, hvis en ikke er best. En annen lærer oppfatter at det virker som mange av elevene ikke ser sammenhengen med innsats, og det å gjøre andre gode. Han tror at flere av elevene kunne fått en høyere karakter hvis de hadde lagt inn mer innsats i samarbeidet, eller ved å hjelpe andre. Dette er en av grunnene til at de da ikke når helt opp til toppkarakteren. Dette forstår vi som at innsatsen er viktig for karaktergrunnet, men for å få karakteren 6 må blant annet ferdighetene også være til stede, helst på et høyt nivå. Lærer 2 mener også at en bør ha noen gode ferdigheter knyttet til noe du gjør sammen med andre og individuelt. Han sier at hvis en for eksempel er motorisk dårlig, noe vi forstår som en ferdighet, kan en ikke få den beste karakteren, altså karakteren 6. Han poengterer at elevene likevel kan komme på høyt nivå å få karakter 5.

Da det er snakk om at ferdigheter skal telle for å få toppkarakter, nevner noen lærere at du likevel kan få karakteren 4 eller 5 med kun god innsats: “Hvis du har god innsats, men ingen ferdigheter, kan du få en femmer. Er vanskelig å gi 6eren” (lærer 6). Han ser endringer i at det generelt er mange gode karakterer i kroppsøving, mange 5ere. Grunnen til dette tror han er fordi en i utgangspunktet skal se litt bort fra ferdighetene, samt ha mer fokus på innsatsen der også holdninger er mer tellende enn før. Dette er også lærer 3 og 5 inne på når de sier at:

“Altså hvis de oftest gir god innsats, men veldig begrenset motorisk og fysisk og kondisjonsmessig og aktivitetsmessig, så får de ikke mer enn 4, men en veldig svak elev, sånn kroppslig, som kunne fått ein 2er hvis den ikke hadde hatt noe innsats kan bruke innsatsen til å få seg en 4er” (lærer 3).

“Så lenge du viser at du er på, du er med, du prøver så godt du kan, så er det med å styrke vurderinga di, på grunn av at innsats er ein sentral del av vurdering og kompetansen i faget” (lærer 5).

Lærer 5 mener også at elever kan bruke innsatsen til å få en eller to karakterer bedre. Dette understreker at innsatsen er en stor del av vurderingsgrunnlaget når lærere skal sette karakter. Her kan vi også trekke inn det lærer 1 sier: "... viss du prøver så godt du kan, og stort sett har gode haldningar, så har eg aldri gitt 2. Men då er det jo som regel dårlege haldningar og dårleg innsats ..." (lærer 1). Noen lærere mener at endringene i læreplanen har gjort at kroppsøvfingsfaget får et høyere karaktersnitt. En lærer mener at det er mange gode karakterer, og at det er vanskelig å få en 3er. Dette på grunn av måten de har lagt opp vurderingen på med innsats (lærer 4). "Du får eit litt høgare snitt i eit slikt fag nettopp fordi du kan ta med innsats ...", sier lærer 2. Lærerne ser også at måten elevene er på mot andre medelever har større betydning på karakteren nå enn før.

Avslutningsvis spurte vi lærerne om oppfatningen deres av innsatsbegrepet var individuell eller om de samarbeidet med andre i kollegiet på skolen. Felles for alle informantene er at de samarbeider med kollegiet og snakker sammen om hva de skal legge til grunn i innsatsbegrepet. Det nevnes at de er enige om en felles forståelse for begrepet på de ulike skolene, men at dette ikke nødvendigvis fører til en felles praksis av innsats i elevvurderingen. Den ene læreren nevnte at alle kroppsøvfingslærerne samlet seg når standpunktkarakter skulle settes. De var stort sett enige i karakterene, men noen ganger måtte de åpne opp for innspill.

5.0 Diskusjon

I denne delen av oppgaven vil vi diskutere funnene våre i lys av teorien vi har lagt til grunn i studien vår. Som nevnt tidligere har vi valgt å fokusere på lærernes forståelse av innsats knyttet til arbeidet med elevvurdering i kroppsøving. I de kommende avsnittene vil vi derfor prøve å besvare problemstillingen vår “Hvordan forstår kroppsøvingslærere innsats som fenomen i deres arbeid med elevvurdering i kroppsøving på ungdomsskolen?”.

Vi har valgt å se på resultatene fra datamaterialet vårt som en helhet og trekke frem det vi mener er viktige poeng som kommer frem i intervjuene. Dette da data er basert på lærernes forståelse og gjerne sammensatt av flere faktorer. Vi kan ikke si at den ene forståelsen er mer riktig enn den andre, men i tråd med det valgte læreplanteoretiske rammeverket, vil lærernes uttrykte forståelser bli diskutert i lys av læreplanen og andre relevante styringsdokument som er nevnt i kapittel to.

I det første delkapittelet vil vi redegjøre for hvordan lærerne forstår innsats som fenomen. Her trekker vi inn det vi fant interessant fra tema 1 og 2: eleven i et inkluderende fellesskap og den selvregulerte eleven. Det blir diskutert hvordan lærerne ser på faget, altså om resultatene fra intervjuene kan gjenspeile om lærerne tar utgangspunkt i at kroppsøving er et læring- og danningsfag og/eller et aktivitetsfag. Dette kan åpne opp for en interessant diskusjon, da dette, sammen med forståelsen deres, kan påvirke hvordan de forstår innsats som fenomen. Innsats skal være en del av kompetansen til elevene. Det drøftes derfor hva vi forstår at lærerne vektlegger som kompetanse når de beskriver elevens innsats i kroppsøving. Dette også i lys av blant annet kroppslig læring. Videre påvirker dette også hvordan de arbeider med innsats i elevvurderingen.

En annen grunn til at vurderingspraksisen til lærerne blir ulik er lærerens skjønn. Elevvurdering er et begrep som problemstillingen vår inneholder. Delkapittel to handler derfor om lærerens skjønn knyttet til elevvurderingen, men også elevenes forutsetninger. Dette da lærerne synes det kan være vanskelig å inkludere elevenes forutsetninger i vurderingen da det ikke er noe fasit på hvordan det skal gjøres, og en må derfor bruke faglig skjønn. Videre i dette delkapittelet blir det diskutert vektleggingen av innsats og ferdigheter, samt hva som eventuelt påvirker denne vektleggingen. I dette delkapittelet trekker vi frem

interessante funn fra tema 3: innsats i vurdering med karakter.

5.1 Ulike forståelser av kroppsøving, derav ulik forståelse av innsats som fenomen

5.1.1 Er kroppsøving i prinsippet bare aktivitet?

Evensen (2020) skriver at vi må se på innsats som noe mer enn å bare være i bevegelse med høy intensitet. Han ønsker at faget skal inneholde mer refleksjon og læring. Han oppfatter at undervisningen i faget inneholder mye aktivitet der målet er å få gjennomført aktiviteten, noe som også Laxdal (2020) finner i sin studie (Vinje et al., 2021). Der kommer det frem at kroppsøvingslærere har fokus på at faget innebærer å være i bevegelse. Innsats som uttrykk for å være i aktivitet er også noe som kommer frem i våre funn i studien. Lærer 3 nevner at kroppsøving i prinsippet er aktivitet, og at det derfor er lett å se hvordan noen gir opp eller ikke. Dette er et aspekt som også blir diskutert i artikkelen til Aasland og Engelsrud (2017). Det blir diskutert at aktivitet er hovedmålet i undervisningen i kroppsøving. Vi tolker dette som at elever som er i aktivitet hele tiden, og da gjerne svetter mye, har god innsats. Det betyr i realiteten at refleksjon, selvregulert læring og kroppslige erfaringer ikke vil ha en like stor betydning i lærerens vurdering av elevenes innsats. Som nevnt tidligere innebærer innsats at elevene skal reflektere over faglige utfordringer, at de kan samarbeide med andre samt bidra til at andre lærer i faget (Utdanningsdirektoratet, 2021). Disse faktorene blir fraværende i lærerens vurdering av elevenes innsats, dersom læreren kun ser på innsats som å være i aktivitet og bevegelse. Aasland og Engelsrud (2017) skriver at det er lett å se hvem som har god innsats, som samsvarer med det lærer 3 mener. Vi tolker dette som at en elev som reflekterer over faglige utfordringer, men ikke er i aktivitet, vil bli regnet som en elev som har dårlig/lav innsats. Dette fordi eleven står i ro, men det blir oppfattet som å "gi opp", da læreren ser på god innsats som å være i aktivitet hele tiden. Refleksjon vil gjerne være en sentral del av å utvikle seg, da en må tenke gjennom hvordan aktiviteten ble gjennomført og hvilke endringer en kan prøve å gjøre for å bli bedre eller utvikle seg selv. I et kompetansemål i læreplanen står det: "Læreren skal planlegge og legge til rette for at eleven får vist kompetansen sin på varierte måter som inkluderer forståelse, refleksjon og kritisk tenkning, i ulike sammenhenger" (Kunnskapsdepartementet, 2019). Vi spør oss da, hvordan eleven eventuelt skal få tid til å reflektere, utforske og undre seg over for eksempel nye

strategier. Refleksjonen vil kanskje være bedre når eleven står i ro og på den måten får et bedre overblikk over hvordan andre gjør aktiviteten. Vi kan ikke si noe om at læreren ikke legger til rette for at elevene får tid til refleksjon og kritisk tenking, men vi får inntrykk av at kroppsøving som fag i hans øyne dreier seg i stor grad om aktivitet.

Vi fortsetter å se på det lærer 3 mener om at kroppsøving i prinsippet er aktivitet. Læreren som sa dette, nevnte ingenting om blant annet et godt samarbeid og det å medvirke til å gjøre andre gode da han skulle fortelle om hans forståelse av innsatsbegrepet. Dette kan tyde på at han gjerne ser på faget som et mer helse-, aktivitet og rekreasjonsfag enn et lærings- og danningsfag. Dette har likhetstrekk med forskningen til Ommundsen (2013). Funnene hans tyder på at kroppsøvingfaget blir forstått ut fra en helsediskurs, med fokus på blant annet pulsøkning, der målet er rekreasjon (Ommundsen, 2013). I læreplanen i kroppsøving står det at elevene skal bruke kroppen for å tilegne seg læring, altså kroppslig læring. Dette kan ses i lys av kompetansemålet som handler om at elevene skal reflektere over identitet og selvbilde (Kunnskapsdepartementet, 2019). Standal (2019) skriver at all læring kan sees på som kroppslig, men at det i sammenheng med kroppsøving handler om å bruke kroppen aktivt for å tilegne seg kunnskap og kompetanse. Det inkluderer blant annet armer, bein, mage, rygg og hjerne. En viktig del av læringsutbytte er at alt skal lagres i hjernen, og det krever gjerne tid for refleksjon. Derfor skal den helhetlige vurderingen være basert på den kompetansen elevene har i faget, i tillegg til den kognitive kompetansen. Kompetanse er blant annet det å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter, og at dette må sees på i en sammenheng (Kunnskapsdepartementet, 2017). Innsats skal være en del av kompetansen i kroppsøving. Det vil si at kompetansen, og innsatsen, hos elevene er noe mer enn det som kun uttrykkes kroppslig gjennom handling og ferdigheter i ulike aktiviteter. Lærerne må også tenke på den kognitive siden ved kompetansen når de skal vurdere, altså det som kan reflekteres, forstås og tenkes.

Lærer 3 er gjerne mest opptatt av kompetansen eleven viser i selve aktiviteten. Det kan også være at han ikke helt har forstått hva kompetansen i faget faktisk skal innebære og hva som er den samlede kompetansen, slik som gjerne flere av lærerne i studien til Brattenborg et al. (2021) og Aasland og Engelsrud (2017) gir uttrykk for. Mange av lærerne vektlegger og fokuserer på innholdet, altså aktiviteten, i undervisningen istedenfor hvordan en kan bruke aktiviteter til å reflektere og tenke over egen læring. Dette er noe Standal (2019) skriver kan

være utfordrende i faget. Det er kanskje vanskelig for lærerne å finne den gyldne middelvei der elevene får en sjanse til å reflektere over og sette ord på erfaringene sine, uten at det blir tenkt på som teoretisk. Altså det å skape balansen mellom handling og refleksjon.

Hvordan måloppnåelsen til enhver elev blir oppfattet kommer an på hvilken lærer som vurderer. Birch (2021) skriver at læreren sine virkningshistorier, erfaringer og fordommer er medvirkende til hvordan dens vurderingspraksis er og hva som blir verdsatt. Det samme gjelder hvordan de oppfatter faget, forstår den formelle læreplanen og hvilket læringsutbytte de vil at elevene skal ha etter undervisningene. Denne forståelsen vil kunne påvirke hva de vektlegger i vurderingen av elevene i faget, og derfor også påvirke hva de ser elevens innsats som. Hvis en lærer ser på faget som et helse-, aktivitet og rekreasjonsfag, som innebærer høy intensitet og mye aktivitet, er dette kanskje blitt påvirket av hvordan en selv har opplevd faget fra egen skolegang. Innholdet i undervisningen vil da være preget av aktiviteter der elevene har høy puls og svetter mye. Vurderingsarbeidet vil uansett være vanskelig dersom en ikke har noen fordommer eller forståelser av hvordan det bør gjøres (Birch, 2021). Hermansen (2018) skriver at læreren har et stort ansvar i forhold til innholdet i undervisningen, nettopp fordi jobben handler om å lære opp barn og unge (2018). Dette ansvaret henger sammen med hvordan en tolker og bruker læreplanen i opplæringen.

Av intervjuene kommer det frem at det er noen ulike oppfatninger av hva som ligger i innsatsbegrepet. Vi fant ut at lærerne samarbeider om forståelse av den formelle læreplanen innad i skolene. Goodlad (1979) mener at det kan være store kontraster for hvordan lærere oppfatter læreplanen og hvordan deres undervisningspraksis faktisk er. Derfor vil en felles forståelse av læreplanen ikke nødvendigvis føre til en felles vurderingspraksis (Goodlad, 1979). Hvordan hver enkelt lærer forstår faget og de kompetanser elevene skal arbeide med i møte med faget kan knyttes til det substansielle området. Dette er altså hva som skjer i undervisningen. Kunnskapsløftet gir nesten frie tøyler for metodevalg, derfor er det lærernes forståelse av kompetansemål som vil påvirke innholdet i undervisningen. Forforståelsen til lærerne kan være relevant å trekke inn her. Lærerne har gjerne ulik utdanning, i tillegg til ulike holdninger, tradisjoner og erfaringer innenfor egen skolegang som kan være med på å påvirke den oppfattede- og operasjonaliserte læreplanen (Birch, 2021).

5.1.2 Samarbeid som kompetanse i faget?

Samarbeid er en gjentakende faktor hos noen av lærerne når de skal forklare hvordan de forstår innsats i kroppsøving. I R94 var "innsats og samarbeidsevne" en tredel av vurderingsgrunnlaget (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1994). I L97 skulle også innsats sees i sammenheng med ferdigheter og kunnskap som en del av grunnlaget for vurdering. Det ble derimot anbefalt at innsats skulle telle 40% (Vinje, 2009). I de gjeldende læreplanene er også samarbeid trukket frem som avgjørende for andres læring. Dette inngår i et av kompetansemålene etter 10. trinn, der elevene skal bruke sin kunnskap til å hjelpe medelever i læringsprosessen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det blir gjentatt i intervjuene at å oppmuntre andre medelever, samt ta vare på og inkludere dem, er eksempel på god innsats og samarbeidsevne. De fleste lærerne nevnte også lagspill i sammenheng med samarbeid. Det å kunne bruke egne forutsetninger og ferdigheter til å samarbeide med andre i lagspill blir sett på som god innsats. Denne form for innsats var noen av lærerne svært opptatt av, og poengterte at samarbeidsevnen må være like god hele tiden. Dette samsvarer med redegjørelsen Utdanningsdirektoratet (2019) har av innsats, der det poengteres at det blant annet innebærer å samarbeide med andre.

I kjerneelementet «Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter» står det blant annet at «elevene skal løse utfordringer og oppgaver i et læringsfellesskap, og kunne reflektere over samspill, samhandling og likeverd». Her skal altså refleksjonen rundt et samarbeid også være en del av kompetansen til elevene. Det bør gjerne settes som et læringsmål i undervisningen for å bevisstgjøre elevene på dette. Noen av informantene våre tenker gjerne mest på samarbeid i lagspill, da disse aktiviteten er helt avhengige av elevsamarbeid for å kunne gjennomføres. Det er derfor grunn til å spørre om samarbeid blir sett på som ytre handlinger, der elevene skal være snille mot hverandre. De blir fortalt at de skal vise samarbeidsevne, men lærer de egentlig hva samarbeid er og hva det innebærer? Igjen ser vi at noen av lærerne gjerne har mer fokus på det som skjer i aktivitet, og at kritisk tenkning og refleksjon blir satt til side. Vi kan trekke likheter med det Fretland et al. (2020) skriver i artikkelen om fair play i kroppsøving og det vi finner om samarbeid. De skriver at fair play gjerne blir brukt som et styringsredskap for å blant annet organisere undervisningen og skape et godt læringsmiljø, fremfor et bidrag til dannelsesprosessen til elevene. For at elevene skal øke forståelsen av samarbeid må de gjerne bli utfordret til å reflektere og tenke

kritisk gjennom erfaringene de gjør i aktivitetene de deltar i.

I et av intervjuene blir det sagt at det som skiller elevene med høy måloppnåelse fra elever med lavere måloppnåelse, er hvordan de bruker sin egen kompetanse til å hjelpe andre i læringsprosessen. Hun tydeliggjør at dette er noe som må være synlig i form av oppmuntrende ord eller tips til læringsarbeidet. Når andre elever oppnår mestring kan det føre til at medelever, i større grad, får vist innsatsen sin, og på den måten kan elevene hjelpe hverandre til læring. Et av kompetansemålene etter 10. trinn i kroppsøving innebærer at elevene blant annet skal "bruke egne ferdigheter og kunnskaper på en slik måte at det kan medvirke til framgang for andre" (Utdanningsdirektoratet, 2019). Den samme læreren viste til et eksempel der en elev brukte sin kunnskap til å hjelpe en annen elev uten oppfordring fra læreren. Eleven hadde gått bort til en medelev for å hjelpe med teknikk og utførelse i stuping i svømming. Vi får inntrykk av at denne lærerens forståelse av faget er basert på at elevene skal tilegne seg kunnskap, i stedet for å være i aktivitet hele tiden. Vi kan derfor trekke inn at hun gjerne forstår faget som et lærings- og dannelsesfag. Ommundsen (2013) fant ut at faget svekkes som et lærings- og dannelsesfag til fordel for rekreasjon ut fra tilfeldig aktivitet. Dette stemmer derimot ikke overens med noen av våre funn i denne studien. Vi ser det også nyttig å trekke frem det Aasland og Engelsrud (2017) skriver i sin artikkel om at det er lett å se hvem som har god innsats. De mener at så lenge en jobber hardt og har et høyt aktivitetsnivå har en elev god innsats, og at dette er logisk. Ser vi på eksemplet over i denne sammenheng blir ikke det, ifølge Aasland og Engelsrud (2017), å hjelpe andre med teknikk regnet som god innsats. Dette da aktivitetsnivået, naturligvis, ikke er høyt når en skal forklare teknikk til en annen.

Faktorer som ble nevnt i intervjuene når lærerne skulle forklare hva innsats innebærer var samarbeid, å gjøre hverandre gode, å ikke gi opp, å være selvstendig, samt å ta ansvar for egen læring. Disse faktorene har til felles at de alle handler om de fysiske og sosiale sidene ved allmenndannelsen hos elevene. I noen av intervjuene blir det nevnt at å øve for å bli bedre i tillegg til å utvikle seg selv er viktige punkt i vurderingen av innsats. Dette kan på en måte sees på som en del av allmenndanningen da det handler om å øve i en aktivitet. På den andre siden kan vi se en sammenheng med det å utvikle seg selv og den kognitive utviklingen. For å kunne be om veiledning og tips for å kunne utvikle seg selv må en gjerne først gjøre en refleksjon rundt hva en kan og hva en ikke kan. I læreplanens beskrivelse av

undervisvurdering etter 10. trinn står det at «Med utgangspunkt i kompetansen elevane viser, skal dei få høve til å setje ord på kva dei opplever at dei får til, og reflektere over si eiga faglege utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette peker på elevens mulighet til egenvurdering. Kompetanse innebærer blant annet forståelse for og evne til refleksjon og kritisk tenkning (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her kan vi trekke inn Standals (2019) beskrivelser på noen utfordringer en står ovenfor i kroppsøvfingsfaget. Han mener at for å kunne trekke inn denne refleksive siden ved kompetansebegrepet er det viktig at elevene ser en mening med aktiviteten og er engasjert. Lærerne skal legge til rette for at elevene får reflektert over sin faglige utvikling, men utfordringen her er at det ikke skal bli tenkt på som noe teoretisk, altså noe som gjerne ikke hører til i kroppsøvfingsfaget.

5.2 Elevvurdering med karakter

I dette delkapittelet vil vi drøfte funnene våre som handler om elevenes forutsetninger og bruken av skjønn i arbeid med vurdering. Det kommer frem av intervjuene at det er utfordringer knyttet til dette. Vi finner også at lærerne synes det er utfordrende å vurdere elevene uten at deres personlige oppfattelser av ulike hendelser og deres skjønn vil være avgjørende. Deretter blir det diskutert vektleggingen av innsats og ferdigheter i elevvurderingen med karakter.

5.2.1 Lærerens kunnskapsbaserte skjønnsutøvelse og autonomi

Vektleggingen og forståelsen av innsats, er som nevnt ulik fra lærer til lærer, og er noe lærerne ikke kommer bort fra i vurderingen. Dette vil gjelde både i undervisvurdering og sluttvurdering. Av intervjuene kommer det frem at grunnen til at forskjellene oppstår er utøvelsen av det profesjonelle skjønn. Vi kan også se dette i lys av det Hermansen (2018) skriver om at lærere har et stort handlingsrom – autonomi. Hun legger til at det er et stort ansvar å utdanne den oppvoksende generasjonen, og at lærerne må nytte seg av dette handlingsrommet til å utføre jobben sin mest mulig i tråd med læreplanen. Det kan for eksempel innebære ulike former for undervisningsmetoder. Hun ser autonomi og skjønn som nært knyttet til hverandre da læreren har en kunnskapsbase som blant annet skal sikre

utøvelsen av det profesjonelle skjønn. Molander (2013) beskriver skjønn som det en tenker er det riktige valget i en gitt situasjon. Med andre ord blir dette veldig individuelt fra lærer til lærer, noe som samsvarer med det vi har funnet ut av intervjuene. Dette samsvarer også med det vi tidligere har skrevet om spenningsfeltet som kan oppstå, nettopp på grunn av disse forskjellene. De ulike forskjellene kommer også av lærernes ulike kunnskapsbaser, som Hermansen viser til, og virkningshistoriene, som Birch snakker om (Hermansen, 2018; Birch, 2021). Den gjeldende formelle læreplanen sier ikke noe spesifikt om hvor mye det profesjonelle skjønnet skal påvirke den helhetlige vurderingen. Lærernes egen forståelse blir derfor en sentral faktor for hvordan vurdering av elevene blir praktisert (Birch, 2021). Birch poengterer at egne erfaringer fra faget (virkningshistorier), og lærerens verdibaserte tanke om faget, kan være med å påvirke det læreren ser innsats som. Evensen (2020) skriver at det profesjonelle skjønnet vil være avgjørende for hvordan elevvurderingen blir praktisert og hva som videre blir vektlagt. Dette har også Utdanningsdirektoratet (2021) spesifisert i sine dokument, og understreker at skjønnet blant annet skal brukes til å bygge opp hver enkelt elev (Utdanningsdirektoratet, 2021; Meld. St. 22 (2010-2011)).

For at hver elev skal få lyst til å legge inn en innsats, vil det gjerne være mer motiverende for dem å vite hva de skal jobbe mot. Informantene våre nevner at de opprettholder en god kontakt med elevene gjennom samtaler underveis i løpet av skoleåret. Faglig utvikling er noe av det de snakker om på disse samtalene, men også andre kriterier, utfordringer eller tema eleven ønsker å ta opp. Wølner (2013) skriver at vurdering for læring skal bidra til å fremme læring, der fokuset er elevenes individuelle mål (Wølner, 2013). En god dialog mellom elev og lærer er da viktig, og det kan gjerne bidra til å skape en enda tryggere kroppsøvingarena for eleven. Vi forstår på informantene våre at dette er noe de er opptatt av, og derfor prioriterer å gjennomføre jevnlig. Det kan være flere ting som opptar elevens tid og tanker, noe som gjør det vanskelig for den det gjelder å delta i like stor grad som sine medelever. Dette igjen blir gjerne en del av elevens forutsetninger, og bør derfor tas i betraktning i elevvurderingen. Dette er noe lærer 5 bemerket seg. Han opplever at kroppsøving er en kilde til mange følelser. Disse følelsene kan være en hindring for at eleven klarer å være i aktivitet og vise kompetansen sin, nettopp fordi det er en del av forutsetningene til å kunne delta. Han mener at en styrke hos elevene vil være å ta kontroll over disse. Det kan ta tid, men i slike situasjoner vil skjønn påvirke hvordan læreren oppfatter innsatsen til eleven.

Læreren må da bruke sitt profesjonelle skjønn, og autonomi, til å forstå elevens situasjon, og samtidig hjelpe og løfte eleven opp (Utdanningsdirektoratet, 2021; Hermansen, 2018). Det er nettopp dette lærer 5 gir uttrykk for at han er klar over, og som han tar med seg i sitt arbeid med vurdering.

Noe som er med på å forme lærerens profesjonelle skjønn er erfaring og utdanning, og kunnskapsbasene en har opparbeidet seg (Evensen, 2020; Hermansen, 2018). Erfaringer fra egen skolegang er gjerne det nærmeste en kan relatere sin egen vurderingspraksis til. Dette blir da sentralt i lærerens oppfattelse av hva som for eksempel er høy måloppnåelse eller god innsats i kroppsøving. Som lærer forventes det at en setter seg inn i de styringsdokumentene som er utarbeidet for undervisning i skolen. Slik som Hermansen (2018) også skriver, ligger det en forventning til hva en ferdigutdannet lærer har av kunnskap. Innholdet i den formelle læreplan vil påvirke lærerens profesjonelle skjønn og autonomien den har (Hermansen, 2018). Vi kan ta begrepet kompetanse som et eksempel. Vi tenker at måten lærerne forstår kompetansebegrepet på vil ha en påvirkning på utøvelsen av lærerens profesjonelle skjønn. Vi får inntrykk av at læreplanens beskrivelse av kompetanse, er noe lærerne tar med i betraktning når de vurderer. Lærer 5 sier: «Så lenge du vise at du er på, du er med, du prøve så godt du kan, så er det med på å styrka vurderinga di, på grunn av at innsats er ein sentral del av vurderinga og kompetansen i faget». Han sier at innsats er en del av kompetansen. Det kan derfor se ut til at denne lærerens praksis er i tråd med det som er skrevet i læreplanens overordnede del.

Det å reflektere kan vi knytte til de kognitive ferdighetene som er en del av kompetansebegrepet, slik det blir beskrevet i den overordnede delen av læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Som nevnt, sier Lærer 5 at faget handler mye om å ta kontroll over følelsene og bruke tid på å reflektere. Her ser vi det relevant å trekke inn det Standal (2019) mener om kroppslig læring. I kjerneelementene står det at kroppslig læring skjer gjennom at elevene tilegner seg ferdigheter, for eksempel kognitive ferdigheter eller sammensette bevegelser. Standal (2019) mener derfor at læring i kroppsøving involverer hele mennesket. Derfor skal den helhetlige vurderingen være basert på det elevene viser av kompetanse i form av aktivitet og kompetanse i form av de kognitive ferdighetene, som for eksempel refleksjon og problemløsning. Vi opplever at lærer 5 gir uttrykk for at dette er noe

han gjør i arbeidet med elevvurderingen, noe som igjen kan tyde på at hans forståelse av kompetansebegrepet er to-delt. Med det menes at kompetansen hos elevene uttrykkes kroppslig gjennom handling og når de reflekterer og tenker. Dette kan også tyde på at han gjerne ser på faget som noe mer enn et aktivitetsfag, slik som også to av lærerne i studien til Brattenborg et al. (2021) gjør. De ser på kroppsøving som et læringsfag, og det å bruke aktiviteter til å stimulere for læring er gjerne viktigere enn selve aktiviteten. Dette derimot, strider imot funnene i artikkelen til Aasland og Engelsrud (2017). Lærerne her legger mest vekt på aktivitetsnivået og at det er aktiviteten som er det primære målet i undervisning. Her blir refleksjonsdelen av undervisningen lite prioritert, da mange av lærerne ser på faget som et helse-, aktivitet og rekreasjonsfag. Her kan vi derfor se at hvordan lærerne forstår faget, påvirker deres forståelse av kompetansebegrepet, som videre påvirker bruken av skjønn og lærerens autonomi i vurderingen. Vi kan ikke trekke store beslutninger ut fra et sitat, men vi får likevel en forståelse av at den formelle læreplanen, spesielt den overordnede delen, har vært med på å forme lærer 5 sin vurderingspraksis og hans autonomi.

I kapittelet "Skjønnelementet i kroppsøving" nevnte vi et forskningsprosjekt som heter "FIVIS". Forskningen hadde fokus på hvordan lærere i noen fag praktiserte vurdering. Det kom frem at lærere som jobbet tett sammen og fant viktige punkter å ha med i vurderingen, var tryggere på vurderingspraksisen de hadde. Dette vil også være avgjørende for å opprettholde autonomien og kunnskapsbasen sin (Hermansen, 2018). Lærerne i vår studie nevner at vurderingen er utfordrende. Likevel er det litt forskjell på hvor utfordrende de synes den er. Har de for eksempel et godt nok samarbeid med andre faglærere? Samtlige av informantene våre sier de har en form for samarbeid med kollegaene, men at det gjerne ikke fører til lik praksis likevel. Lærer 1 sier at de har prøvd å samarbeide på skolen, men på grunn av at handlingsrommet i faget er så stort, klarer en ikke å forme vurderingskriteriene tydelige nok. Dette siden det kan dukke opp ulike varianter av nesten samme hendelse/vurderingssituasjon, og som en som lærer vil vurdere svært ulikt. Dette samsvarer også med det Mjåtveit (2020) fant i sin studie, der hun forsket på både lærernes og elevenes perspektiv på innsatsbegrepet. Hun fant ut at relativt nyutdannede kroppsøvingslærere synes det er mer utfordrende å vurdere innsats enn de som har mer erfaring. Vi kan også se antydninger til det samme her, men kan ikke trekke en konklusjon ut fra de data vi har, da vi ikke har spurt informantene våre spesifikt om dette.

Utdanningsdirektoratet (2021) skriver at vurderingspraksisen til lærerne er avgjørende for elevenes lærelyst og selvfølelse (Utdanningsdirektoratet, 2021). Hvordan en forholder seg til faget og elevene, vil gjerne "smitte over" på elevene. At læreren har tro på elevenes læring og mestring er viktig, da det vil påvirke elevenes tro på egne evner til å oppnå mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er en sum av flere erfaringer som utgjør forståelsen av skjønn, denne vil som sagt endres og korrigeres etter hvert som en erfarer og får mer kompetanse i faget. Når en da som student, eller nyutdannet lærer, skal praktisere det en har lært med sine daværende tanker om et fenomen eller begrep, vil det kanskje endres når en etter hvert får nye erfaringer knyttet til det. Her vil gjerne samarbeidet i kollegiet også være en god faktor for å utvikle sin autonomi.

5.2.2 Hvordan bruke skjønn i vurderingen når elevenes forutsetninger skal spille en rolle?

På lik linje som i Finland og Sverige, skal forutsetningene til elevene knyttes til vurdering og karaktersetningen i kroppsøving i Norge (Vinje et al., 2019). Dette er en sentral faktor som lærerne mener gjør det utfordrende når en skal bruke sitt profesjonelle skjønn i vurderingen. Altså hvilke forutsetninger som skal tas hensyn til, og i hvor stor grad disse skal påvirke vurderingen. I et eksempel fra det ene intervjuet, kommer det frem at en elev hadde utfordringer i garderobesituasjonen og tenkte mye på dette både før, under og etter kroppsøvingen. Elevens forutsetninger og den kognitive prosessen, gjorde det da vanskelig for eleven å gi det beste av seg selv. Hvordan kan læreren da hjelpe å bygge opp denne eleven til å kjenne mestring og vise innsats? Hvilke tiltak kan gjøre at eleven kjenner seg trygg? I dette eksemplet valgte læreren å observere situasjonen og deretter snakke med kontaktlærer. Dette gjorde det lettere å legge til rette for eleven. Her viste læreren at hun tar hensyn til elevens forutsetninger og dette vil videre påvirke arbeidet hennes med vurderingen av denne eleven. I rundskriv Udir-2-2020 står det at forutsetningene er en viktig del av arbeidet i vurderingen, og ikke en del av vurderingsgrunnlaget (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dette er noe som samsvarer med det læreren sier at hun gjør, og vi kan gjerne si at den operasjonaliserte læreplanen til læreren samsvarer med den oppfattede læreplanen (Goodlad, 1979). Hun sier til slutt at hun synes det er viktig å være bevisst på at når elevene gjør så godt de kan i faget, er dette ut fra de forutsetningene de har.

I rundskriv Udir-2-2020 blir det poengtert at kroppsøving skal, ut fra elevenes forutsetninger, stimulere til både en fysisk aktiv livsstil og til livslang bevegelsesglede. Videre står det at forutsetninger er en viktig del av arbeidet med vurdering, men at det er viktig å se forskjellen på at de skal være en del av vurderingsgrunnlaget og at læreren har kjennskap til dem for så å ta dette med i vurderingsarbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2021). Ut fra det informantene våre sier, og det vi finner i tidligere forskning, forstår vi at det er utfordrende å inkludere elevenes forutsetninger i arbeid med vurderingen. Grunnen til dette er at det ikke står i styringsdokumentene hvilke forutsetninger som skal tas hensyn til og hvor mye de skal vektlegges. I rundskrivet Udir-2-2020 skriver de at en derfor må bruke faglig skjønn. Bjørgve (2019) og Prøitz og Borgen (2010) fant også ut at lærere finner det utfordrende å bruke skjønn i vurderingen. Også her blir elevenes forutsetninger, sammen med innsats, trukket frem som de mest utfordrende faktorene knyttet til lærerens skjønn. Det finnes ingen standard for alle, derfor vil det være vanskelig å gi helt rettferdig vurdering. Vi tolker "standard for alle" som at det ikke finnes noe mal som alle elever passer like godt inn i, eller gode nok retningslinjer i styringsdokumentene som sier hvordan en skal vurdere etter skjønn. Grunnen til dette kan gjerne være, slik som Evensen (2020) skriver, at kroppsøving ikke er et fag med målbare faktorer. Det vil si at kompetansemålene ikke kan måles i fysiske tester. Dette er også med på å skape et tolkningsrom som er større i kroppsøving enn i andre fag. Det finnes ikke noen fasit i faget, i motsetning til for eksempel matematikk.

Læreren må møte alle elever med realistiske forventninger, ut fra hver enkelt elev sine forutsetninger, og utøve sitt profesjonelle skjønn når eleven skal vurderes opp mot kompetansemålene i faget (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette er også lærer 5 inne på når han sier:

"... i kroppsøving handlar det rett og slett om å jobba ut frå egne føresetnadar på ein måte som det ikkje vert målt på i andre fag. At du skal læra deg å fungera i aktivitetar både i lag med andre og i egne aktivitetar der du jobbar fokusert og konkret ut frå egne føresetnadar". (lærer 5)

Slik informanten forteller, og ut fra det Utdanningsdirektoratet (2021) skriver, forstår vi at lærerne forstår at forutsetningene til elevene ikke skal telle negativ på vurderingen. Kjennskap til elevenes forutsetninger vil derfor være viktig for å se hva eleven faktisk får til

og har oppnådd. Det profesjonelle skjønn vil spille en stor rolle, da læreren verken skal vurdere forutsetningene, eller trekke eleven i karakter på bakgrunn av disse, men heller se læringsutbyttet til eleven i lys av de forutsetningene eleven har (Evensen, 2020).

I resultatkapittelet presenterte vi et eksempel på en elev som deltok lite i kroppsøving der det viste seg at det ikke skyldes selve aktivitetene eller innholdet i timen, men forholdet til garderoben og klassen. Det blir nevnt at det kan være utfordrende å legge merke til de psykiske utfordringer noen elever opplever av å delta i kroppsøvingsundervisningen. Vi undrer oss om dette kan være mer utfordrende dersom en lærer ser på faget som et helse-, aktivitet og rekreasjonsfag. Utfordringen her kan være at læreren kun ser på elevenes forutsetninger som de fysiske forutsetninger som hindrer en elev å delta og gjennomføre aktiviteter, og gjerne ser bort fra de psykiske forutsetningene som blir nevnt av informanten vår. Vi ser for oss at det da kan bli en urettferdig vurdering, da læreren ikke registrerer at det kan være andre moment som gjør det vanskelig for eleven. Dette vil påvirke hva de vektlegger i vurderingen av elevene, som igjen vil påvirke hva de ser elevenes innsats som. I dette tilfellet vil gjerne eleven som hadde psykiske forutsetninger få lavere karakter da den ikke deltar og gjennomfører aktiviteten.

5.2.3 Innsats og ferdigheter

Stortingsmelding 22 (2010-2011) skriver at vurdering først og fremst skal motivere elevene til læring. Måten lærere forstår blant annet innsatsbegrepet på og hvordan de oppfatter ulike situasjoner i undervisning kan være med på å påvirke motivasjonen til elevene. Vinje (2021) skriver at innsats gjerne er ekstra utfordrende å vurdere da kompetansemålene ikke sier noe om at når svetten spruter eller at pulsen er på maks vises det god innsats. I studien til Brattenborg et. al. (2021) kommer det til uttrykk at lærerne strever med å forstå hva som er den samla kompetansen i faget. Dette er også noe vi får inntrykk av ut fra intervjuene.

Ordet toppkarakter ble nevnt både hos informantene våre og i podkasten til Norges idrettshøgskole. Flere av lærerne har en klar mening om at innsatsen må være der, i tillegg til ferdighetene, for å få toppkarakter. Petter Erik Leirhaug og Lars Harald Eide er også begge enige i at toppkarakteren ikke kan oppnås med kun god innsats, men heller ikke kun basert

på gode ferdigheter (Felde, 2021). Dette var også noe lærerne som Brattenborg et al. (2021) intervjuet stiller seg bak. Ferdigheter er jo som nevnt ikke en del av vurderingsgrunnlaget, og ikke noe elevene skal måles i. Som den ene læreren sier: "... det er ikkje nokon plass i kompetansemåla det står at du skal ha dei og dei ferdighetene. ...". Likevel får vi inntrykk av at ferdigheter vil ha virkning på vurderingen, men gjerne som en faktor som skiller de høyeste karakterene.

En av lærerne sier: "Ja det der med at du har litt ferdigheter henger jo litt sammen med innsats og, altså hvis du ikkje har noen innsats får du ikkje noen ferdigheter heller ...", og legger til at det er vanskelig å gjøre andre gode, dersom ferdighetene ikke er der. Noen av lærerne mener at innsats og ferdigheter er uløselig knyttet sammen, men de sier fortsatt ikke noe om hvordan det skal vektlegges. Det nevnes at det å for eksempel kunne bidra til et godt samarbeid samt å medvirke i å gjøre andre gode kan være vanskelig dersom ferdighetene ikke er på plass. Samarbeid og det å gjøre andre gode er, som nevnt, noen av faktorene som blir beskrevet i redegjørelsen av innsatsbegrepet (Utdanningsdirektoratet, 2019). Derfor kan vi gjerne se sammenhengen med at toppkarakteren ikke kan oppnås dersom ferdighetene ikke er der, for da er gjerne heller ikke samarbeidet til stede. I eksempelet over får vi inntrykk av at kompetansen i faget kun blir regnet som det kroppslige. Altså at en hjelper andre, eller gjør andre gode, ved å for eksempel sentre en rolig pasning til en medspiller. Vi har diskutert tidligere at elevene gjerne ikke får mulighet til å reflektere å tenke rundt hva et godt samarbeid innebærer. Refleksjon kan vi også trekke inn her. Får elevene mulighet til å reflektere å snakke om hvordan en hjelper andre eller hvordan en kan gjøre andre gode? Vi undrer også om det ikke er mulig å inkludere medlever dersom en ikke har ferdighetene i de ulike aktivitetene. Det kan tenkes at lærerne som ser det nødvendig med ferdigheter for å gjøre andre gode, gjerne har en litt snever forståelse av hva kompetanse i faget innebærer. Slik læreplanen beskriver, er det å ha evne til å reflektere og tenke kritisk også en del av kompetansen som skal vurderes. Det vil si, ikke kun de synlige kroppslige ferdighetene.

Det kommer frem av intervjuene at ikke alle lærerne er enig i vektleggingen av innsats og ferdigheter som en del av vurderingsgrunnlaget. En lærer mener at en elev med god innsats kan få karakteren 5, men må også ha ferdighetene på plass for å få karakter 6. En annen lærer sier at ved god innsats får en ikke høyere enn karakteren 4. Bjørgve (2019) og Mjåtveit

(2020) fant også ut at lærere hadde ulik mening når det gjaldt vektleggingen av innsats og ferdigheter. I Udir-2-2020 står det at elevene kan oppnå gode karakterer i faget til tross for lav kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2021). I noen av intervjuene kommer det frem at lærerne mener at elevene kan bruke innsatsen sin til å få en eller to karakterer bedre. Videre mener de at endringene i læreplanen har gjort at kroppsøvfingsfaget har fått et høyere karaktersnitt. En lærer mener at det finnes mange gode karakterer, og at det er vanskelig å få en 3er. I artikkelen til Aasland og Engelsrud (2017) ble det sett på annen forskning om hva høy eller lav kompetanse innebærer i kroppsøving. Resultatene viser at denne kategoriseringen får konsekvenser for hvordan kroppsøvfingslærere vektlegger innsats ved karaktersetting (Aasland & Engelsrud, 2017). Det er gjerne dette lærerne mener når de nevner at elever kan bruke innsatsen for å få bedre karakter. Altså at de elevene med lav kompetanse, som viser god innsats, kan bruke denne innsatsen til å få høyere karakter enn for eksempel en 3er. Vi bemerket oss ordet «bruke». I denne sammenheng virker det som at lærerne ser på innsats som noe elevene kan legge til «hvis de vil» ha en bedre karakter. Det kan også tolkes at lærerne ikke ser på det som en del av den egentlige kompetansen i faget, men heller som en del av den ytre motivasjonen. Dette er interessant, da en annen lærer sier at innsatsen er der hele tiden og vil være synlig i alt en gjør hele tiden. Disse ulike oppfattelsene kommer gjerne av de ulike virkningshistoriene, som Birch (2021) skriver om.

I reform 94 skulle ferdigheter telle 66% sammen med kunnskap og evne til å praktisk anvende kunnskapen (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1994). I LK06 og i den reviderte læreplanen fra 2012 ble denne prosentfordelingen tatt bort og det var derfor ikke noen føringer for hvordan innsats skulle vektlegges (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dette skapte usikkerhet. Innsats som en del av kompetansen var heller ikke til stede i LK06, men ble tatt med igjen i 2012. Flere av informantene våre har jobbet i skolen da endringene fra reform 94 til den reviderte læreplanen i 2012 fant sted. Aasland & Engelsrud (2017) nevner i sin artikkel at det lenge har vært en tredeling i elevvurderingen i kroppsøvfingsfaget, der innsats blir sett i sammenheng med både ferdigheter og kunnskap. Leirhaug (2016) fant ut at tradisjonell vurderingspraksis fortsatt preget vurderingen. Her er det også relevant å nevne studien til Mjåtveit (2020) der hun fant ut at kroppsøvfingslærere med lang erfaring bruker fortsatt retningslinjene fra R94 og L97. Ut fra det informantene sier kan det tyde på at lærernes oppfattelse av læreplanen har blitt påvirket av tidligere vurderingspraksiser, og at

dette fortsatt henger igjen.

5.3 Styrker og svakheter vedrørende forskningsprosjektet

Det vil gjerne være både sterke- og svake sider ved et forskningsprosjekt som dette. Dette kan være ting som en legger merke til underveis i forskningen, eller når studien er ferdig. Vi vil i dette kapittelet reflektere over ulemper og fordeler vi ser ved dette prosjektet.

Å være to om arbeidet med oppgaven har vært en stor fordel. Vi har hatt stor mulighet til å snakke med hverandre, diskutere og være kritiske til avgjørelser, vi har vært hverandres «critical friend». Dette har resultert i gode diskusjoner om prosjektet og ført til at vi gjerne har fått en bredere tilnærming til det vi har forsket på. Motivere og utfordre hverandre har vi også gjort når det har vært behov. Dette har vært verdifullt da vi opplevde både gode og tunge perioder.

Vi benyttet oss av kvalitativ metode. En fordel med kvalitativt forskningsintervju var at vi kom tett på informantene. Vi valgte semistrukturert intervju som tilnærming. Den har gitt oss mulighet til å få en dypere forståelse av temaet som vi ønsket å undersøke.

Oppfølgingsspørsmål gjorde det mulig å kontrollere forståelsen til informantene. Et ønske var at informantene skulle gi så ærlige svar som mulig. En utfordring her var kanskje å få de til å svare det de mente, og ikke det de trodde vi ønsket å høre. Derfor var det viktig å tenke over balansen mellom at informantene var tilstrekkelig opplyst om temaet og hva vi ønsket å finne ut av, og at vi ikke ga dem for mye informasjon. Denne informasjonen kunne for eksempel være innholdet i læreplanen, da vi hadde spørsmål om denne i intervjuguiden. Vi valgte å være to under intervjuene. Dette ser vi på som en styrke, da vi kunne hjelpe hverandre med å komme tilbake til spørsmålene hvis en skulle prate seg litt bort fra tema. For å unngå misforståelser, fordelte vi heller rollene slik at en av oss hovedsakelig var intervjuer, og den andre skulle ha kontroll på spørsmålene i intervjuguiden og supplere hvis det var behov.

En mulig svakhet i denne studien er utvalget. Utvalget bestod av 6 lærere som var strategisk valgt. Antall informanter skulle gjerne vært større, samt hatt en bedre fordeling av både kvinnelige og mannlige informanter. Et større utvalg kunne gitt flere forståelser av innsats og

et bredere blikk på begrepet og praktiseringen av dette i vurderingspraksisen. Dette kunne igjen styrket resultatene og oppgavens pålitelighet. Samtidig ser vi at funnene våre har likhetstrekk med tidligere forskning og studier, som løfter problemstillingen av innsats. En av grunnene til at utvalget ikke var større var blant annet tidsrommet studien ble gjennomført i. Verden var preget av et virus som skapte en global pandemi. Dette førte til at vi måtte redusere antall nærkontakter og reiser.

Vi har forsøkt å få innsikt i lærere sin forståelse av innsats som fenomen. Da interessefeltet har vært læreres forståelse, er det relevant å nevne fenomenologiske- og hermeneutiske tilnærmingen som både en styrke og begrensning. Fenomenologien handler om at et fenomen kan forstås på ulike måter, noe som også har preget vår oppgave. Som forskere hadde vi allerede en oppfatning/forståelse av innsats som fenomen før vi startet på prosjektet. Vi har også vært den utvelgende aktør i dette prosjektet, som vil gjenspeile refleksiviteten mellom forsker og forskningsarbeidet. Det er her hermeneutikken spiller en rolle. Dette fordi vår fortolkning av fenomenet var avgjørende for hvilken informasjon vi hentet ut fra intervjuene, samt hvordan dette ble drøftet i kapittel 5. Det kan ha vært både en fordel og en begrensning for oppgaven, da hermeneutikken er styrende for hva vi retter fokuset på, refleksiviteten av vår forståelse. Det kan ha ført til at informasjon andre forskere kunne sett på som interessant, kanskje ikke er like sentrale eller tatt med i denne studien.

Dette henger også sammen med at en i et slikt prosjekt gjør alt selv, som for eksempel intervjuer og analyserer. Forforståelsen vår vil være med å farge dataen og resultatet/oppsummeringen av forskningen. Det er både fordeler og ulemper ved dette. Styrken er at vi da har et sterkt forhold til datamaterialet. Ulempen ved dette er at vi er uerfarne forskere, og det har nok begrenset hva oppfølgingsspørsmålene handlet om. Det kan være informasjon vi ikke har fått, fordi vi selv følte at vi fikk god informasjon om tema ut fra vår egen forforståelse. Det kan tenkes at en erfaren forsker har bedre strategier for hvordan en skal holde flyten i intervjuet, samtidig som en stiller gode oppfølgingsspørsmål og får et bredt spekter av data. Vi ser i ettertid at vi gjerne skulle stilt litt andre, og flere, oppfølgingsspørsmål for å få konkretisert data enda mer.

6.0 Oppsummering

I denne studien har vi undersøkt hvordan kroppsøvingslærere forstår innsats som fenomen gjennom kvalitative forskningsintervju med seks kroppsøvingslærere. Dette ble gjort med utgangspunkt i problemstillingen “Hvordan forstår kroppsøvingslærere innsats som fenomen i deres arbeid med elevvurdering i kroppsøving på ungdomsskolen?”

Innsats er en del av kompetansen hos eleven i kroppsøving. Lærerens forståelse av hva innsats er hos eleven er derfor avgjørende for hva de legger vekt på når de vurderer elevens innsats i faget. Innsatsbegrepet er blitt redegjort i læreplanen i kroppsøving, Udir-2-2020. Der står det at innsats i kroppsøving innebærer “at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet, utfordrer sin fysiske kapasitet og samarbeider med andre (Utdanningsdirektoratet, 2021). Studiens funn viser at de faktorene kroppsøvingslærerne legger mest vekt på i elevvurderingen av innsats er de som handler om den delen av allmenndanningen til elevene som går på fysiske og sosiale sidene, som for eksempel det å ikke gi opp og samarbeide.

Forforståelsen og hvordan lærerne ser på faget kan påvirke hvordan lærerne forstår innsats som fenomen. Vi har nevnt at det finnes et spenningsfelt der noen så på faget som et helse-, aktivitet og rekreasjonsfag, mens andre forstår det som et lærings- og dannelsesfag. Laxdal (2020) finner i sin studie at kroppsøvingsfaget innebærer mye aktivitet der målet er å gjennomføre ulike aktiviteter. Dette er også noe som kommer til uttrykk i intervjuene våre. Elevene skal, i tillegg til å være i aktivitet, løse faglige utfordringer, tenke kritisk og reflektere i undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2019). Standal (2019) skriver at all læring kan ses på som kroppslig og at den helhetlige vurderingen skal være basert på både kompetansen elevene har i de ulike aktiviteten men også den kognitive prosessen. Her er det da viktig at lærere gir elevene en sjanse til å reflektere og tenke over egne erfaringer av kroppslig læring, men at dette ikke blir tenkt på som teoretisk. Det handler altså om å skape den subjektive meningsdannelsen hos elevene der de blir engasjerte i hva aktiviteten betyr for dem (Standal, 2019). Våre funn tyder gjerne på at det er den kognitive kompetansen, altså det som omhandler refleksjon og tenking, som forblir mest underkommunisert av lærernes forståelse av innsats. Det kan være flere grunner til dette. Hvordan lærerne forstår

kompetansebegrepet og kroppslig læring på er noe vi har drøftet.

Når lærerne skal vurdere elevene kommer de ikke bort ifra skjønnnet og autonomien de har. Noen som også Utdanningsdirektoratet presiserer (2021). Funnene våre viser at lærerne synes det er vanskelig å bruke profesjonelt skjønn, i arbeid med vurdering, når de skal ta hensyn til blant annet elevenes forutsetninger. I rundskriv Udir-2-2020 står det at forutsetningene er en viktig del av arbeidet i vurdering, og ikke en del av vurderingsgrunnlaget. Slik som Bjørgve (2019) og Prøitz og Borgen (2010) fant i sine studier, finner vi også i vår studie at lærerne synes det er vanskelig å gi en rettferdig vurdering da det ikke står noen plass i styringsdokumentene hvilke forutsetninger som skal tas hensyn til og hvor mye det skal vektlegges.

Innsats var en del av grunnlaget for vurdering i R94, men ble tatt bort i LK06, og deretter innført igjen i 2012 og i LK20. Det kommer frem av intervjuene at vektleggingen av innsats i arbeid med elevvurderingen er noe ulik. LK20 og rundskrivet Udir-2-2020 sier ikke noe om denne vektleggingen. Lærerne i kollegiet samarbeider om en felles forståelse av den formelle læreplanen. Dette vil, ifølge Goodlad (1979) ikke nødvendigvis føre til at hver og en oppfatter og gjennomfører undervisningen likt. Funnene i studien viser at det var ulik oppfatning av hvor mye innsats skulle telle i forhold til ferdighetene. Noen mente at med god innsats kunne en oppnå karakteren 5, mens andre mente at det ikke holdt til mer enn en 4er.

6.1 Implikasjoner for videre forskning

I våre retningslinjer for masteroppgaven står at masteroppgaven skal være et profesjonsrettet og praksisorientert arbeid. Med dette menes at oppgaven skal omhandle noe som er sentralt eller aktuelt for læreren i skolen. Innsats som fenomen har, som nevnt, vært omdiskutert. Det har vært store uenigheter om hvorvidt det skal være en del av vurderingsgrunnlaget eller ikke. Vi ser en stor verdi i å vite litt om hva andre kroppsøvingslærere forstår innsats som og hvordan de arbeider med elevvurdering. Dette da vi snart skal praktisere elevvurdering i kroppsøving selv. Vi har gjennom dette prosjektet satt oss godt inn i de føringer som ligger i kroppsøvingsfaget, og kjenner oss mer kompetente og klare til å utøve elevvurdering med kunnskapen vi har opparbeidet oss i denne prosessen.

Oppgaven har et lærerperspektiv, noe som tilsier at vi får lærernes syn på innsats i kroppsøving. I en eventuell videre forskning ville det vært interessant å få innsyn i elevenes forståelse av innsats, og hvordan dette samsvarer med det lærerne sier. Altså om lærerne faktisk gjør det de sier de gjør, for eksempel hvordan de følger opp eleven med underveissamtaler samt gir tips til videre utvikling. Det ville også vært interessant å få vite om elevene vet godt nok hva vurderingsgrunnlaget er, og om de vet hvordan de kan oppnå god kompetanse ut fra kompetansemålene. Det kan jo være et misforhold mellom det læreren tror han/hun sier og informerer elevene om, sammenlignet med hva elevene oppfatter.

Vi har også funn som tyder på at innsats forstås ulikt blant kroppsøvingslærerne. Det ser særlig ut til å være et gap mellom læreplanens begrep om kompetanse, og det lærerne uttrykker i sin forståelse av innsats som kompetanse i kroppsøvingsfaget. Den reflektive siden ved kompetanse ser ikke ut til å være en innarbeidet og iboende forståelse når lærerne beskriver hva de forstår innsats som i faget. Dette er også en utfordring Standal (2019) peker på når han skriver om den utfordrende balansen mellom det å være i aktivitet, og å reflektere over erfaringene som oppleves i elevens møte med ulike aktiviteter. Slik vi ser det er dette viktige funn som studien løfter, og det viser at det fortsatt vil være viktig å utvikle kunnskap rundt innsats i kroppsøving og hva innsats som fenomen skal bety som en del av vurderingen i kroppsøvingsfaget. Det kan gjerne være et behov for mer faglig samarbeid i profesjonsfellesskapet om forståelsen av innsats som fenomen.

7.0 Litteraturliste

Annerstedt, C & S. Larsson (2010). «I have my own picture of what the demands are...”: Grading in Swedish PEH – problems of validity, comparability and fairness. *European Physical Education Review*, 16(2), 97-115

Birch, J. E. (2021). Subjektiv vurdering er rettferdig vurdering. I E. E. Vinje, *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (ss. 148-165). Cappelen damm akademisk.

Bjørgve, A. (2019). *Innsatsvurdering i kroppsøving* [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNUOPEN. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmloi/bitstream/handle/11250/2613678/no.ntnu%3ainspera%3a2446435.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Borgen, J. S. & Engelsrud, G. (2020). Språkbruk om kroppsøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20). *Acta Didactica Norden*, 14 (1), 1-19.

Brattenborg, S., Aaring, V., Kvikstad, I., & Vinje, E. E. (2021). Hvordan oppfatter kroppsøvlingslærere at undervisningspraksisen vil kunne påvirkes av fagfornyelsen? I E. E. Vinje, *Didaktiske utfordringer i kroppsøving*. Cappelen damm akademisk.

Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. SAGE Publications Ltd.

Evensen, K. (2020). *Vurdering i kroppsøving*. Universitetsforlaget.

Felde, H. (2021). Muligheter og utfordringer ved vurdering i kroppsøving. Hentet fra <https://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nyheter/nih-podden/2021/muligheter-utfordringer-vurdering-kroppsoving/>

Forskrift til opplæringslova. (2020). *Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5

Fretland, R. N., Lauritzen, Å., Fossøy, J. & Leirhaug, P. E. (2020). Fair play i kroppsøving – styringsreiskap eller danning? *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(1), 23-38.

Gleiss, M. S. & Sæther, E. *Forskningsmetode for lærerstudenter: å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.

Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill Book Company

Grimen, H. (2004). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. (3. utg.). Universitetsforlaget.

Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori: en introduksjon til læreplanområdet*. Universitetsforlaget.

Hallås, B. O. & Sæle, O. O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Hermansen, H. (2018) *Kunnskapsarbeid i lærerprofesjon*. Universitetsforlaget

Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i GLU*. Fagbokforlaget.

Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? - Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (3. utg.). Cappelen Damm akademisk.

Jacobsen, D. I. & Postholm, M. B. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. (2. utg.). Cappelen Damm AS.

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (6. utg.). Abstrakt forlag.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1994). *Læreplan for videregående opplæring. Kroppsøving. Felles allment fag for alle studieretninger*. Statens forvaltningstjeneste.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Leirhaug, P. E (2016) «Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring»: En empirisk studie av vurdering for læring i kroppsøving ved seks videregående skoler i Norge [Doktorgradsavhandling, Norges idrettshøgskole]. NIH. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/2419782/Leirhaug%202016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Universitetsforlaget.

Meld. St. 22 (2010-2011). *Motivasjon – mestring – muligheter – Ungdomstrinnet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>

Mjåtveit, S. N (2020). *Innsats som en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving* [Masteroppgave, Universitetet i Stavanger]. UIS. https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2676366/Mjaatveit_Silje.pdf?sequence=1

Moen, K. M (2011) «"shaking or stirring"? a case-study of physical education teacher education in Norway [Doktorgradsavhandling, Norges idrettshøgskole]. NIH. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/171359/Moen%202011.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

NESH. (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora. De nasjonale forskningsetiske komiteene. (5. utg.). Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>

Norges idrettshøgskole. (2021, 7. desember). NIH-podden [Audio podkast episode 48]. NIH. <https://nih.podbean.com/e/episode-48-vurderinger-i-kroppsc3b8ving-%e2%80%93-hvorfor-og-hvordan/>

Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.

Ommundsen, Y. (2013). Fysisk-motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmenndanning og læring i skolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97, 155 - 166.

Prøitz, T. S og 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>

Sandvik, L. V og T. Buland. (2013). *Vurdering i skolen. Operasjonaliseringer og praksiser. Delrapport 2 fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS)*. Trondheim: NTNU Skole og læringsforskning. Oppdragsforskning ved Program for lærerutdanning.

Standal, Ø. F. (2019). *utdanningsnytt.no*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/fagartikkel-kva-kroppslig-laering-eigentleg-er/219295>

Sæle, O. O., Gyiring, J., & Engelsrud, G. (2021). *utdanningsnytt.no*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/karakterer-kroppsoving/selvsagt-skal-det-vaere-karakterer-i-faget-kroppsoving/281954>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.). Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Udir-08-2012- Informasjon om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/Udir-8-2012/>

Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05) Kompetansemål og vurdering*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv185?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Vurderinger i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/>

Van Manen, M. (2016). *Phenomenology of Practice: Meaning- Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. Routledge.

Victoria Clarke. (2017, 9. Desember). *What is thematic analysis?* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=4voVhTiVydc&t=176s>

Vinje, E. (2009). *Osloundersøkelsen om vurdering i kroppsøving*. Ped-media AS.

Vinje, E. E., Brattenborg, S., & Skrede, J. (2021). Bør karakterer avskaffes i kroppsøving? I E. E. Vinje, *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (ss. 166-190). Cappelen damm akademisk.

Vinje, E. E., Brattenborg, S., Aasland, M., & Aasland, O. E. (2019). Hvor unike er de norske bestemmelsene for inkludering av elevenes forutsetninger og innsats ved vurdering i kroppsøving? I E. Ellefsen Vinje, & J. Skred, *Fremtidens kroppsøvingslærer* (ss 96-113). Cappelen damm akademisk.

Vinje, E. E., Aaring, V., & Skrede, J. (2021). Hvordan forstå kroppsøving - når faget oppfattes så ulikt? I E. E. Vinje, *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (ss. 15-37). Cappelen damm akademisk.

Wølner, T. A. (2013). *Kriteriebasert vurdering*. Universitetsforlaget.

Aasland, E. & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats»: Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving. *Journal of research in arts and sports education* 1 (3), 5-17.

Vedlegg 1

Vil du delta i forskningsprosjektet

Vurdering i kroppsøving

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne mer ut om kroppsøvingslæreres forståelse av innsats i vurdering i kroppsøving. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi er to studenter ved Høgskulen på Vestlandet, avdeling Sogndal, som skal skrive en masteroppgave i kroppsøving. Vi ønsker å finne ut hvordan lærere forstår begrepet innsats i kroppsøving i en vurderingssituasjon.

Problemstillingen vår er derfor:

Hvordan forstår kroppsøvingslærere begrepet innsats knyttet til elevvurdering med karakter i kroppsøving på ungdomsskolen?

Vi ønsker derfor å snakke med seks til åtte kroppsøvingslærere på ungdomsskolen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet ved Amalie Selvig Moe og Ane Olivie Oppheim er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi skal forske på kroppsøvingslæreres forståelse av innsatsbegrepet i kroppsøvingsfaget. Derfor er du en aktuell informant med din erfaring og yrkesprofesjon. Dersom du deltar i

prosjektet, er du en av 6-8 kroppsøvlingslærere som er med. Noen er utvalgt på grunn av kjennskap til utdanning, andre er tilfeldig valgt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer dette et individuelt intervju med utgangspunkt i en forhåndslaget intervjuguide. Spørsmålene vil gi deg mulighet til å snakke åpent om både erfaringer og refleksjoner rundt læreplanen, elevvurdering, utfordringer mm. Vi vil bruke båndopptaker under intervjuet som vil gjøre etterbehandlingen av data lettere og mer korrekt.

Det er frivillig å delta

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

Deltakelsen vil ikke ha noen negative følger for ditt forhold til verken arbeidsplass, kolleger eller yrkesutøvelse. Du vil få innsyn i prosjektet, da vil du også ha mulighet til å komme med eventuelle rettinger og klager på informasjonen du har gitt. Vi vil da gjøre de nødvendige endringene for at informasjonen blir korrekt.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det vil kun være oss to som forskere og eventuelt veiledere som vil ha tilgang til informasjonen du gir

- Lydopptak og intervju vil bli slettet etter endt prosjekt
- Filnavn vil ikke innebære noen form for sensitiv informasjon eller kontaktopplysninger
- Vi vil utføre transkripsjon av lydopptak
- Ved deltakelse er det ikke mulig å kjenne igjen personer ut fra informasjon som blir gitt
- Informasjon vi ønsker, og som blir publisert, er erfaringer fra vurderingssituasjonen i kroppsøvingsfaget spesielt rettet mot innsatsbegrepet

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i mai/juni 2022. Opptak og notat med personopplysninger blir slettet når oppgaven er ferdig.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- Å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- Å få slettet personopplysninger om deg

- Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Høgskulen på Vestlandet ved
 - o Prosjektansvarlige Amalie Selvig Moe på epost (amaliesmoe@hotmail.com) eller telefon (41 34 10 37). Ane Olivie Oppheim på epost(aneooppp@hotmail.com) eller telefon (94182547).
 - o Veiledere Øystein Lerum (oystein.lerum@hvl.no) eller Åge Lauritzen (age.lauritzen@hvl.no)
- Personvernombudet ved Høgskulen på Vestlandet, Trine Anikken Larsen på telefon 55 58 76 82.

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Ane Olivie Oppheim og Amalie Selvig Moe

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Vurdering i kroppsøving*, og er villig til å delta.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

Intervjuguide

Problemstilling:

Hvordan forstår kroppsøvlingslærere innsats som en del av vurderingsgrunnlaget for elevvurdering med karakter i kroppsøving på ungdomsskolen?

Bakgrunnsinfo: to masterstudenter ved HVL Sogndal. Går femte og siste året på lærerutdanningen og vi skriver master om hvordan kroppsøvlingslærere forstår innsats som en del av vurderingsgrunnlaget ut fra LK20.

| Tema | Intervjuspørsmål | Oppfølging | Kommentar |
|-------------------------------------|--|---|--|
| <i>Innledning</i> | <ul style="list-style-type: none">- Hvilken kroppsøvlingsutdanning har du?- Hva er din yrkesbakgrunn?- Hvor mange år har du jobbet som kroppsøvlingslærer? | | |
| <i>Forståelse av innsats</i> | <ul style="list-style-type: none">- Hvordan forstår du innsats i kroppsøving?- Hvis du har jobbet som kroppsøvlingslærer før 2012: Har din | <ul style="list-style-type: none">- Ser du forskjell på elevenes innsats nå | <ul style="list-style-type: none">-først snakke generelt om hva de forstår deretter trekker inn læreplanen hvis de ikke har gjort det. Slik at |

| | | | |
|--|---|--|---|
| | <p>forståelse av innsats endret seg i din yrkeskarriere?</p> <p>-Det står i læreplanen at innsats skal være en del av kompetanse til elevene, hvordan forstår du dette?</p> | <p>ift før innsats var en del av vurderingsgrunnlaget ?</p> <p>-I læreplanen står det at elevene skal blant annet "øve på", "trene på", "utforske". Hvordan ser du innsatsen til elevene når de jobber i slike prosesser?</p> | <p>de ikke får en pekepinne på hva vi vil at de skal svare.</p> |
| <p>Bruk av innsats i vurderingen (med karakter)</p> | <p>-Kan du si litt om hva du ser etter når du skal vurdere elevenes innsats?</p> | <p>- Hva kjennetegner en elev med høy kompetanse og en elev med lav kompetanse når det kommer til innsats i en aktivitet eller idrett?</p> <p>-Hvordan vurderer du at en elev "ikke gir opp", "viser selvstendighet" "samarbeider"</p> | |

| | | | |
|-------------------|---|--|--|
| | -Hvordan vektlegger du innsats når du skal gi karakter? | - kjennetegn på lav/dårlig innsats -kjennetegn på høy/god innsats | |
| Avslutning | -Noe mer du vil tilføye eller legge til? | | |

Vil du delta i forskningsprosjektet

Vurdering i kroppsøving

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne mer ut om kroppsøvingslæreres forståelse av innsats i vurdering i kroppsøving. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Vi er to studenter ved Høgskulen på Vestlandet, avdeling Sogndal, som skal skrive en masteroppgave i kroppsøving. Vi ønsker å finne ut hvordan lærere forstår begrepet innsats i kroppsøving i en vurderingssituasjon.

Problemstillingen vår er derfor:

Hvordan forstår kroppsøvingslærere begrepet innsats knyttet til elevvurdering med karakter i kroppsøving på ungdomsskolen?

Vi ønsker derfor å snakke med seks til åtte kroppsøvingslærere på ungdomsskolen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet ved Amalie Selvig Moe og Ane Olivie Oppheim er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi skal forske på kroppsøvingslæreres forståelse av innsatsbegrepet i kroppsøvingsfaget. Derfor er du en aktuell informant med din erfaring og yrkesprofesjon. Dersom du deltar i prosjektet, er du en av 6-8 kroppsøvingslærere som er med. Noen er utvalgt på grunn av kjennskap til utdanning, andre er tilfeldig valgt.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer dette et individuelt intervju med utgangspunkt i en forhåndslaget intervjuguide. Spørsmålene vil gi deg mulighet til å snakke åpent om både erfaringer og refleksjoner rundt læreplanen, elevvurdering, utfordringer mm. Vi vil bruke båndopptaker under intervjuet som vil gjøre etterbehandlingen av data lettere og mer korrekt.

Det er frivillig å delta

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

Deltakelsen vil ikke ha noen negative følger for ditt forhold til verken arbeidsplass, kolleger eller yrkesutøvelse. Du vil få innsyn i prosjektet, da vil du også ha mulighet til å komme med eventuelle rettinger og klager på informasjonen du har gitt. Vi vil da gjøre de nødvendige endringene for at informasjonen blir korrekt.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det vil kun være oss to som forskere og eventuelt veiledere som vil ha tilgang til informasjonen du gir
- Lydopptak og intervju vil bli slettet etter endt prosjekt
- Filnavn vil ikke innebære noen form for sensitiv informasjon eller kontaktopplysninger
- Vi vil utføre transkripsjon av lydopptak
- Ved deltakelse er det ikke mulig å kjenne igjen personer ut fra informasjon som blir gitt
- Informasjon vi ønsker, og som blir publisert, er erfaringer fra vurderingssituasjonen i kroppsøvingfaget spesielt rettet mot innsatsbegrepet

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i mai/juni 2022. Opptak og notat med personopplysninger blir slettet når oppgaven er ferdig.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- Å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Høgskulen på Vestlandet ved
 - o Prosjektansvarlige Amalie Selvig Moe på epost (amaliesmoe@hotmail.com) eller telefon (41 34 10 37). Ane Olivie Oppheim på epost(aneooppp@hotmail.com) eller telefon (94182547).
 - o Veiledere Øystein Lerum (oystein.lerum@hvl.no) eller Åge Lauritzen (age.lauritzen@hvl.no)
- Personvernombudet ved Høgskulen på Vestlandet, Trine Anikken Larsen på telefon 55 58 76 82.

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Ane Olivie Oppheim og Amalie Selvig Moe

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Vurdering i kroppsøving*, og er villig til å delta.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

Problemstilling:

Hvordan forstår kroppsøvingslærere innsats som en del av vurderingsgrunnlaget for elevvurdering med karakter i kroppsøving på ungdomsskolen?

Bakgrunnsinfo: to masterstudenter ved HVL Sogndal. Går femte og siste året på lærerutdanningen og vi skriver master om hvordan kroppsøvingslærere forstår innsats som en del av vurderingsgrunnlaget ut fra LK20.

| Tema | Intervjuspørsmål | Oppfølging | Kommentar |
|-------------------------------------|---|--|--|
| <i>Innledning</i> | <ul style="list-style-type: none">- Hvilken kroppsøvingsutdanning har du?- Hva er din yrkesbakgrunn?- Hvor mange år har du jobbet som kroppsøvingslærer? | | |
| <i>Forståelse av innsats</i> | <ul style="list-style-type: none">- Hvordan forstår du innsats i kroppsøving?- Hvis du har jobbet som kroppsøvingslærer før 2012: Har din forståelse av innsats endret seg i din yrkeskarriere?- Det står i læreplanen at innsats skal være en del av kompetanse til elevene, hvordan forstår du dette? | <ul style="list-style-type: none">- Ser du forskjell på elevenes innsats nå ift før innsats var en del av vurderingsgrunnlaget?- I læreplanen står det at elevene skal blant annet "øve på", "trene på", "utforske". Hvordan ser du innsatsen til elevene | <ul style="list-style-type: none">- først snakke generelt om hva de forstår deretter trekker inn læreplanen hvis de ikke har gjort det. Slik at de ikke får en pekepinne på hva vi vil at de skal svare. |

| | | | |
|---|---|--|--|
| | | når de jobber i slike prosesser? | |
| Bruk av innsats i vurderingen (med karakter) | <p>-Kan du si litt om hva du ser etter når du skal vurdere elevenes innsats?</p> <p>-Hvordan vektlegger du innsats når du skal gi karakter?</p> | <p>- Hva kjennetegner en elev med høy kompetanse og en elev med lav kompetanse når det kommer til innsats i en aktivitet eller idrett?</p> <p>-Hvordan vurderer du at en elev "ikke gir opp", "viser selvstendighet" "samarbeider"</p> <p>- kjennetegn på lav/dårlig innsats</p> <p>-kjennetegn på høy/god innsats</p> | |
| Avslutning | -Noe mer du vil tilføye eller legge til? | | |