



Høgskulen på Vestlandet

Kroppsøving 3, emne 4 - Masteroppgave

MGBKØ550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave - Bergen		
Flowkode:	203 MGBKØ550 1 O 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	208
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	26786
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

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

Jeg godkjenner autalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

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

Nei

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

Nei



MASTEROPPGAVE

Innsats for vurdering

En kvalitativ studie av et utvalg kroppsøvlingslærere sin tolkning av innsats i barneskolen

Effort for assessment

A qualitative study of a selection of physical education teachers' interpretation of effort in primary school

Fredric Frøyen

Master i GLU 1-7

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Veiledere: Nicolay Stien & Jonas Vindedal Langlo

Innleveringsdato: 15.05.23

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært lang og krevende, og til tider veldig utfordrende. Arbeidsprosessen har offisielt vært to semestre, men arbeidet mitt startet tidlig i begynnelsen av vår semesteret 2022. Jeg bestemte meg for tema tidlig, og det tror jeg har var til stor hjelp i arbeidet mitt.

Det er vanskelig å tro at jeg nå er på andre siden av å ha skrevet en masteroppgave. Jeg er veldig stolt av at jeg har kommet så langt som dette i det hele tatt. Dette er noe jeg aldri ville trodd, før jeg tok den store avgjørelsen i 2018, som var å begynne på HVL sin nye linje for grunnskolelærere.

Først vil jeg takke veilederne mine, Jonas Vindedal Langlo og Nicolay Stien. Som begge har vært veldig hjelpsomme, og bidratt med forskjellige ting i veiledningen av oppgaven. Tilbakemeldingene deres har vært veldig presise, og enkle å forstå. Samt at de oppmuntrende ordene deres har vært til god støtte for skriveprosessen.

Jeg vil også takke alle medstudenter, praksislærere og faglærere som direkte, eller indirekte har hjulpet meg de siste fem årene, på HVL.

Jeg må også takke informantene til oppgaven, som tok seg tid til å svare på mine spørsmål. Begge samtalene har vært lærerike for min egen yrkespraksis.

Til slutt vil jeg takke familien min som alltid støtter meg, og som har vært veldig tålmodige og forståelsesfulle, under de mest utfordrende periodene i arbeidet med oppgaven.

Bergen, mai 2023

Fredric Frøyen

Sammendrag

Bakgrunn: Innsats kan tolkes på mange forskjellige måter, av forskjellige personer. Kroppsøvingslærere er forskjellige personer. Innsats kan tolkes som å frivillig delta i en aktivitet, basert på fri vilje. Begrepet innsats står i læreplanen i dag, men er et diskusjonsområde i kroppsøvingsfaget. Innsats er en del av vurderingsgrunnlaget i dag, og kroppsøvingslærere skal ta hensyn til elevenes forutsetninger. En kroppsøvingslærers egen tolkning av begrepet innsats vil være av stor betydning for elevene. Tidligere forskning nevner at svette elever betyr god innsats i kroppsøvingsfaget.

Hensikt: Oppgaven har til hensikt å undersøke hvordan et utvalg kroppsøvingslærere i barneskolen tolker begrepet innsats. I sammenheng med vurderingspraksisen deres, og i sammenheng med hvordan de tolker innsats i dagens læreplan og eldre læreplaner. Siden innsats er en sentral verdi i faget, og et diskusjonsområde, så vil det være av interesse å utforske kroppsøvingslærere sine tolkninger av innsatsbegrepet.

Metode: Oppgaven har brukt kvalitativ forskningsmetode, med semistrukturerte intervjuer. To kroppsøvingslærere fra barneskolen ble intervjuet for oppgaven. Intervjuene fokuserte på innsats, vurdering og læreplaner i kroppsøvingsfaget. Intervjuene ble transkribert, og analysert gjennom en tilpasset form av Høgheim (2020) sin generelle tilnærming til analyse av tekstdata.

Resultater: Resultatene indikerer at utvalget tolker begrepet innsats som at elevene frivillig deltar i planlagte aktiviteter. God og dårlig innsats skilles av informantene gjennom varierende tolkninger av elevenes samarbeid, medmenneskelighet, deltakelse og synlige og usynlige faktorer. Resultatene indikerer også at vurdering av innsats baserer seg på arbeidet med å tilpasse aktivitet, og forventninger til elevenes forutsetninger. Innsats i eldre og nyere læreplaner, kobles mest opp mot refleksjoner om hvor mye kroppsøvingslæreren tar hensyn til elevforutsetninger. Om innsats i sin egen yrkespraksis reflekterte utvalget mye om elevforutsetninger. Resultatene viste ingen merkbar forskjell på tolkningen av begrepet innsats, basert på alder.

Nøkkelord: Tolking – Innsats – Vurdering – Læreplan – Barneskolen – Kroppsøving – Kroppsøvingslærere – Yrkespraksis

Abstract:

Background: Effort can be interpreted in many different ways, by different people. Physical education teachers are different people. Effort can be interpreted as voluntarily participating in an activity based on free will. The concept of effort is in the curriculum today, but is an area of discussion in the physical education subject. Effort is part of the assessment basis today, and physical education teachers must take into account the pupils' prerequisites. A physical education teacher's own interpretation of the concept of effort will be of great importance to the pupils. Previous research mentions that sweaty students mean good effort in physical education.

Purpose: The purpose of the assignment is to investigate how a selection of physical education teachers in primary school interpret the concept of effort. In the context of their assessment practices, and in the context of how they interpret effort in the current curriculum and older curriculums. Since effort is a central value in the subject, and an area of discussion, it will be of interest to explore physical education teachers' interpretations of the concept of effort.

Method: The assignment has used a qualitative research method, with semi-structured interviews. Two physical education teachers from the primary school were interviewed for the assignment. The interviews focused on effort, assessment and curriculums in the physical education subject. The interviews were transcribed and analyzed through an adapted form of Høgheim's (2020) general approach to the analysis of textual data.

Results: The results indicates that the selection interprets the concept of effort as pupils voluntarily participating in planned activities. Good and bad efforts are distinguished by the informants through varying interpretations of the pupils' cooperation, humanity, participation, and visible and invisible factors. The results also indicate that assessment of effort is based on the work to adapt activity, and expectations of the students' prerequisites. Efforts in older and newer curriculums are mostly linked to reflections on how much the physical education teacher takes student requirements into account. Regarding effort in their own professional practice, the selection reflected a lot on student requirements. The results showed no noticeable difference in the interpretation of the concept of effort, based on age.

Key words: Interpretation – Effort – Assessment – Curriculum – Primary school – Physical Education – Physical Education teachers – Professional practice

Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse	6
1.0 Introduksjon	10
1.1 Problemstilling.....	11
1.2 Avgrensninger	12
2.0 Bakgrunn og tema	13
2.1 Innsats.....	13
2.2 Vurdering	16
2.2.1 Operasjonalisering av innsats som vurderingsgrunnlag.....	18
2.3 Læreplan i kroppsøving.....	18
2.3.1 Overordnet del.....	18
2.3.2 Kunnskapsløftet 2020.....	19
2.4 Tidligere forskning	20
2.4.1 Artikkelen «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats»	23
3.0 Teoretisk rammeverk	25
3.1 Den didaktiske trekanten.....	25
3.1.1 Representasjonsaksen.....	27
3.1.2 Kommunikasjonsaksen.....	28
3.1.3 Erfaringsaksen	28
3.2 Den didaktiske relasjonsmodellen.....	29
3.2.1 Mål	30
3.2.2 Innhold	31
3.2.3 Vurdering	32
3.2.4 Læringsaktiviteter.....	32
3.2.5 Rammefaktorer.....	32

3.2.6 Elevforutsetninger	33
3.3 Elevforutsetninger og rammefaktorer i læreplanen.....	35
3.4 Problemstilling	36
4.0 Metode	38
4.1 Valg av forskningsdesign	38
4.1.1 Kvalitativ forskningsdesign.....	39
4.1.2 Fenomenologi.....	39
4.1.3 Semistrukturert intervju.....	40
4.2 Datainnsamling.....	42
4.2.1 Utvalg og rekrutteringsprosessen	42
4.2.2 Presentasjon av informantene.....	43
4.2.3 Utforming av intervjuguiden	43
4.2.4 Veiledning på intervjuguide	44
4.2.5 Gjennomføring av intervju	45
4.3 Analyse av dataen.....	46
4.3.1 Analyseprosessen	46
4.4 Ethiske overveielser	47
4.5 Validitet.....	48
5.0 Resultater	52
5.1 Intervju en	54
5.1.1 Tolkning av begrepet innsats.....	54
5.1.2 Vurdering tilknyttet innsats	56
5.1.3 Læreplan i kroppsøving.....	57
5.1.4 Yrkespraksis og operasjonalisering av innsats.....	58
5.1.5 Elevforutsetninger og rammefaktorer	58
5.1.6 Mulig paradigmeskifte	59
5.2 Intervju to	60

5.2.1 Tolkning av begrepet innsats.....	60
5.2.2 Vurdering tilknyttet innsats	63
5.2.3 Læreplan i kroppsøving.....	64
5.2.4 Yrkespraksis og operasjonalisering av innsats.....	65
5.2.5 Elevforutsetninger og rammefaktorer	66
5.2.6 Mulig paradigmeskifte	68
6.0 Diskusjon.....	70
6.1 Tolkning av begrepet innsats.....	71
6.1.1 God innsats	73
6.1.2 Dårlig innsats.....	73
6.2 Vurdering tilknyttet innsats	74
6.2.1 Innsats for vurdering	76
6.3 Læreplan i kroppsøving.....	76
6.4 Yrkespraksis og operasjonalisering av innsats	78
6.4.1 Elevforutsetninger og rammefaktorer	78
6.4.2 Overvekt.....	79
6.5 Mulig paradigmeskifte	80
6.5.1 Oppsummering av informantene	81
6.6 Svakheter og styrker med oppgaven	82
7.0 Avslutning	84
7.1 Konklusjon	84
7.2 Avsluttende refleksjoner	85
7.3 Veien videre	86
8.0 Referanseliste.....	87
8.1 Figuroversikt	90
Figur 1. Den didaktiske trekanten	26
Figur 2. Den didaktiske relasjonsmodellen	30

9.0 Vedlegg	91
Vedlegg 1 – Tilrådning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD)	91
Vedlegg 2 – Informasjonsskriv	95
Vedlegg 3 – Intervjuguide	100

1.0 Introduksjon

Temaet for denne masteroppgaven er kroppsøvlingslærerens forståelse av begrepet innsats og dets sammenheng med vurdering i kroppsøvlingsfaget, på trinnene en til syv (heretter kalt barneskolen). Grunnet tiden denne oppgaven skrives, og når dataen ble samlet inn er den nye læreplanen (Kunnskapsløftet 2020) relevant å trekke inn i diskusjonen om innsats og vurdering. Hensikten med oppgaven er ikke å gå inn i detaljer eller gjennomføre en litteraturanalyse av læreplaner, enten den nye eller eldre. I oppgaven vil læreplaner trekkes inn og forklares når det henger sammen med eller er relevant for beskrivelse av eller bruken av begrepet innsats, og vurderingspraksis. Målet med oppgaven er å undersøke hvilke refleksjoner kroppsøvlingslærere i barneskolen gjør om sin tolkning av begrepet innsats i kroppsøvlingsfaget i barneskolen, og begrepets sammenheng med vurdering og læreplan. Hva en person ser på som god eller dårlig innsats kan argumenteres for at varierer mye. I kroppsøvlingsfaget er innsats en del av vurderingsgrunnlaget, så hvordan praktiserer kroppsøvlingslærere i barneskolen sin vurdering av innsats. Dette er hjertet til denne oppgaven, å se på kroppsøvlingslærere fra barneskolen sin forståelse av god og dårlig innsats.

I 2012 kom det et løsningsforslag til innsats og elevforutsetninger, i den reviderte fagplanen 2012 (Vinje, 2017, s 38). Vinje kaller det for det «andre løsningsforsøk» (Vinje, 2017, s. 38) så en kan si at innsats er et gjentakende diskusjonsområde i kroppsøving, gjennom flere læreplaner. Vinje og Skrede (2019) støtter opp om dette igjen i 2019, ved å skrive at «Kroppsøvlingslæreren arbeider i et spenningsfelt mellom politikk og praksis» (Vinje & Skrede, 2019, s. 5). Vinje skriver om den reviderte fagplanen at «I det nye rundskrivet kommer det tydelig fram at Utdanningsdirektoratet gjeninnfører innsats som del av faglig vurderingsgrunnlag i kroppsøving» (Vinje, 2017, s. 39). Innsats skal brukes i faglig vurdering av elevene i kroppsøvlingsfaget, opp imot måloppnåelse i forhold til kompetansemål. Hvordan innsats tolkes som god eller dårlig, kan ansees som en kompleks del av jobben til en kroppsøvlingslærer. Mange av oss har sannsynligvis minner eller erfaringer fra skolegang i kroppsøvlingsfaget, hvor forskjellige kroppsøvlingslærere fokuserte på forskjellige deler av kroppsøvlingsundervisningen. Dette kan sies å være menneskelige forskjeller mellom personer, alle er forskjellig og har forskjellige mål. Noen kroppsøvlingslærere kan ha en bedre forståelse for hva god innsats fra en elev er, men manglende forståelse for det med en annen elev. Innsats kobles sammen med vurdering i faget, ved at det skal være en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøvlings læreplan. Noe som kan gi en kroppsøvlingslærer sin

tolkning av innsatsbegrepet stor innflytelse i vurderingen av elevene, da bruken av sin forståelse av innsatsbegrepet vil være avgjørende i vurderingsgrunnlaget.

Elever som er mennesker har forskjellige utgangspunkt (forutsetninger) for å oppnå et bestemt mål, og derfor kan også kroppsøvingslærere ha forskjellige syn på hva god eller dårlig innsats fra elever er for å nå målene. Dermed spør denne oppgaven om blant annet: hvordan kroppsøvingslærere reflekterer om sin egen yrkespraksis, i forhold til sin egen tolkning av begrepet innsats. Sammen med kroppsøvingslæreres refleksjoner om betydningen av begrepet innsats i læreplaner, som vurderingsgrunnlag og som en sentral verdi i kroppsøvingsfaget.

1.1 Problemstilling

Hovedtema for oppgaven er innsats i kroppsøvingsfaget, og vurdering kom naturligvis frem i prosjektskissearbeidet før oppgavens datainnsamling. Dette var i stor grad tilknyttet til læreplaner, og da spesielt til Kunnskapsløftet 2020. Hva sier styringsdokumenter om begrepet innsats, og dets sammenheng med vurderingspraksis. Kunnskapsløftet 2020 er nytt og er derfor nødvendig å nevne i denne oppgaven, men oppgaven spør ikke om kvaliteten til eller egenarten til Kunnskapsløftet 2020. Denne oppgaven vil utforske hva kroppsøvings læreplaner sier om, og har sagt om begrepet innsats.

For å få dine tanker til å fokusere på oppgavens mål, presenteres nå oppgavens problemstilling:

Hvordan tolker et utvalg kroppsøvingslærere på barneskolen innsats og dets sammenheng med vurdering og Læreplaner, og hvordan reflekterer de om innsats i sin egen yrkespraksis?

Problemstillingen vil bli presentert igjen før kapittelet om oppgavens metode.

1.2 Avgrensninger

For å svare på problemstillingen i oppgaven, og for å ikke overskride omfanget, er det blitt gjort noen nødvendige begrensingsvalg. Temaene oppgaven begrenser kom opp i intervjuene som er gjennomført i datainnsamlingen. Disse temaene fjernes ikke helt, men vil ikke bli fokusert på i noe sammenlignbart nivå til hovedtemaene. I noen tilfeller vil de mindre temaer bli en del av de større temaene. Innsats er hovedtema, og vil komme til fordel for vurdering og læreplan.

Funksjonshemming kommer veldig smått opp i et av intervjuene. Funksjonshemming har i etterkant, og i intervju øyeblikket blitt nedprioritert. I betraktning av elever med funksjonshemninger må «Læreren ... spesielt være oppmerksom på elevenes forutsetninger når det er nevnt i kompetansemål og når elevenes forutsetninger er relevant for å oppnå målene» (Utdanningsdirektoratet, 2021). I noen tilfeller vil «elever ha behov for spesialundervisning» (Utdanningsdirektoratet, 2021). I resten av oppgaven vil elever med funksjonshemming som tema falle inn under elevforutsetninger.

Kroppsvekt kom også opp i et av intervjuene, og det ble til en egen liten del av det ene intervjuet. Overvekt var det som kom opp og ble spurt om i intervjuet gjennom et oppfølgingsspørsmål, men akkurat som med funksjonshemming vil dette falle inn under temaet elevforutsetninger. Overvekt vil bli utforsket til en høyere grad enn funksjonshemming, men vil allikevel ikke være en stor del av denne oppgaven.

Induktiv og deduktiv undervisningsmetode, er blitt valgt å ikke gjøres rede for i oppgavens teoretiske rammeverk. Dette er på grunn av at de ble kun relevante i et av resultatets kategoriene, i kategorien om eldre læreplaner i kroppsøvfingsfaget. Samt at den ikke ble tolket som like viktig for oppgavens rammeverk som de to andre didaktiske teoriene. Når metodene nevnes i diskusjonen forklares de kort og presist, og er avhengig av diskusjonen om resultatene fra dataen om eldre læreplaner.

2.0 Bakgrunn og tema

Som bakgrunn for oppgaven presenteres disse temaene: innsats, vurdering og læreplan i kroppsøving. Sammen med tidligere forskning som en avslutning for oppgavens bakgrunn. Under læreplan i kroppsøving, presenteres den overordnede delen av læreplanverket og Kunnskapsløftet 2020 sin sammenheng med oppgaven.

2.1 Innsats

Innsats er et ord som kan tolkes på mange forskjellige måter. Å gi innsats kan være å frivillig, tvungen, individuell eller å gruppevis gjøre en aktivitet, eller en oppgave til sin egen beste evne. Frivillig innsats kan være å gjøre sitt beste for å oppnå egne mål, enten i idrett eller i andre tilfeller hvor egen interesse styrer hva det er man vil gi sin innsats i. Tvungen innsats kan være å gi sitt beste i en aktivitet, men det er motivert av straff eller frykt for konsekvenser. Individuell innsats kan være som i frivillig innsats, å løpe en ekstra runde rundt banen etter fotballtreningen, på kvelden. Gruppevis innsats kan være innsatsen som en gruppe gjør i en aktivitet, eller et fotballag gjør på en fotballbane. God gruppevis innsats kan vise seg i form av at en naturlig leder bidrar til godt samarbeid i laget, og at de andre elevene følger og forstår denne lederens instruksjoner. Ingenting setter spissen mer på en av måtene innsats kan tolkes på som i forskningen til Aasland og Engelsrud (2017), hvor en kroppsøvlingslærer sier at «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats» (Aasland & Engelsrud, 2017, s. 11). I dette sitatet refererer kroppsøvlingslæreren til en av elevene sine som svetter mye i alle kroppsøvingstimene. I en akademisk situasjon og som kroppsøvlingslærerstudent, men også rent didaktisk treffer dette litt hardt. Denne kroppsøvlingslæreren har sin tolkning av innsats, og den bærer et veldig spesifikt preg med dette utsagnet. Å yte god innsats kan være mye forskjellig, når det vises hensyn til elevforutsetninger og andre rammefaktorer. Betyr det når eleven svetter mye i kroppsøvingstimen, at eleven yter god innsats? Det kan argumenteres for at det til en viss grad er ja, men kan det være så svart og hvitt? En svett elev kan være en elev som trener mer på fritiden, og deltar aktivt på idretter etter skolen. Er det da god innsats at den eleven klarer å gjøre det samme hver gang, som er å jobbe hardt og svette nok. Borgen og Engelsrud (2020) skriver om kroppsøvlingslæreren og innsats:

Innsats som substantiv ble innført i læreplanen for kroppsøving for at lærerne skulle kunne vurdere elevenes aktive deltagelse i faget. Forskning om innsats i kroppsøving viser at innsats kobles til aktiviteter som blir *synlige* for lærerne. Det er hva elevkroppen fremviser som teller som innsats, og forskningen viser at kommunikasjonen rundt innsats gir læreren et maktmiddel overfor elevene. (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 4)

Forskning viser at vurdering av innsats handler om det kroppsøvingslæreren kan se, og at kommunikasjonen med elevene om innsats gir læreren et maktmiddel. Forskning viser dermed at læreren sin tolkning av innsatsbegrepet kan gi han et maktmiddel ovenfor elevene. Hva er denne makten? den kan peke på usikkerheten elevene kan ha til lærerens tolkning av hva god og dårlig innsats er. Det kan argumenteres for at forskning om vurdering og dets sammenheng med innsats er mer relevant for trinnene med karakterer, men det nevnes i den overordnede delen at «Innsatsen til elevene er derfor en del av kompetansen i kroppsøving» (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Utdanningsdirektoratet (2012) beskriver innsats i kroppsøvingfaget som:

Innsats i faget kroppsøving innebærer at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet og utfordrer egen fysiske kapasitet. Det innebærer at eleven samarbeider med andre og bidrar til at andre lærer i faget. (Utdanningsdirektoratet, 2012)

Utdanningsdirektoratet (2021) viderefører denne beskrivelsen:

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 egen 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)

Her ser vi to definisjoner av begrepet innsats, i styringsdokumenter om kroppsøvfingsfaget. Innsats er å selvstendig gjøre sitt beste, og samarbeide med medelever. Innsats kan dermed tolkes på mange måter, selv med de beskrivelsene som er gitt fra disse styringsdokumentene. I beskrivelsene refereres det til det som er synlig innsats fra elevene, som er: å ikke gi opp, viser selvstendighet og utfordres fysisk. Det som også kommer frem i den nyere beskrivelsen, er at det konsekvent nevnes noe om at det ikke nødvendigvis er synlige resultater som kjennetegner god innsats. Å gjøre en innsats for å øke samarbeid er noe som kan være vanskelig å se, men synlige prestasjons oppnåelser er heller ikke nødvendigvis god innsats. Det er mye som ligger i hva innsats faktisk er, dermed kan man argumentere for at innsatsbegrepet i sammenheng med vurdering er et begrep som er ment å tolkes forskjellig. I Utdanningsdirektoratet (2020e), den overordnede delen om undervisning og tilpasset opplæring skrives det at:

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 skjønn når de vurderer elevenes læring. (Utdanningsdirektoratet, 2020e)

Her refereres det mer til det som kan være usynlig i kroppsøvingstimene: Skolens forventninger, lærerens realistiske forventninger og at læreren utøver profesjonelt skjønn. Kroppsøvlingslæreren får gjennom sin egen tolkning av god og dårlig innsats, og med bakgrunn i Utdanningsdirektoratets egne ord, mye makt til å tolke innsats med bakgrunn i egen profesjonelle skjønn.

Innsats er et diskusjonsområde i kroppsøvfingsfaget, og kan bidra til mye diskurs. Som Borgen og Engelsrud (2020) bekrefter når de skriver at «Reformen LK06 førte til at det i kroppsøvfingsfaget ble rettet kritikk mot at kun elevenes oppnådde kompetanse, og ikke innsats, skulle telle ved vurdering» (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 4). Kroppsøvlingslæreren

har mye makt i sin tolkning av begrepet innsats, men innsats innebærer samtidig mye forskjellig. Denne makten har en effekt på elevene, og kan lede til usikkerhet. Som skrevet tidligere kan man tolke denne usikkerheten som mer relevant med karakterbasert vurdering i faget, og det kan se ut til at dette har dominert fokuset på testing og forskning om innsats i skolen.

Bikket til denne oppgaven er rettet mot barneskolen, og tolkningen av begrepet innsats som gjøres av kroppsøvingslærerne der. Det er vanskelig å finne forskning på innsats i barneskolen, og om dets sammenheng med vurderingen i barneskolen. Mye av det som finnes er fra trinn hvor det er karakter vurderinger. Det er mulig at denne oppgaven setter lys på mulig mangel på forskning om innsats i kroppsøvingsfaget i barneskolen, og dets sammenheng med vurderingen i barneskolen. Mitt ønske med denne oppgaven og forskningen som er gjort, er å sette et søkelys på tolkningen av innsatsbegrepet i kroppsøvingen i barneskolen.

2.2 Vurdering

Som en person i et samfunn med andre personer vurderer man indirekte og direkte sine medmennesker, og man blir samtidig vurdert av andre. Dette skjer på mange forskjellige måter hver dag, enten fra arbeid, venner, familie eller man vurderer andre personer man møter. I denne oppgavens sammenheng handler det om vurdering i skolen, og noen av disse typene vurderinger er: pedagogisk vurdering, skolebasert vurdering og elevvurdering. Pedagogisk vurdering er «Vurdering som omfatter skolen» (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 196). Skolebasert vurdering er til «hvilken grad [eleven] når de mål som er fastsatt i læreplanen og ut fra politiske standpunkter» (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 196). Elevvurdering er den mest relevante typen vurdering i denne oppgaven, og derfor vil fokuset videre være på dette og dets sammenheng med innsatsbegrepet. Elevvurdering er når man «Generelt ser [...] [til] hvilken grad eleven når kompetansemålene i læreplanen, mer konkret ser man på elevens kunnskaper, ferdigheter, innsats og holdninger» (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 196). I grunnskolen er det tre typer elevvurderinger som brukes, disse er: underveisvurdering, halvårsvurdering og sluttvurdering. Siden denne oppgaven handler om barneskolen presenteres nå disse typene elevvurderinger, og deres sammenheng med oppgaven. Halvårsvurderinger er en vurdering hvor læreren snakker med eleven hvert halvår,

om hvor eleven står i forhold til kompetansemålene. Halvårsvurderingen «skal gis fra 1. trinn og gjennom hele grunnopplæringen» (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 199), men med denne beskrivelsen kan man tolke halvårsvurdering som «en del av undervisvurderingen» (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 199). Så man kan konkludere med at halvårsvurdering er også undervisvurdering, og den skal gis fra første trinn. Dermed fokuserer denne oppgaven på undervisvurderingstypen, av de forskjellige elevvurderingene.

Undervisvurderingen er «en kontinuerlig prosess, og i grunnskolen er all vurdering som skjer før våren i 10. trinn, en del av undervisvurderingen» (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 198). Brattenborg og Engebretsen (2015) kobler sammen vurdering av og for læring med undervisvurdering. Vurdering for læring er at når elevene får en vurdering fra lærer, så skal denne vurderingen lede til at eleven øker sin kompetanse i faget. Vurdering av læringen er en vurdering eleven får av allerede oppnådd kompetanse, slik at eleven skal være klar over hva han har oppnådd. Undervisvurdering er en vurderingstype som skal brukes i barneskolen, og derfor er innsats som er et kriterium for vurderingen i kroppsøvingsfaget en viktig del gjennom hele barneskolen. Lærerens kontinuerlige undervisvurdering skal danne grunnlag for at eleven yter god innsats, og denne innsatsen skal føre til at eleven oppnår kompetansemålene. Innsats er «en del av kompetansen i faget og derfor en del av grunnlaget for vurdering» (Utdanningsdirektoratet, 2021). Videre om grunnlaget for vurdering er at «Den enkelte elev skal ikke vurderes i forhold til andre elevers kompetanse» (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 201). Kroppsøvingslærere skal ikke vurdere hvor god en elev er i faget i forhold til hvor god en annen elev er. Derfor kan man si at gode ferdigheter i kroppslige aktiviteter som gjennomføres i kroppsøvingstimen ikke betyr god kompetanse, dermed er det heller ikke god innsats.

Sluttvurdering er ikke så relevant for denne oppgaven, men er den siste vurderingen av læring elevene får i grunnskolen. Endelig sluttvurdering «gis våren i 10. trinn» (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 201), og henger tett sammen med undervisvurderingen (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 201). Dette gis ikke i barneskolen, men man kan se for seg at noen kroppsøvingslærere bruker siste undervisvurderingen i syvende trinn til å gi elevene sine en egen form for uoffisiell sluttvurdering.

2.2.1 Operasjonalisering av innsats som vurderingsgrunnlag

Underveisvurderingen fra kroppsøvlingslæreren er oftest kontinuerlig, i form av tilbakemeldinger i kroppsøvlingsundervisningen. Dermed er operasjonaliseringen av vurderingen av innsats kontinuerlig, som Hopfenbeck (2014) kaller for formativ vurdering eller vurdering for læring (Hopfenbeck, 2014, 72-73). Kroppsøvlingslæreren må vite at «I kroppsøving er innsats en del av kompetansen i faget og derfor en del av grunnlaget for vurdering» (Utdanningsdirektoratet, 2021). I praksis må kroppsøvlingslæreren vurdere innsats kontinuerlig, og dermed bruke sin egen tolkning av god innsats som grunnlag for vurdering og tilbakemeldinger. Kroppsøvlingslæreren må følge beskrivelsen av innsatsbegrepet, men også at «Innsats i faget er knyttet til øving og deltakelse i bevegelsesaktiviteter, kroppslig læring, samspill og naturferdsel» (Utdanningsdirektoratet, 2021). Dermed kan man som kroppsøvlingslærer begynne å argumentere for at innsats er en del av fagets egenart. Dermed kan det stilles spørsmål ved om alle kroppsøvlingslærere faktisk tar i bruk den faglige, og styringsdokumentenes beskrivelser av innsats, i vurderingen. Da kan det også stilles spørsmål om det er i det hele tatt er mulig for alle kroppsøvlingslærere å operasjonalisere bruken av innsatsbegrepet i kroppsøvlingsfaget på lik linje, da begrepet er en del av fagets egenart og dermed er grunnlaget for all kompetanse og undervisning.

2.3 Læreplan i kroppsøving

2.3.1 Overordnet del

I den overordnede delen av læreplanen nevnes begrepet innsats i sammenheng med kroppsøvlingsfaget, i tre underkapitler. Det nevnes først i Utdanningsdirektoratets «Overordnet del Å lære å lære» (Utdanningsdirektoratet, 2020c), men det skrives som egeninnsats. Det står at «Til tross for elevenes egeninnsats og bruk av læringsstrategier vil enkelte ha utfordringer med å lære» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Videre skrives det om at årsakene til læringsutfordringer kan variere mye, og at skolen må ha en bred tilnærming til elevene (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Den overordnede delen tar hensyn til, og instruerer om at

skolen må ha en variert tilnærming. Dette kan tolkes som hensyn til elevforutsetninger og andre rammefaktorer, som kan ha effekt på elevenes læring selv med innsats fra elevene.

Andre gangen innsats nevnes er i den «Overordnet del Tverrfaglige temaer» (Utdanningsdirektoratet, 2020d), og der brukes kun ordet innsats. I denne sammenheng brukes ordet innsats i forbindelse med samfunnsengasjement som voksen, i et demokratisk samfunn. Det står at «samfunnsutfordringer ... krever engasjement og innsats fra enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet, nasjonalt og globalt» (Utdanningsdirektoratet, 2020d). I denne delen er begrepet lite relevant med kroppsøvingfaget, men det kan relateres til samarbeid og arbeid med medmenneskelighet i kroppsøvingstimene.

Tredje gangen innsats nevnes er i den «Overordnet del Undervisning og tilpasset opplæring» (Utdanningsdirektoratet, 2020e). Konteksten her gjøres rede for tidligere i oppgaven (Se side 15), under kapittelet om innsats, og handler om elevforutsetninger, skolens rammefaktorer og lærerens profesjonelle skjønn.

2.3.2 Kunnskapsløftet 2020

I læreplanen til kroppsøvingfaget nevnes begrepet innsats tre ganger, i to av underkapitlene. Innsats nevnes to ganger i «Fagets relevans og sentrale verdier» (Utdanningsdirektoratet, 2020a), og kan da tolkes som en viktig del av læreplanen i kroppsøving. Eleven skal erfare «hva egen innsats betyr for å oppnå mål» (Utdanningsdirektoratet, 2020a), og «Innsatsen til elevene er derfor en del av kompetansen i kroppsøving» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Innsats er da en sentral verdi i faget, og elevene skal få bearbeide sin egen forståelse av innsats, gjennom læringen som kroppsøvingfaget skal legge til rette for. Dermed kan man se at en kroppsøvingslærer sin tolkning av begrepet innsats, kan ha en stor effekt på kroppsøvingfagets egenart i barneskolen.

Det andre kapittelet som innsats nevnes i er «Tverrfaglige temaer» (Utdanningsdirektoratet, 2020b), under demokrati og medborgerskaps delen av kapittelet. I tråd med den overordnede delen handler bruken av begrepet her, om samarbeid mellom elevene i kroppsøvingstimene. Det står at elevene skal lære «hva egen deltakelse og egen innsats innebærer for samspill og læring» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Det er dermed klart at her tilføres begrepet innsats

elevenes evne til selvrefleksjon og medansvar i timen, og som en del av forståelsen kroppsøvlingslæreren skal ha om innsatsbegrepet. Det kan stilles spørsmål om hvor mange kroppsøvlingslærere det er i Norge som er klar over dette. Samtidig kan man også stille spørsmål om at denne beskrivelsen er så generell at den er indirekte forstått av mange kroppsøvlingslærere, at innsats innebærer samarbeidsevne og selvrefleksjon fra elevene om samspillet mellom elev, lærer og undervisningstimen.

Bemerkelsesverdig for denne oppgaven er at innsatsbegrepet ikke nevnes i noen av kompetansemålene i barneskolen, men nevnes først i undervisvurderingen og standpunkts vurderings beskrivelsen til tiende trinn. Når innsats nevnes er det i sammenheng med beskrivelsene av undervisvurderingene og standpunktvurderingen, og beskrivelsen av innsatsbegrepet er som gjennomgått tidligere (Se side 14-15). Det som er interessant, er at innsats ikke nevnes i undervisvurderings beskrivelsene til trinnene i barneskolen. Dette er interessant siden innsats er et av fagets sentrale verdier, men man kan allikevel med bakgrunn i kompetansemål sidene tolke at innsats ikke skal fokuseres på i barneskolen. Samtidig skrives det mye om at læreren skal legge til rette for å øke kompetanse i faget, og innsats er som sagt en del av kompetansen i kroppsøving. Derfor kan det tolkes i kompetansemål beskrivelsene at innsatsbegrepet i barneskolen legges i større grad over til kroppsøvlingslærernes profesjonelle skjønn, og at i de eldre trinnene som har karakter vurdering spesifiseres innsatsbegrepet nøyere. Dette er forståelig, men støtter også denne oppgavens relevans for mer forskning på innsats som vurderingsgrunnlag i kroppsøvlingsfaget i barneskolen. Siden Kroppsøvlingslærere sin profesjonelle skjønn verdsettes, så er det interessant å faktisk se på hva kroppsøvlingslæreren i barneskolen legger i innsatsbegrepet.

2.4 Tidligere forskning

En begrunnelse for at denne oppgaven eksisterer, er for å sette et søkelys på mer forskning og testing av innsats, og dets sammenheng med vurdering i barneskolen. Til min egen frustrasjon under forskningen og litteratur søkingen i oppgaven, kan oppgaven peke til at det er mulig det er manglende forskning på barneskolen innenfor oppgavens temaer. Det er mange tester og forskninger på ungdomsskoler og videregående skoler, til den grad at denne oppgavens bakgrunnsartikkel er basert på en test fra en videregående skole. Det kan argumenteres for at vurdering kanskje ikke fokuseres på i forskningen på barneskolen. At det blir satt til siden, til

fordel for enklere beskrivelser av fair play og mestring. En kan kanskje også argumentere for at fokuset i barneskolen er mer på kompetansemålene, siden det ikke er karakter vurderinger. Når man i barneskolen mangler et konkret symbol for oppnådd kompetanse, som med karakterer. Så faller kanskje vurdering av innsats som en del av kompetansen i kroppsøvfingsfaget litt vekk.

For oppgaven har det blitt funnet to relevante masteroppgaver, masteroppgavene er fra 2014 og 2015. Begge har relevante problemstillinger og temaer som kan relateres til denne oppgavens temaer og problemstilling. Begge har gjennomført testing på eldre trinn enn barneskolen. Næss og Aasland (2014) sin masteroppgave «Hva innsatsbegrepet har hatt å si for læreres vurderingspraksis i kroppsøving» (Næss & Aasland, 2014, s. 2), er en veldig relevant tittel til denne oppgaven. Deres oppgave fokuserte på ungdomsskolen, hvor de intervjuet lærerne om innsatsbegrepet. Metoden deres var også veldig lik metoden i denne oppgaven. Næss og Aasland (2014) nevner også andre relevante oppgaver for deres oppgave, men her også er det hovedsakelig snakk om forskning fra videregående skoler. Tittelen til Bach (2015) sin masteroppgave er «Kunsten å vurdere elever i kroppsøving» (Bach, 2015, s. 1), og er relevant for denne oppgaven fordi den nevner den reviderte læreplanen i 2012. Som innfører innsatsbegrepet i kroppsøvfingsfaget igjen. Her igjen handler oppgaven ikke om barneskolen, men videregående skole. Det kan spekuleres mye om hvorfor det kan virke som om det mangler forskning og testing av innsatsbegrepet, og dets sammenheng med vurderingen i barneskolen. Er forskning om dette i barneskolen nødvendig? Eller er det bare nedprioritert til fordel for trinnene med karakterbasert vurderingsmetode. Det som er viktigst for denne oppgaven er at det er veldig relevant å nevne at det kan virke som at det er manglende forskning.

I Vinje og Skrede (2019) sin bok skriver de om fire empiriske datainnsamlinger som er gjennomført om kroppsøvfingsfaget. To av kapitlene fokuserer på vurdering i kroppsøvfingsfaget (Vinje & Skrede, 2019, s. 5), og er relevante for denne oppgaven.

I kapittel fem til Vinje og Skrede (2019) presenteres det et arbeid hvor det er gjennomført en dokumentanalyse av styringsdokumenter i kroppsøvfingsfaget. Tittelen på kapittelet er «Hvor unike er de norske bestemmelsene for inkludering av elevenes forutsetninger og innsats ved vurdering i kroppsøving?» (Vinje & Skrede, 2019, s. 96). Arbeidet kapittelet presenterer er internasjonalt studie, men er begrenset til Norden. Arbeidet i kapittelet har som mål å vise «hvordan kroppsøvfingsfagene i de andre nordiske landene forholder seg til innsats og

elevforutsetninger i den faglige vurderingen» (Vinje & Skrede, 2019, s. 96). I kapitlet nevnes det litt om tidligere forskning også, og det er at «Tidligere undersøkelser i Norge viser at kroppsøvlingslærerne er usikre på hvordan denne inkluderingen av innsats og elevforutsetninger i det faglige vurderingsarbeidet skal gjøres» (Vinje & Skrede, 2019, s. 96). Det kan dermed både argumenteres for, og pekes på faglig forskning som bevis på at innsatsbegrepet er et diskusjonsområde. Det denne oppgaven ser på er innsats i barneskolen, men her kommer det opp igjen at fokuset er mer på trinnene med karakterbasert vurdering. Noe som også er interessant, og veldig relevant for denne oppgaven er at Vinje og Skrede (2019) skriver at innsats som et kriterium for karaktersetningen i kroppsøving er et utfordrende tema (Vinje & Skrede, 2019, s. 102). Vinje og Skrede (2019) beskriver utfordringen med innsats som et vurderingskriterium at «I Norge hadde det eksempelvis vært tilnærmet umulig å finne svar på spørsmålene uten tilgang til rundskriv 8-2012» (Vinje & Skrede, 2019, s. 102). Vinje og Skrede (2019) skriver videre at rundskrivet gir «helt nødvendige opplysninger knyttet til hvordan innsats og elevforutsetninger skal forstås i forbindelse med vurderingspraksis i kroppsøvlingsfaget» (Vinje & Skrede, 2019, s. 102). Dette var sant i 2019, men denne beskrivelsen fikk en oppdatering i 2021 (Se side 14-15). Den nye beskrivelsen av innsats til Utdanningsdirektoratet (2021) videreførte mye av det samme, men la til mer informasjon om forståelsen av det synlige, og usynlige aspektene med innsats som vurderingsgrunnlag i faget.

I kapittel seks presenterer Vinje og Skrede (2019) et arbeid hvor de har «intervjuet åtte kroppsøvlingslærere på ungdomstrinnet» (Vinje & Skrede, 2019, s. 114). Her er det igjen ungdomstrinnet som er fokuset, men det er mye relevant testing, og forskning for denne oppgaven på innsatsbegrepet i sammenheng med yrkesprofesjonen. Vinje og Skrede (2019) skriver at «Syv av de åtte informantene i denne studien fortsatte å trekke inn innsats som et vurderingskriterium i kroppsøvlingsfaget i perioden 2006-2012» (Vinje & Skrede, 2019, s. 130). Kroppsøvlingslærerne brukte altså fortsatt innsats som et vurderingskriterium, selv om det var i de årene da læreplanen instruerte de om at det ikke skulle brukes. Vinje og Skrede (2019) bringer opp i arbeidets resultat og diskusjonsdel, at profesjonelt skjønn fra kroppsøvlingslærerne sin side var en begrunnelse for valgene de gjorde i undervisningen. I konklusjonen skriver Vinje og Skrede (2019) at:

Informantenes begrunnelser for avvisningen av å følge opp forskriftsendringen var samlet sett: 1) opprettholde et hensiktsmessig læringsklima, 2) skape og opprettholde trivsel og bevegelsesglede hos den enkelte elev, og 3) hindre utviklingen av et «test- og rangeringsfag» kun basert på ferdigheter. (Vinje & Skrede, 2019, s. 130)

Basert på dette arbeidet kan det sies at majoriteten av kroppsøvingslærere ser på innsats som nødvendig i kroppsøvingsfaget, selv når det tas ut av faget. Innsatsbegrepet ble tolket som å handle om deltakelse, og om å gjøre sitt beste i faget. Det kan trekkes linjer mellom arbeidet til Vinje og Skrede (2019) og endringene som kom i 2012, samt videre til beskrivelsen av innsatsbegrepet i 2021.

Begge kapitlene handler dessverre om trinnene over barneskolen, men viser til mye relevant testing og forskning om innsats. Samt operasjonalisering av begrepet innsats i yrkespraksisen i dag og tidligere, sammen med refleksjoner om sammenhengen mellom innsats og vurdering i læreplaner. Neste artikkel kan også beskrives på samme måte som dette, men inneholder et sitat som er oppgavens største motivasjon for formålet med oppgaven.

2.4.1 Artikkelen «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats»

Aasland og Engelsrud (2017) ga ut en fagfelleverdert artikkel i 2017 med en overskrift som er veldig oppsiktsvekkende, kanskje mer for lærerstudenter og lærere. Det som er sentralt i overskriften er «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats» (Aasland & Engelsrud, 2017, s. 5), og om du leser denne overskriften som en kroppsøvingslærer kan det skape mange reaksjoner. I artikkelen kommer det frem at kroppsøvingslærere ser på synlige faktorer på god innsats, som svette elever. Dette er mulig, og sannsynligvis målet med overskriften, å få deg til å stille spørsmål ved dette på forhånd. Artikkelen er relevant til oppgaven fordi den skriver om god innsats, og «Om elevers innsats og lærerens blick i kroppsøving» (Aasland & Engelsrud, 2017, s. 5). Artikkelen har gjennomført «feltarbeid ved fire videregående skoler i Oslo. Samlet sett består materialet av data fra observasjon av 92 undervisningsleksjoner samt et kvalitativt intervju av hver av de åtte lærerne» (Aasland & Engelsrud, 2017, s. 9). Igjen er denne forskningen gjennomført i den videregående skole, men forsker igjen på temaene som er relevante i denne oppgaven. Samtidig er denne artikkelen selve bakgrunnen til oppgavens

formål. Det å se på hva kroppsøvlingslærere faktisk ser, i betraktning av innsats. Hva kroppsøvlingslærerne tolker som god eller dårlig innsats, basert på denne artikkelens ekstreme utsagn om at svette betyr automatisk god innsats. Hvordan vil kroppsøvlingslærere fra barneskolen reflektere om dette. Denne artikkelen har gjennomført en kvalitativ studie, med feltobservasjon. Denne oppgaven prøver å gjennomføre en studie som kan relateres til denne artikkelen, bare med fokus på barneskolen. Aasland og Engelsrud (2017) konkluderer med at «*innsats* konstitueres gjennom det læreren ser og hvordan dette bidrar til å *normalisere* bestemte oppfatninger og handlemåter» (Aasland & Engelsrud, 2017, s. 15). God innsats må være synlig for læreren, som med svette eller andpustenhet. Det er hva læreren da ser etter som er med å bestemme hva som er god og dårlig innsats. Dermed kobles «innsats ... til aktiviteter som blir *synlig* for lærerne. Det er hva den objektive elevkroppen framviser som teller som innsats» (Aasland & Engelsrud, 2017, s. 15). Vi kan da se at konklusjonen er ganske ensidig mot at det er det som er synlig innsats som tilsier lærerens tolkning av god og dårlig innsats, men det er lite om elevforutsetninger og andre rammefaktorer. Aasland og Engelsrud (2017) stiller samme spørsmål med dette som denne oppgaven også gjør:

Slik vår diskusjon viser kan det være grunn til å stille spørsmål ved en slik praksis. Dersom kroppsøving skal medvirke til at eleven sanser, opplever, lærer og skaper med kroppen (jamfør formålet med faget) innebærer dette at andre forhold enn kun det synlige må få verdi når læreren ser og vurderer elevenes innsats i kroppsøving. (Aasland & Engelsrud, 2017, s. 15)

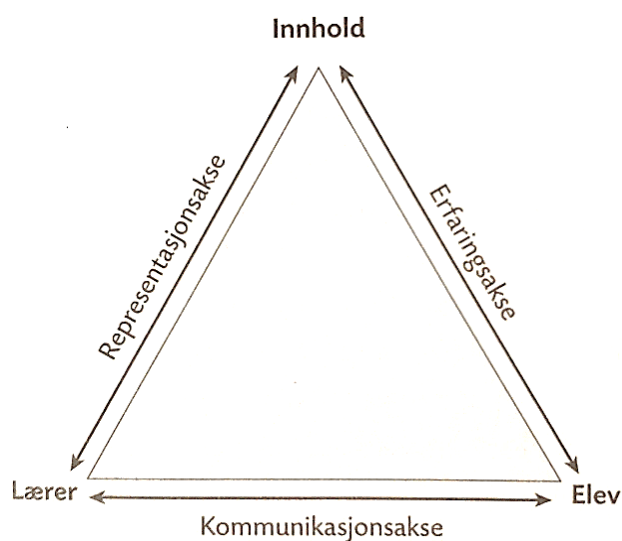
Det er klart at det kan være store forskjeller mellom videregående skole og barneskolen, men denne oppgaven tar opp den generelle beskrivelsen av begrepet innsats i hele kroppsøvlingsfaget. Innsats er grunnlag for vurderingen i kroppsøvlingsfaget gjennom hele skolegangen, så dermed er kroppsøvlingslæreres tolkning av, og bruk av begrepet innsats i praksis av interesse for denne oppgaven.

3.0 Teoretisk rammeverk

I teori kapittelet gjøres det rede for de didaktiske aspektene med oppgavens temaer. Teoriene som danner oppgavens rammeverk er: den didaktiske trekanten, den didaktiske relasjonsmodellen, elevforutsetninger og rammefaktorer. Den didaktiske trekanten og den didaktiske relasjonsmodellen handler om lærerens situasjon i undervisningen, lærer og elev kommunikasjon, relasjonsbygging, elevforutsetningene og rammefaktorene i undervisningen. Det kom frem i oppgavens datainnsamling at disse teoriene var relevante for oppgavens teoretiske rammeverk. Temaet og informantene i oppgaven, handler om samspillet mellom alle deltakende parter i undervisningen. Elevforutsetninger og rammefaktorer i planleggingen av og i gjennomførelsen av undervisningen, spiller også inn i betraktning av de to didaktiske teoriene. Teorien som blir gått gjennom bør leses objektivt, men man må også huske at i denne oppgaven er det kroppsøvingstimen som er eksempelet. Kroppsøvingstimer kan være i veldig varierte arenaer, men i denne sammenheng tenkes en typisk gymsal økt.

3.1 Den didaktiske trekanten

Den didaktiske trekanten er en modell (Se figur 1) som representerer tre forskjellige element i en undervisningssituasjon, og relasjonene mellom de forskjellige elementene. Den didaktiske trekanten kan også «være en analysemodell både for forberedelse, gjennomføring og vurdering av undervisning» (Christensen & Ulleberg, 2017, s. 42). Som en forutsetning for lærerens arbeid kan lærerens relasjon til menneskelig, faglig og etisk kompetanse tolkes som viktig (Christensen & Ulleberg, 2017, s. 42). Den menneskelige forutsetningen kan tolkes som elev delen av den didaktiske trekanten. Den faglige kompetansen kan hovedsakelig tolkes som innhold i den didaktiske trekanten, men man kan også si at elev delen også inngår i den faglige kompetansen. Den etiske forutsetningen kan tolkes som lærer delen av den didaktiske trekanten, ved at læreren reflekterer over eget arbeid og er bevisst på seg selv i yrkesutøvelsen. Oppsummert slik av Christensen og Ulleberg (2017) «Innenfor allmenndidaktisk teori og forskning legges det vekt på *lærerens* menneskelige, faglige og etiske kompetanse. Dette blir sett som en forutsetning for å kunne lede elevens læringsarbeid» (Christensen & Ulleberg, 2017, s. 42).



Figur 1. Den didaktiske trekanten (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 25)

Lyngsnes og Rismark (2014) nevner den didaktiske trekanten i sin bok, og skriver at «følgende didaktiske modell kan spores helt tilbake til Comenius' verk *Didactica Magna*. Ifølge den didaktiske trekanten vil en læringssituasjon handle om tre elementer: eleven, læreren og faginnholdet» (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 25). Hva elev og lærer betyr i den didaktiske trekanten er selvforklarende. Innhold i den didaktiske trekanten tolkes oftest som læreplaner og lærebøker, hvor lærer skal undervise elevene i tråd med læreplan (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 26). Mausethagen (2015) skriver at fra den didaktiske trekanten kan man stille tre spørsmål om innholdet «1. Hva skal bli undervist? 2. Hvordan skal innholdet bli undervist? 3. Hvorfor skal innholdet bli undervist og lært?» (Mausethagen, 2015, s. 100). Dette er en ganske enkel beskrivelse av hvordan en lærer kan jobbe med innholdet i undervisningen, ved å ta i bruk hva, hvorfor og hvordan spørsmålene. Disse spørsmålene er noe som kan hjelpe en lærers yrkespraksis, men Mausethagen (2015) skriver også at:

Denne kompetansen handler også om lærerens evne til å analysere og diskutere læreplanens mål, innhold, vurderingsformer, elevforutsetninger og rammevilkår. Dette kjenner vi igjen som didaktisk relasjonstenkning og å ta i bruk den didaktiske

relasjonsmodellen i forbindelse med planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning. (Mausethagen, 2015, s. 100)

Her er det sammenheng mellom den didaktiske trekanten og den didaktiske relasjonsmodellen. Som sammen danner et helhetlig bilde av en lærer som skal ta for seg innholdet i undervisningen, og forholde seg til elevene. Den didaktiske trekanten representerer også tre sentrale relasjoner i undervisningen: Kommunikasjonsaksen, representasjonsaksen og erfaringsaksen.

3.1.1 Representasjonsaksen

Representasjonsaksen forklares som «relasjonen mellom lærer og innhold» (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 26). I denne aksen står spenningsfeltet mellom læreplaner og lærerens frihet til å ta for seg læreplaner og rammer (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 26).

Representasjonsaksen representerer selve egenarten til arbeidsyrket som lærer. Forskjellige lærere skal presentere innholdet, og kan tolke innholdet på forskjellige måter. Dermed er det en mulighet for at elever møter ulike representasjoner av samme innhold, når det presenteres av forskjellige lærere (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 26). Christensen og Ulleberg (2017) beskriver lærer og innhold relasjonen som:

Hvilken forståelse læreren har av innholdet og av det temaet som skal læres, er av avgjørende betydning for hvordan læreren planlegger. Hvordan læreren gjør stoffutvalg og velger undervisningsmetoder, vil ha betydning for både enkeltelevers og klassers læring. Lærerens relasjon til innholdet vil omfatte både hvilke kunnskaper læreren har om fagene eller temaene, og hvilken fagdidaktisk, didaktisk og analytisk kompetanse læreren har tilegnet seg og utviklet. (Christensen & Ulleberg, 2017, s. 47)

3.1.2 Kommunikasjonsaksen

Kommunikasjonsaksen er «forholdet mellom lærer og elev i undervisningen» (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 26). Hvordan læreren forholder seg til, og kommuniserer med elevene. I denne aksen kan det «oppstå spenninger» (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 26), ved dårlig kommunikasjon. Læreren formidler fagstoffet til elevene, men elevene kan også være deltakende i samtaler om innholdet (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 26). Relasjonen mellom lærer og elev er en «kommunikasjon [som] er kompleks og dynamisk. Relasjonen til den enkelte elev og til klassen må etableres og utvikles i hvert enkelt tilfelle» (Christensen & Ulleberg, 2017, s. 45). Kommunikasjonsaksen representerer de veldig varierte og komplekse interaksjonene som kan oppstå i et klasserom, hvor en lærer skal kommunisere suksessfullt med mange enkelt individer. Christensen og Ulleberg (2017) beskriver her kommunikasjonen mellom lærer og elev:

Vi kommuniserer av og til eksplisitt om relasjonen til hverandre ved å si: «Du er en kjekk jente», «Du er en hyggelig elev», «Du må skjerpe deg», «Vi har et godt samarbeid», «Jeg er glad for å ha deg som lærer» osv. Andre ganger kommuniserer vi bare implisitt om relasjonen til hverandre, uten ord, men ved mange ledsagende signaler som blikk, stønn, gjesp og pust. (Christensen & Ulleberg, 2017, s. 45)

3.1.3 Erfaringsaksen

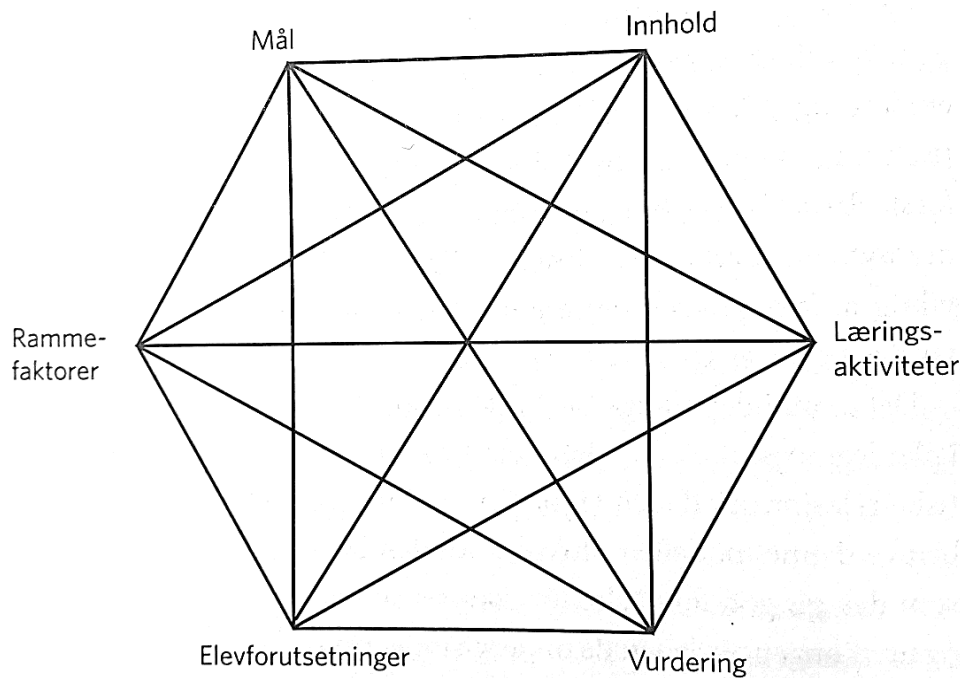
Erfaringsaksen representerer forholdet mellom innholdet og eleven, elevens forhold til innholdet (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 26). Eleven kan ha hatt egne erfaringer med innholdet i undervisningen, og dette kan ha effekt på elevens interaksjon med undervisningstimen. Erfaringsaksen handler også om at elevene på forhånd har mulig kompetanse i innholdet, samt at elevenes egne interesser også kan påvirke undervisningen. Erfaringsaksen «illustrerer spenninger som kan oppstå mellom arbeidsmåter som tas i bruk i undervisningen og den enkelte elevs erfaringer, interesser og kompetanse» (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 26). Erfaringsaksen setter ord på de mulige negative og positive reaksjonene på innholdet, elevene kan ha i en undervisningstime. Christensen og Ulleberg

(2017) beskriver dette godt når de setter opp et eksempel som også er relatert til kroppsøvfingsfaget:

En elev sier at hun hater gymnastikk, mens en annen sier at hun elsker kunst og Håndverk. Elever vil i møte med innholdet i skolen oppleve dette ulikt. Noen blir ivrige og opplever mestring, mens andre kjeder seg eller mister motet. Møtet med innholdet vil inngå i sirkulære prosesser der motløsheten kan tilta, eller der motivasjonen kan øke. (Christensen & Ulleberg, 2017, s. 46)

3.2 Den didaktiske relasjonsmodellen

Den didaktiske relasjonsmodellen er en modell (Se figur 2) som også representerer situasjoner som oppstår i undervisningen. Relasjonsmodellen er tenkt mer som en analyse og et planleggingsverktøy, for lærere i yrket. Lyngsnes og Rismark (2014) skriver at «Bjørndal og Lieberg utviklet ... *den didaktiske relasjonsmodellen* i tråd med tenkningen til Heimann og Schulz» (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 85). Formålet med denne modellen er at lærere skal ha et redskap å bruke i planleggingen, analysen og for å forbedre sin egen undervisning (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 85). Modellen prøver å formidle at både planleggingen og gjennomføringen av undervisningstimer, ikke er styrt av at viktigere faktorer må prioriteres over andre (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 79). Det er mange faktorer i undervisningen, og de samhandler alle med hverandre (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 79). Det er seks didaktiske kategorier i den didaktiske relasjonsmodellen, og disse er: Mål, Innhold, Læringsaktiviteter, Vurdering, Elevforutsetninger og Rammefaktorer. Brattenborg og Engebretsen (2015) skriver at modellen «illustrerer at de enkelte faktorene er innbyrdes avhengig av hverandre, og at de dermed gjensidig påvirker hverandre» (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 80).



Figur 2. Den didaktiske relasjonsmodellen (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 80).

Den didaktiske relasjonsmodellen «er enkel å bruke, samtidig som den gir god forståelse for faktorer som spiller inn i planlegging og utvikling av den gode undervisning» (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 79). Nøkkelbegrepet i dette sitatet er den gode undervisningen. Hva som er en god undervisning kan tolkes subjektivt, av forskjellige lærere. I dette tilfelle kan man anta at det vises til en undervisningstime hvor elevene lærer og forstår seg på innholdet, og at læreren kommuniserer med alle elevene i klassen suksessfullt.

3.2.1 Mål

Mål handler om å legge undervisningen til rette for elevene slik at de kan oppnå målene som er satt av kroppsøvingslæreren. Kroppsøvingslæreren sine mål for økten er også basert på læreplaner og styringsdokumenter. Når kroppsøvingslæreren planlegger «undervisning handler [det] om å utarbeide både lang- og kortsiktige mål, og om å gi elevene hjelp til å nå dem» (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 82). For en kroppsøvingslærer er det gunstig å bryte ned de overordnede målene og utarbeide mer presise og konkrete målformuleringer som elevene kan forstå, for å oppnå en funksjonell pedagogisk praksis (Brattenborg &

Engebretsen, 2015, s. 83). Mål representeres på mange forskjellige måter i skolen, og for elevene er det noe de må forholde seg til hele tiden. Å oppnå målene er ikke en gitt prosess «elevene må gjøre målene til sine og underveis gjøre kunnskapen til sin egen» (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 87). Brattenborg og Engebretsen (2015) skriver også at «læring er en individuell og komplisert prosess» (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 87). Læreren står i en maktposisjon hvor han kan bestemme mye, og dermed er lærerens tolkninger av begreper av stor betydning for elevene. Hvordan han tolker mål er en viktig faktor for elevenes skolegang, Brattenborg og Engebretsen (2015) skriver også at «lærerens hovedoppgave er å tilrettelegge læring for elevene på en slik måte at de velger å gjøre kunnskapen til sin egen. At elevene oppfatter målene for arbeidet sitt som meningsfulle og oppnåelige» (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 87). Hvordan læreren tolker innsatsmålet, kan påvirke elevenes motivasjon, og villighet til å gjøre kunnskapen om innsats til sin egen.

3.2.2 Innhold

Innhold i den didaktiske trekanten, er veldig lik som i den didaktiske relasjonsmodellen. Som i den didaktiske trekanten handler innholdet om hva som skal læres (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 89). Innholdet velges «når sentrale læreplaner utarbeides» (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 89). Innholdet inkluderer styringsdokumenter og læreplaner, og Brattenborg og Engebretsen (2015) oppsummerer dette ved å skrive at «Innholdet, sammen med framgangsmåtene, handler om undervisningens *hva*. Mål, innhold og framgangsmåter henger nøye sammen. Læreren velger innholdet og de framgangsmåtene hun mener er nødvendige for å nærme seg eller nå undervisningens mål» (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 89). Læreren får velge mellom framgangsmåter basert på innholdet som læreren velger å ha i undervisningen. Derfor kan lærerens valg av innhold virke «motiverende på elevenes innsats og læringsprodukt» (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 89). Innholdet kan også «føre til god trivsel, og trivsel fremmer mestring og læring» (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 89). Brattenborg og Engebretsen (2015) skriver også at innholdet «må tilpasses elevenes forutsetninger og samtidig utfordre til videre utvikling» (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 89), slik at progresjonen til elevene er naturlig og at målene er oppnåelige.

3.2.3 Vurdering

Vurdering skal «fremme elevenes læring og utvikling» (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 90). Dette er et stort krav til læreren i planleggingen av undervisningen, altså innholdet (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 90). Vurdering i «grunnskolen brukes ... med og uten karakter – på barnetrinnet bare uten karakter, på ungdomstrinnet både med og uten karakter» (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 90). For denne oppgaven er det barneskole trinnene som er relevante, som ikke har karakter vurdering. Allikevel skal «tilbakemeldingene ... motivere elevene til innsats og refleksjon over eget arbeid» (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 90). Vurdering er altså lærerens jobb med å sørge for at elevene lærer, og får tilbakemeldinger som skal motivere til videre læring. Vurderinger gjennomføres for å se om elevene oppnår målene som blir satt i skolen. Læreren bør også vurdere sin egen vurderingspraksis, og spørre seg selv om vurderingen av elevene fungerer etter sin hensikt (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 90).

3.2.4 Læringsaktiviteter

Læringsaktiviteter i den didaktiske relasjonsmodellen er et begrep som betyr både metode, arbeidsmåter og organisering av kroppsøvingstimen (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 90). Det er aktiviteten som foregår i en kroppsøvingstime, både fra eleven sin side, men også fra lærerens sin side (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 90). Læreren velger læringsaktivitetene i en kroppsøvingstime, men han kan også påvirkes i sine valg basert på direkte og indirekte respons fra elevene og deres aktivitetsnivå. Læringsaktiviteter er kroppsøvingslærerens operasjonalisering av det faglige innholdet, og «LK06 stoler på at læreren bruker sitt profesjonelle skjønn og varierer både metode, organiseringsformer og arbeidsmåter i kroppsøvingundervisningen» (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 91).

3.2.5 Rammefaktorer

Rammefaktorer refererer til faktorer som oppstår rundt arbeidet med en undervisningstime, og om hvordan undervisningen kan og blir påvirket av disse faktorene. Brattenborg og Engebretsen (2015) skriver at «Rammefaktorer kan sies å være forhold som på en eller annen

måte muliggjør eller begrenser undervisning og læring» (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 80). Rammefaktorer er en ganske integrert del av læreryrket, det kan sammenlignes med at man som tømrer må ha riktig verktøy, verneutstyr og sørge for at arbeidsplassen er egnet og trygg for aktivitet. En viktig rammefaktor i undervisningen er lærerens holdninger i møtet med kroppsøvfingsfaget (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 80). Det kan være mange rammefaktorer i kroppsøvfingsundervisningen: skolens ressurser, tid, tilgang på varierte undervisningsarenaer, antall undervisningstimer, skolens ledelse, medarbeidere, elevene, foreldre, glemt utstyr, lite utstyr, mye utstyr, glemmer sko, kulturelle forskjeller og mange flere. Rammefaktorer refererer til alt som påvirker kroppsøvfingsundervisningstimen, og alt som potensielt kan begrense kroppsøvfingsundervisningstimen. Rammefaktorer referer også til alt som påvirker kroppsøvfingslærerens planlegging og gjennomføring av planlagte kroppsøvfingsundervisningstimen i praksis.

3.2.6 Elevforutsetninger

Elevforutsetninger kan tolkes som en kategori av rammefaktorer i kroppsøvfingsundervisningen, men elevforutsetninger referer spesifikt til forutsetningene elevene innehar i møtet med kroppsøvfingsfaget. Brattenborg og Engebretsen (2015) skriver at «Elevene møter skolen og dens virksomhet med til dels store ulikheter i erfaringer, interesser, evner, kunnskap og ferdigheter, og med forskjellig sosial og kulturell tilhørighet» (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 87). Forskjellige lærere er forskjellige mennesker med forskjellige holdninger og erfaringer, de kommer også med ulike forutsetninger for gjennomføring av, og vurdering av elementer i en kroppsøvfingstime. Veldig enkelt forklart er alle elever et unikt individ med sine egne utfordringer og sin egen erfaring i verden, dette er det elevforutsetninger refererer til. Den didaktiske relasjonsmodellen sikter til at alle faktorer reagerer på hverandre og har en effekt på hverandre, og dette kan lett underbygges ved bruk av beskrivelsen av elevforutsetningene i modellen. Elevenes forutsetninger vil utelukkende kunne påvirke alle aspekter med skolens undervisning, og på hele elevens skolegang. Hvordan skolen, og lærere håndterer elevforutsetninger vil ha stor effekt på elevenes trivsel og læring (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 87). For kroppsøvfingslæreren er en «viktig faktor i planleggingen ... å bli kjent med elevforutsetningene i de gruppene man skal undervise i» (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 87). For å få til en pedagogisk prosess og funksjonell undervisning er det utelukkende viktig at læreren tar hensyn til forutsetningene

som elevene kommer med, og skaper trygghet og trivsel for dem. Kroppsøvlingslæreren prøver å «bestrebe seg på å møte elevene der de er, og slik de er, altså møte dem på deres fysiske, psykiske og sosiale utviklingsnivå» (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 87). Kroppen er viktig i kroppsøvlingsfaget, og Brattenborg og Engebretsen (2015) skriver om dette:

Det at kropp er så framtrædende i undervisningen, er ikke bare enkelt. Alle er ikke like glad i kroppen sin. Noen elever kan ha sykdommer og funksjonshemninger som gjør at de skiller seg ut. Andre kan ha med seg vonde erfaringer og opplevelser knyttet til egen kropp, og som gjør at de har et dårlig forhold til den. (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 87)

Kroppsøvlingsfaget spør etter hele mennesket og hele kroppen, og det er vanskelig å skjule seg i denne forespørselen. Forespørselen kan oppleves som mer utfordrende for noen, men mindre utfordrende for andre. Selv om det fysisk sett ikke skal være noe problem for en elev å gjennomføre en aktivitet, er det fortsatt mulig at eleven ikke klarer aktiviteten. Samtidig kan den motsatte situasjonen også oppstå, hvor en elev som har en fysisk utfordring som hindrer gjennomføringen av aktiviteten, kan eleven inneha så stor selvtillit at han får til aktiviteten, uavhengig av den fysiske hindringen. For elevene ligger det også i det psykiske, ikke bare i det fysiske. Det følelsesmessige forholdet elevene har til kroppen sin er også en viktig forutsetning som læreren må være bevisst på (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 88). Brattenborg og Engebretsen (2015) beskriver dette, og hvordan læreren kan legge til rette for at elevene får en positiv opplevelse i kroppsøvlingsundervisningen:

Som kroppsøvlingslærer må en forsøke å gjennomføre undervisningen på en slik måte at ingen elever får ekstra negativ ballast med tanke på egen kropp. Klassemiljøet blir igjen viktig. For at elevene skal tørre å stå fram med hele seg, er det avgjørende at miljøet rundt er trygt og inkluderende, aksepterende og støttende. (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 88)

Elevforutsetninger bestemmer mange av avgjørelsene som gjøres av lærere, og ledelsen i en gitt skole. Kunnskapen læreren har om klassens elevforutsetninger, har betydning for undervisningens innhold, mål, læringsaktiviteter og for organiseringen (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 88).

3.3 Elevforutsetninger og rammefaktorer i læreplanen

Elevforutsetninger skal ikke brukes som grunnlag for en vurdering i kroppsøvfingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2021). Kroppsøvfingslæreren skal ta i bruk sin kjennskap til elevenes forutsetninger, for å legge til rette for at elevene oppnår kompetansemålene i faget. Elevenes forutsetninger nevnes allikevel i enkelte kompetansemål, og er dermed en del av vurderingsgrunnlaget i de kompetansemålene. Dette oppsummeres og forklares i artikkelen fra Utdanningsdirektoratet (2021):

For det andre er det forskjell på at forutsetninger er en del av grunnlaget for vurdering, og at læreren bruker sin kjennskap til elevenes forutsetninger i opplæringen, og at det slik sett har innvirkning på vurderingsarbeidet. Læreren må spesielt være oppmerksom på elevenes forutsetninger når det er nevnt i kompetansemål og når elevenes forutsetninger er relevant for å oppnå målene. (Utdanningsdirektoratet, 2021)

I læreplanen er fokuset på at læreren skal justere undervisningen ut ifra elevenes forutsetninger, for å oppnå kompetansemålene. Muligens med bruk av sin profesjonelle skjønn, og ut ifra sin kjennskap til elevenes forutsetninger. Rammefaktorer nevnes lite om, men når det blir nevnt kan det tolkes som overlatt til kroppsøvfingslærerens profesjonelle skjønn. Rammefaktorer er ofte praktiske faktorer for gjennomføringen av undervisningen, rammefaktorer vil derfor ikke være like relevant som elevforutsetninger i oppgavens resultater og diskusjon.

3.4 Problemstilling

Før metode kapittelet gjøres det rede for oppgavens problemstilling. Sammen med tre forskningsspørsmål som skal avklare mer om hva oppgaven prøver å finne svar på.

Problemstillingen og forskningsspørsmålene styrte mye av planleggingen av hvordan dataen til oppgaven ble innhentet. Innsats er en del av begrunnelsen for vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2021). Derfor vil en kroppsøvingslærer sin tolkning av begrepet innsats i læreplanen, være grunnlaget for hvordan han vurderer elevenes innsats.

Forskningsspørsmålene er:

1. Når tolker en kroppsøvingslærer i barneskolen at elevene yter god innsats i undervisningen, og hva tolker de som dårlig innsats fra elevene?
2. Hvordan tolker kroppsøvingslærere i barneskolen begrepet innsats i læreplaner, og dets betydning for deres egen yrkespraksis?
3. Er det mulig å se forskjeller mellom kroppsøvingslærere i barneskolens sin tolkning av begrepet innsats, når man ser på alder som en mulig faktor for forskjellige tolkninger?

Første spørsmålet er todelt, og spør etter kroppsøvingslærerens tolkning av god og dårlig innsats. Dette er en forsterking av første delen av problemstillingen, og oppgavens formål. Andre spørsmålet retter fokuset mer inn mot læreplanen, og kroppsøvingslærernes tolkning av begrepet innsats i den. Det er mulig å argumentere for at uansett hvor mye styringsdokumenter sier om at noe skal gjøres på en bestemt måte. Kan man egentlig forvente at alle som skal følge de samme styringsdokumentene, faktisk opererer på samme måte? Oppgaven forsøker å sette lys på at det er mulig at forskjellige kroppsøvingslærere, tolker begrepet innsats i styringsdokumentene forskjellig.

Tredje spørsmålet henger igjen fra tidlig i arbeidet med oppgaven, og er ikke et veldig kvalitativt rettet spørsmål. For å svare på dette, kreves det en mye bredere kvantitativ forskning. Dermed vil svaret på dette forskningsspørsmålet for denne oppgaven uansett være manglende. Det begrensede utvalget i oppgaven, kan fortsatt gi et bilde av mulige trekk hos kroppsøvingslærere i barneskolen. Spørsmålet handler om alder, er det mulig at det kan være en faktor for kroppsøvingslærernes forståelse av begrepet innsats? Dette spørsmålet er basert

på typiske forventninger en person kan ha om alderen til en lærer, og dermed trekke en ubegrunnet beslutning om lærerens undervisningsmetode. Typiske fordommer som at eldre kroppsøvingslærere er strengere, og tenker ikke like mye på elevenes trygghet eller forutsetninger. Mens de yngre og nyere kroppsøvingslærere er mer fokusert på elevforutsetninger og trygghet, samt mestring av aktivitetene, istedenfor oppnåelse av idrettsspesifikke mål.

For å finne ut av det oppgaven lurer på, er følgende problemstilling formulert:

Hvordan tolker et utvalg kroppsøvingslærere på barneskolen innsats og dets sammenheng med vurdering og læreplaner, og hvordan reflekterer de om innsats i sin egen yrkespraksis?

Problemstillingen spør etter data med dype erfaringer og refleksjoner, fra et lite men meget relevant utvalg. Hensikten med dette er for å kunne gå i dybden på resultatene, og for å trekke ut kroppsøvingslæreres personlige refleksjoner. Problemstillingen er basert på kvalitativ forskningsprosess, ved å spørre etter dybde i et bestemt utvalg.

4.0 Metode

I forarbeidet til oppgaven var det av interesse å dekke et større utvalg av kroppsøvingslærere, ved bruk av en kvantitativ spørreundersøkelse. I arbeidsprosessen med oppgaven, viste det seg raskt at flere kvalitative intervjuer ville være gunstigere, og dette anbefalte også veiledere og medstudenter. Det viste seg i løpet av arbeidsprosessen, at intervjuer ville bli lettere å gjennomføre. To til tre måneder før søknaden til Norsk senter for forskningsdata ble sendt, ble det valgt å gå for en kvalitativ forskningsprosess. Intervjuspørsmålene er utarbeidet fra forskningsspørsmålene, men også ut ifra spørsmålene som først ble tenkt for en spørreundersøkelse.

4.1 Valg av forskningsdesign

Oppgaven følger en kvalitativ forskningsdesign med individuelle semistrukturerte intervjuer som grunnlaget for datainnsamlingen til oppgaven. Kvalitativ forskningsmetode passer prosjektets arbeidsprosess best, og for å svare på problemstillingen: Hvordan **tolker** et utvalg **kroppsøvingslærere** på barneskolen innsats og dets sammenheng med vurdering og læreplaner, og hvordan **reflekterer** de om innsats i sin **egen yrkespraksis**. Siden problemstillingen etterspør hva kroppsøvingslærere mener (Se uthevingene), sier og reflekterer om innsats, vurdering og læreplaner i deres egen yrkespraksis. Følger oppgaven en fenomenologisk tilnærming. Kvalitativ forskningsdesign bygges på «teorier om fortolkning (hermeneutikk) og menneskelig erfaring (fenomenologi)» (Sæle & Hallås, 2020, s. 323). Selv om det er en del fortolkning av forskeren i intervjuspørsmålene, og i analysen av svarene fra informantene. Så er målet fortsatt å få tak i de menneskelige erfaringene, som beskrevet av Sæle og Hallås (2020), som vil være meget relevante for å svare på problemstillingen. Sæle og Hallås (2020) skriver at:

Hovedformålet med kvalitative metoder er å prøve å fortolke og forstå et fenomen. Det vil innebære for eksempel å «få tak i» meningsinnholdet i en tekst eller hos en informant; hvordan opplever og erfarer informanten et gitt fenomen eller forhold i verden, i sin virkelighetstolkning av verden. (Sæle & Hallås, 2020, s. 323)

Menneskelige erfaringer er hovedmålet for oppgavens datainnsamling, gjennom bruk av intervjuene. Fenomenet i forskningen er innsats, og kroppsøvingslæreres forståelse og refleksjon om det, i sammenheng med vurdering og læreplan. En mulig fallgrube som forsker må passe på er å skjønne at oppgaven, forskningsprosessen og dataen kan bære preg av forskerens bias. Forskerens meninger vil også sammen med informantenes meninger kunne gjøre det vanskelig å være hundre prosent objektiv i oppgavens resultater og drøftings del.

4.1.1 Kvalitativ forskningsdesign

I kvalitativ forskningsmetode går man i dybden for å finne svar på et fenomen man forsker på (Sæle & Hallås, 2020, s. 326). I kvalitativ forskning «kreves det at man som forsker går i dybden ved at informanten kan utdype sine meninger ytterligere, for eksempel ved å ta i bruk intervju med et lite utvalg» (Sæle & Hallås, 2020, s. 324). Denne oppgaven går i dybden, og oppgaven gjennomfører en kvalitativ intervju prosess med et lite utvalg informanter. I kvantitative metoder går man i bredden av et fenomen (Sæle & Hallås, 2020, s. 326). I starten var oppgavens forskningsmetode planlagt ut ifra en kvantitativ vinkel, men som forklart innledningsvis i metode kapittelet var det mange faktorer som ledet til at oppgavens forskningsmetode ble kvalitativ. Sæle og Hallås (2020) skiller mellom metodene med et veldig enkelt eksempel «forskjellen på kvalitative metoder [...] og kvantitative metoder [...] kan illustreres ved bruk av intervju og spørreundersøkelse» (Sæle & Hallås, 2020, s. 326). Under arbeidet med prosjektet tidlig i høst semesteret 2022 falt spørreundersøkelse bort til fordel for kvalitative intervjuer, dermed ble oppgavens forskningsdesign kvalitativ. I kvalitativ forskningsdesign forskes det mer på individer og fenomener, og den er dermed mer detaljert.

4.1.2 Fenomenologi

Menneskelig erfaring er fenomenologi (Sæle & Hallås, 2020, s. 323). Målet med en fenomenologisk prosess er å forstå et fenomen, gjennom å utforske innholdet i fenomenet. For å oppnå dette kan man oppsøke og få tak i et representativt utvalg av informanter som har

relasjoner til fenomenet, og forske på utvalgets sine erfaringer og tolkninger. I kvalitativ metode prøver man å få tak i førstepersonsperspektivet til informantene i et representativt utvalg (Sæle & Hallås, 2020, s. 325). Fenomenologi faller inn under kvalitativ forskningsdesign, i form av etterspørselen etter informanters førstepersonsperspektiv. Å få tak i andre sine synspunkter og meninger om et gitt fenomen, fra et utvalg av informanter som har så god og reliabel tilknytning til fenomenet som mulig.

4.1.3 Semistrukturert intervju

I en forskningsprosess er intervju et av verktøyene en forsker kan ta i bruk, og brukes «når man forsker på hvordan mennesker uttrykker seg, enten i form av skrift, tale eller handling» (Sæle & Hallås, 2020, s. 324). Forsker får registrert muntlig informasjon fra en eller flere informanter, for å få tak i informantenes erfaringer, opplevelser eller oppfatninger (Høgheim, 2020, s. 130). Intervjuer er relevant for oppgaven da det er et verktøy for å fange et utvalg informanters erfaringer, refleksjoner og opplevelser. Som er direkte relevant for oppgavens problemstilling. Høgheim (2020) støtter dette med å skrive at «Intervju er derfor en form for utspørring der man har en målsetning om å utrede noe» (Høgheim, 2020, s. 130). Høgheim (2020) skriver også at det er forskjell på strukturert, ustrukturert og semistrukturert intervju (Høgheim, 2020, s. 130). Høgheim (2020) oppsummerer to av intervjutypene med at strukturert intervju er veldig standardisert, og ustrukturert intervju inneholder preg av å være en samtale (Høgheim, 2020, s. 130).

Opprinnelsen til spørsmålene i intervjuguiden er fra en tenkt spørreundersøkelse, og inneholder preg av et strukturert intervju. Dette er fordi i starten av arbeidsprosessen var det tenkt å ikke bruke oppfølgingsspørsmål, i intervjuene, da forskningsprosessen først var tenkt som kvantitativ. Under oppgavens arbeidsprosess ble det, som forklart tidligere, valgt å endre forskningsmetode. Det ble valgt å gjennomføre semistrukturerte intervjuer, basert på Høgheim (2020) sin beskrivelse av semistrukturert intervju:

Den siste tilnærmingen, det semistrukturerte intervjuet, er en form for samtale der forsker har et overordnet mål for intervjuet som er likt for alle subjektene, gjerne med noen formulerte spørsmål eller temaer. Intervjuet er semistrukturert i den forstand at

dersom det dukker opp noe uventet, uforutsett eller et «sidetema» til de allerede formulerte spørsmålene, så lar man subjektene snakke om disse. (Høgheim, 2020, s. 131)

Dette er en veldig god beskrivelse av avgjørelsene og beslutningene for oppgavens arbeid med intervjuguiden. Intervjuspørsmålene og det overordnede målet i intervjuene er likt for alle intervju subjektene. Intervjuene ble semistrukturerte når det ble valgt å tillate avvik fra de faste formulerte spørsmålene, og åpning for oppfølgingsspørsmål. Intervju subjektene fikk muligheten til å utdype mer om andre temaer som kom opp i intervjuet, og svare på potensielle oppfølgingsspørsmål om det var relevant. Semistrukturert intervju er «En strukturert utspørring med rom for utforskning av uforutsette og relevante temaer underveis i intervjusituasjonen» (Høgheim, 2020, s. 131).

Da det ble klart at det skulle gjennomføres intervjuer, ble det med en gang besluttet at intervjuene skulle gjøres ansikt til ansikt. Høgheim (2020) skriver at det er mange svakheter med intervjuer som ikke er ansikt til ansikt (Høgheim, 2020, s. 131). Dette er mulig, men oppgaven stiller seg noe kritisk til dette. Siden vi nå er i en tid etter Corona pandemien, hvor man kan si at videosamtaler og andre digitale samtaler ble normalisert. Kan det nå være på tide å forske på hvordan digitale ansikt til ansikt intervjuer, har fungert i nylig forskning. Oppgaven har kun gjennomført ansikt til ansikt intervjuer, som var en til en, i et lukket rom. Høgheim (2020) skriver at «En-til-en-intervju er en intervjumetode der forsker samtaler med ett subjekt om gangen» (Høgheim, 2020, s. 132). Disse to valgene for intervjuformat i oppgaven, er bygget på forskerens personlige oppfatning, om logisk fremgangsmåte for intervjuprosessen.

Av de samme grunnene som beskrevet i avsnittet over, ble det valgt å ta lydopptak av intervjuene. Lydopptak er en fordel når man skal registrere intervjuer (Høgheim, 2020, s. 133). Lydopptaker ble lånt av HVL (Høgskulen på Vestlandet), og var av typen Olympus DM-852 Digital Voice Recorder/Diktafon. Intervjuene fikk hver sin egen lydfil produsert av diktafonen. Etter anbefaling fra veiledere, og som Høgheim (2020) skriver, at så snart som intervjuene er gjennomført «bør man så snart som mulig gjøre om lydfilen ... til et skriftlig materiale» (Høgheim, 2020, s. 133). Transkribering av intervjuer, er en omforming av muntlig data til skriftlig form (Høgheim, 2020, s. 133), dette ble gjort med oppgavens intervjuer innen

kort tid etter at intervjuene var gjennomført. Intervjuene ble transkribert inn i et Word-dokument, sammen med et avspillingsprogram hvor man kunne styre lydfilens avspillingshastighet. Transkriberingen av lydfilene ble gjort etter en intelligent verbatim metode, hvor gjentatte ord og andre lyder som ikke var relevante ble tatt vekk. Endelig transkripsjon av begge intervjuene endte på totalt 7436 ord, til sammen. Intervjuene ble oversatt fra dialekt til bokmål. Oversettelsen ble gjort på grunn av personlig preferanse, og det var minimalt med uforståelige deler av lydfilen.

4.2 Datainnsamling

4.2.1 Utvalg og rekrutteringsprosessen

Målgruppen for denne oppgaven er informanter fra et utvalg av kroppsøvlingslærere i barneskolen, som underviser i kroppsøvlingsfaget. Oppgavens utvalg ble utelukkende kroppsøvlingslærere, med ansvar for et eller flere trinn på en barneskole, under våren 2023. Hensikten var å få tak i kroppsøvlingslæreres refleksjoner, meninger og tolkninger om begrepet innsats, og dets sammenheng med vurdering og læreplanen i deres yrkesutøvelse. Det var ønskelig å undersøke alle kroppsøvlingslærere i Norge sine tolkninger av innsats, men dette er ikke oppnåelig i oppgavens omfang. Derfor var spørsmålet om hvor mange informanter oppgaven trengte, litt krevende å svare på. Dette er noe Høgheim (2020) skriver om, at «Hvor stort utvalg man må jobbe med, er nok det vanligste spørsmålet blant begynnende forskere» (Høgheim, 2020, s. 158). Høgheim (2020) skriver også at det finnes ikke en fasit på hvor mange et utvalg i en studie må bestå av, og at det vil alltid være avhengig av målet med forskningen (Høgheim, 2020, s. 158). Utvalgets kriterier var veldig stabile i rekrutteringsprosessen, og målet i datainnsamlingsprosessen var å gjennomføre tre til fire semistrukturerte intervjuer.

For oppgaven ble det gjennomført en målrettet sampling, dette er en «Spesifikk utvelgelse av forskningsdeltakere» (Høgheim, 2020, s. 158). For å få tak i informanter til intervjuene ble det brukt personlige kontakter fra arbeid i læreryrket som vikar, og kontakter gjennom skolens ordning for praksisplass i utdanningsløpet. Mulige informanter til oppgaven som ble kontaktet, hadde forkunnskaper om når oppgavens datainnsamling ville bli gjennomført.

Mulige informanter fikk vite at de ville sannsynligvis bli kontaktet i januar 2023, for å sette opp intervjuer. Selve rekrutteringsfasen og planlegging av tidspunkter for intervjuer ble gjort i januar 2023. Samtykkeskjema og utfyllende informasjon om oppgavens tematikk, og formål ble gitt til mulige informanter tidlig i januar 2023.

4.2.2 Presentasjon av informantene

Oppgavens utvalg er to kroppsøvingslærere som jobber på to forskjellige barneskoler i Norge. Når det blir nødvendig å referere til informantene med han eller hun, så vil det bli brukt han, men det er ikke en indikator for informantenes kjønn. For å kunne skille mellom informantene i oppgaven beskrives heretter informanten i første intervjuet som I1, og informanten i andre intervjuet som I2. Grunnen til dette er for å opprettholde en sterk anonymitet i hele oppgaven. Informantene ble informert om at det ville være komplett anonymitet i forskningsprosessen.

I1 er i midten av trettiårene, og har jobbet som kroppsøvingslærer og kontaktlærer i tolv til femten år i barneskolen. I2 er i førtiårene, og jobber som kroppsøvingslærer og kontaktlærer. I2 har jobbet rundt ni år som kroppsøvingslærer, seks år på videregående skole og tre år i barneskole. Både I1 og I2 har en kontaktlærerstilling våren 2023, og har dermed ansvar for flere fag samtidig.

4.2.3 Utforming av intervjuguiden

Intervjuguide er en oppskrift på intervjuprosessen, hvordan intervjuer av informanter blir planlagt. Oppgavens intervjuguide er oppskriften på mitt kvalitative og semistrukturerte intervju, med utvalget. Semistrukturerte intervjuer «har ... som regel en plan for intervjuene man skal gjennomføre. En slik plan fanges i det som kalles en intervjuguide» (Høgheim, 2020, s. 132). Målet med intervjuguiden (Se vedlegg 3) var å ha så klar oversikt over spørsmålene som mulig, og det ble besluttet å ikke lage oppfølgingsspørsmål på forhånd. Målet var å få svar på de forhåndsbestemte spørsmålene, med så få avvikelser som mulig. Operasjonaliseringen av det semistrukturerte intervjuet, var at kun spørsmålene fra intervjuguiden var av interesse å få svar på, i første omgang. Visst det skulle komme opp noe av interesse, eller et sidetema med sammenheng til oppgavens temaer. Ble det bestemt på

forhånd at oppfølgingsspørsmål ville formuleres muntlig i intervjusituasjonen, for så å transkriberes og analyseres i etterkant. Det er dermed innlysende at oppfølgingsspørsmålene vil være sterkt påvirket av informanten, og av mine egne meninger. Arbeidet på intervjuguiden beskrives best av Høgheim (2020) som sier at «Intervjuguiden blir dermed å forstå som en overordnet plan, men som det er mulig å avvike fra dersom det framkommer interessant og aktuell informasjon underveis i intervjusituasjonen» (Høgheim, 2020, s. 133).

I oppgavens problemstilling er det ganske klart at temaet er innsats, og sammenhengen som begrepet har med vurdering og læreplan som forklart i problemstillingen. Intervjuspørsmålene i intervjuguiden min er delt inn i disse temaene, og etter min egen preferanse som forsker. Spørsmålene ble delt inn slik, for å gjøre analyseprosessen enklere og effektiv. Med bruk av innholdsanalyse, som er en «Analytisk tilnærming som har som mål å tolke innholdet i tekstdata gjennom systematisk koding og kategorisering av temaer og mønstre» (Høgheim, 2020, s. 202). Målet mitt var å allerede ha dataen inndelt i kategorier etter transkriberingen, som følge av oppsettet til intervjuspørsmålene i intervjuguiden.

Etter at det første intervjuet hadde blitt gjennomført, var det tydelig at lengden på intervjuene kunne bli problematiske. Fordi det første intervjuet var kortere enn det planlagte tretti til seksti minutters, tidsrommet. Det første intervjuet tok litt over tjue minutter, og dermed mindre data enn forventet av intervju en. Det var planlagt tre intervjuer, så det var fortsatt mulig at det kunne bli tilstrekkelig med data. I datainnsamlingen var målet å samle inn over en time med lydopptak, til sammen. Det var planlagt å gjennomføre tre intervjuer, så ingen forandringer ble gjort etter at det første var kortere enn forventet. I andre intervjuet var det et tidspres for å komme minimum over tretti minutter, og dette kan ha hatt en effekt på intervjuet.

4.2.4 Veiledning på intervjuguide

Min prosess for å teste og sammenfatte intervjuguiden var mest støttet i tilbakemeldinger fra veiledere. Å gjennomføre et pilotintervju ble foreslått og ønskelig, men ble ikke gjennomført. Grunnen til dette var at formuleringene av spørsmålene i intervjuguiden ble tolket som sterke, og hadde både lukkede og åpne spørsmål. Spørsmålene ønsket refleksjoner, informantens tolkninger og meninger, og avslutningsvis inneholdt intervjuguiden et veldig åpent spørsmål.

Muligheten for å formulere oppfølgingsspørsmål i intervjusituasjonen, gjorde det slik at et pilotintervju ble tolket som ikke nødvendig.

4.2.5 Gjennomføring av intervju

Intervjuene ble gjennomført i løpet av februar 2023. Selve planleggingen av intervjutidene og tilgjengelighet av informantene gikk veldig lett. Første forslag til dato og tid ble valgt innenfor en tidsramme på kun en uke, begge intervjuene ble gjennomført i løpet av en uke. En tredje informant ble kontaktet og ville bli informant, men tidspress fra den tredje informantens jobbsituasjon gjorde at intervjuet måtte gjennomføres i løpet av mars måned. Etter at intervju nummer to ble gjennomført, og det var et ekstensivt intervju som varte over førti minutter. Ble det besluttet å ikke oppsøke den potensielle tredje informanten. Som nevnt tidligere i kapittelet ble alle intervjuer gjennomført i fysisk tilstedeværelse, ansikt til ansikt og en til en.

Intervjuene startet med at informanten ble informert om diktafonen, og at det ville bli en lydfil av intervjuet. Informanter ble også informert om at lydfilet var kun relevante frem til transkribering var ferdig, og at lydfilet ikke ville bevares. Formål og tema ble informert om i en e-post, med informasjonsskrivet (Se vedlegg 2) som vedlegg. Samtykkeskjemaene ble fysisk skrevet under på, før intervjuene, og informantene fikk også skjemaene elektronisk på forhånd. Tid ble satt av til å lese samtykkeskjemaet visst de ville, for så å få signering før start på intervjuet. Etter at informanten hadde signert samtykkeskjemaet ble de takket for å ha satt av tid, og for at de ville delta i undersøkelsen. Før første spørsmål ble spurt, ble oppgavens formål oppsummert for informanten. Oppgavens hovedtema ble presisert for informanten, at det er deres tolkning av begrepet innsats som er hovedtema. Siste som ble sagt før lydopptaket ble startet var at første spørsmålet ville være valgfritt å svare på, av hensyn til anonymitet.

Under intervjuet var intervjuguiden tilgjengelig, sammen med muligheten til å ta notater. Ingen notater ble skrevet ned, da det ikke opplevdes som nødvendig. Fokuset var heller på å formulere relevante oppfølgingsspørsmål, i intervjuet. Etter intervjuet ble informanten takket for deltakelse på intervjuet, og igjen for deres tid. Informantene ble også informert om at de kunne ta kontakt når som helst på telefon eller e-post, visst det skulle være noe i etterkant av intervjuet.

4.3 Analyse av dataen

Etter de to intervjuene ble gjennomført, ble lydfilene transkribert. Lydfilen for intervju en var på litt over tjue minutter, og lydfilen på intervju to var på litt over førte minutter. Til sammen ble det litt over en time med lydopptak. Som ledestil til rundt atten sider med til sammen 7436 ord, med 1,5 i linjeavstand. Som analyseprosess ble Høgheim (2020) sine beskrivelser av analyseprosessen valgt som utgangspunkt, for oppgavens analyse. Analyse er å bryte ned dataen til mindre deler, og å prøve å forstå og undersøke delenes mening (Høgheim, 2020, s. 200). Som oppgavens analyse verktøy er skriveprogrammet Word blitt brukt. Word er ifølge Høgheim (2020) et av de tilgjengelige analyse verktøyene, som er «mer enn tilstrekkelige verktøy for bistand i analyse av tekstdata» (Høgheim, 2020, s. 201).

4.3.1 Analyseprosessen

Oppgavens analyseprosess er innholdsanalyse, som er en «analytisk tilnærming som har som mål å tolke innholdet i tekstdata» (Høgheim, 2020, s. 202). I analyseprosessen til oppgaven, ble Høgheim (2020) sin generelle tilnærming til analyse av tekstdata fulgt. Hans generelle tilnærming til analyse av tekst, ble brukt som en løs oppskrift på hvordan oppgavens analyseprosess ble gjennomført. Høgheim (2020) sin generelle tilnærming til analyse er delt i fem deler. Første del er å «Lese, bli kjent med og sammenfatte data» (Høgheim, 2020, s. 203). Andre del er å «Lage koder (demontere data)» (Høgheim, 2020, s. 204). Tredje del er å «Lage kategorier (remontere data)» (Høgheim, 2020, s. 206). Fjerde del er å «Analysere» (Høgheim, 2020, s. 211) dataen, og femte del er å «Trekke slutninger» (Høgheim, 2020, s. 214).

Oppgaven følger Høgheim (2020) sin tilnærming løst, fordi steg nummer to og tre var nesten ferdiggjort i inndelingen av intervjuguiden, og i transkriberingen. Analyseprosessen i oppgaven kan oppsummeres som en analyse av dens sammenfattede data. I motsetning til Høgheim (2020) sin tilnærming, er oppgavens analyseprosess blitt omformulert for å passe inn i oppgaven. Første del er å lese og bli kjent med dataen. Andre del er å dele inn dataen i temaer. Tredje del er å vurdere hvilke temaer som er viktigst å ta opp tidligst, i sammenheng med oppgavens problemstilling. Fjerde del er å analysere oppgavens data, basert på viktigheten av temaene i dataen. Femte del inngår i oppgavens drøfting, og inneholder diskusjon om analysen av oppgavens resultater. Denne listen er oppgavens egen oppskrift på

analyseprosessen, og oppgavens drøfting, men er basert på Høgheim (2020) sin beskrivelse av hans generelle tilnærming til analyse av tekstdata. Temaer som kom opp i dataen, og ble analysert i oppgaven er: tolkning av begrepet innsats, vurdering tilknyttet innsats, læreplan i kroppsøving, yrkespraksis og operasjonalisering av innsats, elevforutsetninger og rammefaktorer, overvekt og mulig paradigmeskifte.

4.4 Ethiske overveielser

I all forskning er etiske overveielser viktige. Ethiske overveielser inngår som forsker å ta for seg «forskningsprosessen, ... som er regulert av et mangfoldig sett av verdier, normer, lover, forskrifter og institusjonelle ordninger» (Sæle & Hallås, 2020, s. 296). Forskningsetikken skal være en integrert del av forskningen, og regulere forskning som gjennomføres på høyskoler i Norge (Sæle & Hallås, 2020, s. 296). Å sende inn prosjektinformasjon til Norsk senter for forskningsdata var planlagt, og anbefalt av veiledere å gjennomføre tidlig i prosessen. Før datainnsamlingen kunne starte ble prosjektet sendt inn til Norsk senter for forskningsdata den 27.10.2022. Meldeskjemaet inneholdt oppgavens formål og beskrivelse av prosjektets plan, samt annen informasjon som var viktig å informere om. Meldeskjemaet inneholdt også informasjonsskrivet og intervjuguiden. Den 22.11.2022 ble prosjektet vurdert godkjent av Norsk senter for forskningsdata, med referansenummer 579365 (Se vedlegg 1). Etter at prosjektet ble godkjent av Norsk senter for forskningsdata, kunne informanter til oppgaven bli kontaktet. Norsk senter for forskningsdata vurderte at prosjektet var i samsvar med personlovgivningen, men at skylagring måtte brukes av leverandører som HVL hadde avtaler med. Skylagring endte opp med å ikke være nødvendig, da diktafon ble benyttet.

Å bli intervjuet for oppgaven var frivillig for informantene, og de fikk informasjonsskrivet tilsendt før intervjuet. Informasjonsskrivet til oppgaven ble basert på malen fra Norsk senter for forskningsdata, samt mye samarbeid med veiledere. Informasjonsskrivet inneholder prosjektets formål, ansvarlig institusjon, hvorfor du bli spurt om å delta, hva deltakelse innebærer, frivillig deltakelse, personvern, informantens rettigheter og kontakinformasjonen til meg, prosjektets veileder og prosjektets personvernombud. På intervjuene ble to eksemplarer av informasjonsskrivet tatt med, i fysisk format. Informantene fikk muligheten til å lese det igjen, og beholde et fysisk eksemplar etter å ha signert et av eksemplarene. Samtykkeerklæringen ligger sist i informasjonsskrivet, og etter informantene var ferdig å lese

informasjonsskrivet kunne de signere samtykkeerklæringen på siste side. Informantene ble gitt god tid og en siste mulighet på intervjuetidspunktet til å forstå prosjektets formål, betydningen av deres deltakelse samt deres rettigheter. Oppgaven er ikke interessert i sensitive opplysninger, så de ble da heller ikke registrert. Ingen kontaktinformasjon eller annen sensitiv opplysning er innlemmet i lydopptak eller transkribering. Å delta var frivillig, og informantene ble påminnet etter intervjuet at samtykket deres kunne trekkes tilbake, uten grunn i etterkant. Dette ble sørget for at informantene var klar over, og at min kontaktinformasjon var tydelig for informantene. Informasjonsskrivet informerer om at informanten har rett til å kreve at all data om informanten slettes. Informantene i prosjektet vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjoner. Utvalget er veldig lite, men prosjektet har opptrådt med ekstra varsomhet knyttet til identifiserbar persondata.

4.5 Validitet

Validitet og reliabilitet er noe som er en veldig viktig del av en masteroppgave. Foruten at forskeren skal ta for seg de etiske overveielserne underveis i forskningen, er det viktig som forsker å tenke på forskningens reliabilitet og validitet. Som forsker må man reflektere underveis og i etterkant om sine egne meninger, men også om informantenes utgangspunkt og meninger. Dette er noe som Patton (1999) skriver om i en artikkel om å øke kvaliteten og troverdigheten av kvalitativ forskning. Metoder som kan øke oppgavens validitet er «searching for rival explanations» (Patton, 1999, s. 1198), og at man passer på å beskrive dataen «in context» (Patton, 1999, s. 1198).

Oppgaven har som mål å oppnå så stor objektivitet som mulig i forskningen, men dette kan man si ikke er noe som kan oppnås i realiteten. Denne oppgaven kan inneholde utfordringer for å oppnå god reliabilitet og validitet, men støtter seg hovedsakelig på relevansen til den innsamlede dataen fra intervjuene. Artikler som er referert til i oppgaven er relevante artikler, og alle er fagfelleurdert. Fagfelleurdert er et kriterium for de valgte artiklene, i oppgaven. På godt og kanskje ondt, men det hadde aldri blitt referert til en artikkel i denne oppgaven uten at den er fagfelleurdert. Dette kan ha ledet til at relevante artikler som ikke var fagfelleurdert, ikke ble vurdert for oppgaven.

For oppgavens reliabilitet og validitet, støtter den seg på dataen som er samlet inn fra en relevant utvalgsgruppe. Som har generert detaljert data fra to kroppsøvingslærere sine meninger om oppgavens temaer, og som oppgaven også håper vil motivere andre til å forske mer på oppgavens temaer i barneskolen.

Reliabilitet er en del av å gjøre forskning på en vitenskapelig måte (Sæle & Hallås, 2020, s. 334). Sæle og Hallås (2020) beskriver reliabilitet som «at man kan stole på det man måler eller undersøker; dersom du gjør den samme målingen gjentatte ganger, blir målingen reliabel når du får det samme resultatet hver gang» (Sæle & Hallås, 2020, s. 334). I denne oppgaven blir det vanskelig å beregne reliabiliteten, da den er kvalitativ og inneholder sannsynligvis uunngåelige preg av forskerens meninger. Som Høgheim (2020) skriver:

Det er viktig å kjenne til hensikten med reliabilitet. Dette er ikke en måte man jobber for objektiv analyse, men heller for *konsekvent* analyse. Eksplorerende forskning har opp gjennom tiden fått mye (urettmessig) kritikk for å bringe fram forskerens subjektive meninger og betraktninger til forskningen. (Høgheim, 2020, s. 216)

I kvalitativ forskning er reliabilitet mer «knyttet til den prosessen man går gjennom for å trekke ut mening fra data» (Høgheim, 2020, s. 215-216). Reliabilitet i eksplorerende forskning handler mer om prosessen som forskningen gjennomfører. Videre skriver Høgheim (2020) også at «Reliabilitet knyttes ... til spørsmålet om nøyaktigheten i det analytiske arbeidet som er gjennomført» (Høgheim, 2020, s. 216). Oppgavens analyseprosess skal lede til at koder og kategorier blir opprettet basert på dataen, og at man kan løfte frem «forskerens subjektive perspektiv» (Høgheim, 2020, s. 217). Forskerens meninger og perspektiv kan gjøres rede for i oppgaven, og vurderes i forskningens drøfting av resultater.

Denne oppgaven har som mål å behandle dataen fra intervjuene så likt som mulig, uten å tenke på hvilken informant dataen kom fra. Det er selvfølgelig uunngåelig som forsker å ikke tenke over, eller huske hvilken informant som ga den gitte dataen. Dette er noe oppgaven prøver å gjøre rede for, og er bevisst på i arbeidet med dataen. Oppgaven forsøker å følge det Høgheim (2020) skriver, at «Reliabilitet handler i denne sammenheng om å behandle alle data

likt og med den samme innstillingen til mening, perspektiver og betydninger» (Høgheim, 2020, s. 217).

Kriteriene for oppgavens utvalg kan tolkes som minimale, men gode nok for å få tak i relevante informanter. Oppgavens endelige utvalg er relevante til oppgavens formål og problemstilling. Problemstillingen er bred og etterspør deltakelse fra alle kroppsøvingslærere i Norge, som jobber på en barneskole. Dette ledet til at det var enkelt å finne relevante informanter.

Oppgavens data er hentet fra de kvalitative semistrukturerte intervjuene, hvor informantene fikk vite at det ville være full anonymitet i dataen. Noe som kan ha ledet til at informantene reflekterte og svarte på spørsmålene uten frykt for hvordan han hørtes ut. Det kan ikke garanteres for at informantene ga ærlige svar, eller svarte på spørsmålene uten en personlig agenda. Informantene i oppgaven hadde en medarbeiders relasjon til intervjueren, og dette kan ha hatt en innflytelse på intervjuene. Inntrykket er at denne bekjentskapene med informantene, gjorde dem avslappet på intervjuene. Dette er forskerens oppfatning av situasjonen, og kan være manglende.

Informantene var begge ansatte i barneskolen som kroppsøvingslærere. En av dem hadde mer erfaring fra videregående skole, som kroppsøvingslærer. Denne informanten kan ha meninger og tolkninger som stammer fra erfaringer fra den videregående skole. Når det kommer til utvalgets representative styrke, er det mulig å argumentere for at utvalget sin bakgrunn argumenterer godt for oppgavens validitet. Forskningen er på et utvalg kroppsøvingslærere, men har som bakgrunn å kunne si noe om alle kroppsøvingslærere i barneskolen.

Validitet «handler ... om at du faktisk måler det du har satt deg som formål å måle eller utforske» (Sæle & Hallås, 2020, s. 334). Ved bruk av semistrukturert intervju har forskeren anledning til å adaptere intervju prosessen, og spørsmålene underveis. Derfor kan man si at denne oppgaven har god validitet basert på den valgte datainnsamlingsmetoden, men dette avhenger også av forskerens opptreden, i forskningsprosessen. Det kan argumenteres for at sammenhengen mellom problemstillingen, og spørsmålene som er formulert i intervjuguiden er oppgavens styrke for en god validitet.

Det er få informanter i oppgaven, men informantene har høy relevans til oppgavens formål. Det kan sies at validiteten til oppgaven er sterkt begrenset av utvalget om man tenker regionalt, eller nasjonalt. Det kan argumenteres for at det er lite forskning i barneskolen, om

temaene denne oppgaven tar opp. Det kan være mange grunner til dette, men om det er tilfellet er det mulig å påstå at denne oppgavens viktighet og validitet er høyst relevant for videre forskning.

5.0 Resultater

Kategoriene i resultatets kapittelet er delt inn i deres kategoriske relevans til oppgavens problemstilling, samt for å svare på forskningsspørsmålene. Rekkefølgen til kategoriene i resultatene presenteres etter hvor relevant dataen er, for å gi svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene. De siste kategoriene er ikke mindre relevante for oppgaven, men faller mer inn under andre, uforventede eller interessante funn i analysen av tekstdataen.

Ut ifra analysen av oppgavens tekstdata har det kommet frem seks hovedresultater, som beskrevet i metodekapittelet. Kategoriene blir presentert ved å dele inn resultatene i de øvre temaene, og vise til resultater som svarer på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Underkategorier som svarer på deler av oppgavens formål, blir presentert når det er naturlig å presentere de.

Første resultatets kategori er tolkningen av begrepet innsats, hvor det også kommer frem resultater fra informantenes svar på hva som er god og dårlig innsats. Andre kategori er vurdering tilknyttet innsats, hvor resultater om vurderingen tilknyttet begrepet innsats kommer frem. En underkategori i vurdering tilknyttet innsats er innsats for vurdering, som viser til resultater om informantens refleksjoner om egen yrkespraksis. Samt informantens reflekterende tanker rundt egen tolkning av begrepet innsats, og dets påvirkning i deres vurderingspraksis med elevene. Tredje resultatets kategori er læreplan i kroppsøving, og kommer til å vise til resultater om informantenes tolkninger om læreplan og sammenhengen den har med yrkespraksisen deres og begrepet innsats. Resultatene fra læreplan i kroppsøvingens kategorien kan virke veldig generelle, men dette kan muligens være på grunn av svarene informantene har gitt. Samt at spørsmålene om læreplaner i kroppsøving var spørsmål som var veldig åpne, og ville at informanten skulle tenke over og reflektere om sine egne meninger, tidligere og nåværende yrkespraksis. Den fjerde kategorien er yrkespraksis og operasjonalisering av innsats, i undervisningen og i vurderingen av elevene. Denne kategorien bygger videre på resultatene fra kategori tre, og presenteres dermed deretter. Den fjerde kategorien viser hovedsakelig til resultater om informantenes faktiske operasjonalisering av deres tolkning av begrepet innsats, og inneholder informantenes refleksjoner om deres tolkning av begrepet innsats i undervisningen.

Den femte resultatets kategori er veldig interessant for oppgaven, fordi denne kategorien var ikke forventet å bli en så stor kategori i resultatene til oppgaven. Det kom tydelig frem i

analyseprosessen at denne kategorien ville bli en større kategori, da informantenes svar inneholdt mye data om elevforutsetninger. Hovedsakelig presenteres det mest data om elevforutsetninger, og litt om undervisningens rammefaktorer. Rammefaktorene vil hovedsakelig handle om læreplanen, informantenes yrkespraksis og elevenes forutsetninger. Informantene og derfor også oppgaven fokuserer mer på elevforutsetninger, enn rammefaktorer. Elevforutsetninger er mer relevant for oppgaven, da den ikke tar opp rene praktiske rammefaktorer som tidspress og lignende. Den femte kategorien er elevforutsetninger og rammefaktorer, med en underkategori om overvekt. Dataen som kom frem om overvekt, kan tolkes som andre funn i oppgaven. Grunnen til at det er en egen underkategori er fordi temaet overvekt er relevant for kroppsøvfingsfaget, og i samfunnet generelt. Overvekt er også et godt eksempel på en elevforutsetning som en elev kan møte opp til kroppsøvfingstimen med. Om elevforutsetninger nevnte begge informantene overvekt og funksjonshemming, som eksempler.

I intervju to kom informanten med en bønn til kroppsøvfingslærere i Norge generelt, og nevnte at det er mulig kroppsøvfingsfaget har vært gjennom en, eller er i et paradigmeskifte i faget. Derfor heter kategori seks mulig paradigmeskifte, og handler om hva informanten i intervju to sier om paradigmeskifte. Samt hva analysen av dataen fra intervju en sier om paradigmeskifte, selv om informanten i intervju en ikke nevner noe om et paradigmeskifte. Paradigmeskifte vil diskuteres godt i diskusjonsdelen til oppgaven, og er veldig påvirket av meningene til informantene. Samt oppgavens forståelse av analysen som er gjort av dataen, dermed er det mulig at data og diskusjonen om det mulige paradigmeskiftet burde tolkes som en samtale mellom tre parter med særegne erfaringer og meninger om kroppsøvfingsfaget. Siste spørsmålet på intervjuguiden er et veldig åpent spørsmål, og valgfritt for informantene å svare på. Siste spørsmålet spør kun etter om informanten har noe å legge til, i kontekst av det som er blitt snakket om i intervjuet. Informanten i intervju en valgte å ikke svare noe spesielt på det, men informanten i intervju to svarte mer utfyllende på det. Dermed er det en underkategori under mulig paradigmeskifte kategorien til intervju to, men ikke på intervju en. Underkategorien til den sjette kategorien i intervju to er en bønn fra en kroppsøvfingslærer, og resultatene i den underkategorien la grunnsteinene for at et mulig paradigmeskifte ble en egen større kategori. I sine sitater om et mulig paradigmeskifte er relevant for oppgavens tema, og veldig relevant for kroppsøvfingsfaget i barneskolen.

Intervjuene vil bli presentert separat, først presenteres intervju en og så intervju to. Analysen vil gå i veldig stor detalj i hvert intervju, siden utvalget er kun bestående av to informanter.

Resultatene i kategoriene vil bli presentert med klargjørelser og beskrivelser, sammen med direkte sitater fra intervjuene. Navnet som intervjuene har fått indikerer når intervjuet ble gjennomført, intervju en ble gjennomført før intervju to. I intervju en er det dataen fra informanten I1 som blir presentert. I intervju to er det dataen fra informanten I2 som blir presentert.

5.1 Intervju en

Første spørsmålet til I1 spør om hvor gammel han er, og I1 svarer kun med «Et par å tretti år». Dermed kan man konkludere med at I1 er en plass i trettiårene, men han svarer også på at han har jobbet som kroppsøvingslærer i tolv til femten år. Hvor i trettiårene I1 er kan man tenke seg frem til på egenhånd, i betraktning av hvor mange års arbeidserfaringen I1 har. I1 er altså i den begynnende fasen av karrieren som kroppsøvingslærer, om man tar for seg en typisk persons mulige år i arbeidslivet. I1 ga ikke et detaljert svar på alder eller arbeidserfaring, men svarte så godt han ønsket å svare på spørsmålene om det. Derfor har ikke oppgaven nøyaktige data på alderen, eller arbeidserfaringen til I1. Det er mulig å trekke en konklusjon om I1 sin alder basert på I1 sine svar, ut ifra en logisk tolkning av svarene. I1 er en kroppsøvingslærer med årevis erfaring som kroppsøvingslærer, og er i midten av tretti årene.

5.1.1 Tolkning av begrepet innsats

Resultatene fra intervju en indikerer at kroppsøvingslærere knytter begrepet innsats sammen med at elevene fysisk deltar i undervisningen. Hvilken form denne deltakelsen har, vil bli klarer etter at flere av resultatene presenteres i den videre analysen, samt i diskusjonen til oppgaven. I1 svarer at i begrepet innsats legger han deltakelse og fremgang som sentrale deler av hans forståelse av begrepet. I spørsmålet om hva han legger i begrepet innsats i kroppsøvingsfaget svarer I1 at «Da legger jeg deltakelse, for meg er det veldig viktig at elevene deltar» og at «de underveis da får veiledning om motivasjon om hva de kan gjøre bedre, og for meg er det viktigste at de oppnår fremskritt». I1 sier at innsats henger sammen med å delta i undervisningen, og at elevene prøver så godt de kan å delta i undervisningstimen. I1 sier også at det handler om fremskritt for elevene, dermed sier I1 at

innsats er nødvendig for at elevene skal kunne gjøre fremskritt i faget. Avslutningsvis konkluderer I1 i hva han legger i begrepet innsats med at «for meg er innsats det at man på en måte deltar, man prøver å være med. Visst du sitter deg på sidelinjene og nekter å bli med, da tenker jeg at det er null innsats». I1 sier at det er en sterk tilknytning mellom elevenes innsats og elevenes deltakelse. I1 sier også at begrepet innsats i en undervisningssituasjon, handler om at elevene fysisk deltar aktivt i timens planlagte aktiviteter. I1 forteller videre at innsats henger sammen med vurderingen i læreplanen til kroppsøvfingsfaget. Visst elevene yter innsats leder det til at elevene deltar, slik at kroppsøvfingslæreren har grunnlag for å gi elevene tilbakemeldinger, som skal legge til rette for at elevene oppnår fremskritt i kroppsøvfingsfaget. Innsats handler om fysisk deltakelse i planlagte aktiviteter, ifølge I1, at elevene yter best mulig innsats etter sine forutsetninger og at det legger grunnlaget for vurderingen i faget.

5.1.1.1 God innsats

For å få en ide av I1 sin tolkning av hva god innsats er, trekkes det frem et av eksemplene til I1 fra intervjuet. Eksempelet I1 forteller om handler om en situasjon der elevene skal løpe på en sti, rundt et tjern. I1 forteller at selv om eleven «valgte å gå rundt ... istedenfor å løpe», så har eleven visst god innsats ved å fullføre aktiviteten. For hvor god innsatsen til eleven som valgte å gå rundt tjernet er, indikerer resultatene at I1 vurderer innsatsen til den eleven basert på elevens forutsetninger. I1 forteller videre at «alle elever har forskjellig utgangspunkt for hvor innsatsen kommer inn». I1 forklarer dette ved å si at visst eleven som valgte å gå stien «aldri har løpt eller jogget i hele sitt liv», så vil en elev som trener på fritiden ha et helt annet utgangspunkt for når hans gode innsats kommer inn i bildet, i turen rundt tjernet. Resultatene viser at I1 sin kjennskap til elevenes forutsetninger, vil være en avgjørende faktor for hvordan han vurderer elevens gode innsats. På spørsmålet om hva god innsats er, svarer I1 at «God innsats det er både samarbeid og bare det å delta». I1 indikerer at deltakelse er både en indikator for god innsats, men også en nødvendighet for at eleven deltar i timen.

5.1.1.2 Dårlig innsats

I1 sier at dårlig innsats fra elevene er at de ikke deltar i planlagte aktiviteter, men at det også finnes andre faktorer som kan bety dårlig innsats når elevene deltar. Samarbeid er en faktor

som I1 ser på når elevene yter nok innsats, til å delta fysisk i aktivitetene. I1 forteller at dårlig innsats fra en elev som er svett kan bety utilstrekkelig innsats, med at «ja du har vært i aktivitet, men innsatsen din og samspillet og det med andre elever er jo nødvendigvis ikke til stede». På spørsmålet om hva dårlig innsats er, svarer I1 at «Det er å sitte på sidelinjen og furte og si at dette vil eg ikke være med på». Resultatene viser at I1 sin vurdering av innsats er basert på en målestokk, som måler til hvilken grad I1 synes elevenes deltakelse legger nok grunnlag for en god eller en dårlig vurdering av innsatsen. I1 sin målestokk om når elevene viser dårlig eller god innsats er noe uklar.

5.1.2 Vurdering tilknyttet innsats

I1 vurderer elevenes innsats i undervisningen ved å se på progresjon og fremgang, at «de lærer noe i løpet av undervisningen». I1 svarer veldig klart på spørsmålet om hva han ser etter for å vurdere innsats, og han svarer veldig kort og presist «Framgang». I1 fokuserer på å se progresjonen til elevene i aktiviteter som gjøres gjentatte ganger, at elevene blir bedre og bedre i de samme aktivitetene. Oppsummert svarer I1 at han vurderer elevenes innsats ved å se på elevenes progresjon og fremgang, i gjentatte aktiviteter og «spesielt med samarbeid i gymtimene, er viktig og at man faktisk spiller hverandre god».

For å gi en mulig beskrivelse av I1 sin tolkning av progresjon i kroppsøvingsundervisningen gir han et eksempel, at «visst man spiller fotball i gymmen og du da overhodet ikke har noe ballfølelse når vi begynner så er det viktigste at jeg ser at du har litt ballfølelse etter hvert». Det viser seg at I1 har en større årvåkenhet for gradvis progresjon når han sier at han vil «i hvert fall ... ha et minimum på plass», hos elevene. Samtidig er ikke kroppsøvfaget et fotballag, med en fotball trener. Så det å se en gradvis, og normal progresjon og mestring etter kroppsøvingslærerens tolkning er i seg selv et mål for kroppsøvingsundervisningen.

5.1.2.1 Innsats for vurdering

På spørsmålet om hvor viktig I1 mener innsats er for vurdering svarer han at «Den er ganske høy». Dette svaret indikerer at innsats er noe som informanten vektet høyt, i vurderingsarbeidet for kroppsøvfaget. For å confirmere at innsats fra elevene er

nødvendig for å kunne vurdere elevene, sier I1 at «for å kunne gi eleven noen form tilbakemelding eller karakter så må eleven vise noe innsats altså man må se at eleven i hvert fall prøver». I1 svarer i spørsmålet om han er enig eller uenig i at innsats skal vektes i faget, med et «Ja. Innsats det skal vektes for vurdering, men man har jo veldig ulike former for innsats så man må jo ta utgangspunkt i der eleven var opprinnelig». I1 sier er at innsats er en del av vurderingsarbeidet, dermed vil I1 sin tolkning av begrepet være av stor betydning for elevene. I1 nevner fortsatt elevenes utgangspunkt som en viktig faktor i vurderingen av innsatsen som elevene gjør.

5.1.3 Læreplan i kroppsøving

Om tidligere læreplaner i kroppsøvingfaget farger I1 et bilde av sin egen opplevelse, i kroppsøvingfaget som elev i ungdomsskolen. Dette kan være fordi det er lettere å huske tilbake til ungdomsskolen, i betraktning av egen skolegang. I1 sier at «når jeg gikk på ungdomsskolen så handlet det jo bare om litt sånn som du nevnte her i sted om å bare være svett etter gymtimen», og at kroppsøvingstimene besto hovedsakelig av fotball. Videre forteller I1 at visst du ikke likte «fotball nei da var jo du ikke flink i gym», det er tydelig at I1 har blitt påvirket av dette. Dette farger et noe stereotypisk bilde av kroppsøvingfaget fra før i tiden, med mer idrettsspesifikke mål i faget fra både lærere og læreplaner. I1 forteller videre om at eldre læreplaner «var jo ganske mye mer spesifikk, i forhold til hva. Litt sånn idretter og sånt som elevene på en måte skulle gjennom». Det må bemerkes at eksemplet til I1 er fra ungdomsskolen, men er fortsatt relevant med tanke på kroppsøvingslæreres tolkninger av læreplaner. I1 sier at eldre læreplaner hadde en rar vinkling, hvor lærere kunne selv «tolke hvordan man valgte å se på det». Om den nye læreplanen forteller I1 at «den er litt rundere i kantene da i forhold til at innsats er ganske mye mer, og du trenger ikke være verdensmester i håndball eller fotball for å få en god karakter i gym». I1 presiserer at man ikke lenger trenger å være verdensmester i en idrettsspesifikk aktivitet i faget, for å få god karakter.

I et oppfølgingsspørsmål blir det spurt om innsats og elevenes forutsetninger er mer i fokus i dagens læreplan, og I1 svare på dette med «Både ja og nei». I1 sier at i dag er lærere generelt mer fokusert på å basere sin vurdering, og sine avgjørelser i faget på kjennskapen til elevenes utgangspunkt. I1 sier at nyere lærere er mer reflektert over sin rolle som kroppsøvingslærere, men han sier at han er usikker på om læreplanen reflekterer dette. I1 forteller likevel om at

den nye læreplanen tar mer høyde for «at vi må gjøre noen lokale tilpasninger». I et annet spørsmål svarer I1 veldig klart på om han tenker mer på innsats i dag enn før, I1 svarer veldig kort og presist med et «Ja».

5.1.4 Yrkespraksis og operasjonalisering av innsats

I1 sier at hans operasjonalisering av vurderingen av elevenes innsats, baserer seg mye på elevenes evne til å samarbeide i undervisningstimen. I1 forteller at han er «opptatt av at eleven skal samarbeide og gjøre hverandre gode. Komme med konstruktive tilbakemeldinger til hverandre, heie på hverandre». Innenfor begrepet innsats i kroppsøvfingsfaget sier I1 at han tar hensyn til elementer som at elevene selv tar initiativ. I1 sier at han ser etter at elevene selv jobber for å samarbeide i planlagte aktiviteter, og at de selv jobber med å bli bedre til å samarbeide. I1 sier at «det er helt utrolig hva man får til i en gymtime visst elevene skjønner at de faktisk kan påvirke enormt mye», dette kan tyde på at I1 er bevisst eller ubevisst på sin egen bruk av de didaktiske modellene i sin undervisning. I1 jobber med kommunikasjonsaksen og erfaringsaksen, samt tar for seg sammenhengen mellom alle faktorene i den didaktiske relasjonsmodellen. I spørsmålet om hvordan I1 operasjonaliserer vurderingen av innsats, konkluderer han svaret sitt med:

«Så for veldig mange elever så er det faktisk det her å forstå at det her samspillet og samarbeidet og hvor flink man faktisk kan gjøre hverandre ved å bare komme med gode motivasjoner. Og bare oi det var bra slag eller spark eller ja».

I1 sier at han forbinder samarbeid og innsats tett sammen, og dette bekreftes også i et av oppfølgingsspørsmålene som handler om det. Oppfølgingsspørsmålet er formulert på en enkel måte og spør om I1 forbinder innsats og samarbeid tett sammen, I1 svarer veldig enkelt «Ja».

5.1.5 Elevforutsetninger og rammefaktorer

I1 gir et ganske klart og omfattende bilde av hvordan han muligens tolker elevenes forutsetninger, i sammenheng med vurderingen av elevene. Som et eksempel på å ta for seg elevenes forutsetninger i sammenheng med vurdering forteller I1 at når det er forventet at du

«plutselig skal være stjernen på laget», så «står jo ikke [det] i noen sammenheng med hvor du var i utgangspunktet». I1 forteller videre at «jeg må jo ta hvor elevens utgangspunkt var, når jeg da ser på hvor de er etter endte periode for eksempel», å ta for seg elevenes forutsetninger viser seg i I1 sine refleksjoner som en nødvendighet i kroppsøvfingsfaget. Resultatene fra I1 viser at han har forskjellige forventninger til elevene, i kroppsøvfingsfaget. I1 forteller at en elev som «er flink i absolutt alt mulig vil jo man på en måte ha litt sånn strengere krav til, at de må jo for eksempel se at de klarer å samarbeide med elevene», elever som mestrer aktiviteter godt vil få strengere krav. I1 stiller krav i forhold til elevenes utgangspunkt for deres mestring i aktiviteten, og tar da friheten til å fokusere på andre mål for eleven med god mestring. I1 sine svar tyder veldig klart på at I1 tar for seg elevenes forutsetninger i gjennomføringen av undervisningen, samt baserer vurderingene sine på elevenes forutsetninger.

5.1.6 Mulig paradigmeskifte

Resultatene fra I1 støtter I2 sine uttalelser om at det er et mulig paradigmeskifte i kroppsøvfingsfaget i dag. I1 sier at «jeg er nok blitt mye mer nyansert i forhold til hva som er en innsats fra en elev som på en måte aldri har sparket en ball». Når I1 svarer på et oppfølgingsspørsmål om Aasland og Engelsrud (2017) sin artikkel om læreren som sier at de svette elevene har god innsats, sier han at «Jeg kan for så vidt forstå at en lærer har tenkt sånn, for da har eleven i hvert fall [vært] i aktivitet, men det betyr jo ikke nødvendigvis at eleven har gjort det de skulle gjøre». I1 sier at han tar mer hensyn til elevforutsetningene i dag enn før, og at det reflekteres i målene som kroppsøvfingslærere har for elevene i faget i dag. I1 sier også at nyere læreplaner fokuserer mer på samarbeid i kroppsøvfingsfaget, i forhold til eldre læreplaner. I1 forteller videre at «nyere læreplaner har tatt mye mer høyde for tverrfaglighet ... og da samarbeid mellom elever både på tvers av fag, [...] å forstå at alle mennesker er forskjellige». I1 forteller at «nyere læreplaner er mye flinkere på det her med å se et større perspektiv av elevene», å «se elever i helhet istedenfor sånn stykkevis». Alle forutsetninger, rammefaktorer, didaktiske faktorer og medmenneskelighet mellom alle deltakende personer i undervisningen, er sammenhengende for å oppnå den gode undervisningen.

5.2 Intervju to

Første spørsmålet i intervju to spør om hvor gammel I2 er, og I2 svarer at han er i førtiårene. Videre informerer I2 om bakgrunnen sin som kroppsøvingslærer, som består av tre år i barneskolen og ni år i videregående skole. I2 sier også at han har jobbet med toppidrett i tretten år. I2 er veldig erfaren og har en variert bakgrunn, i forskjellige felter som kan påvirke hans tolkninger og refleksjoner om begrepet innsats. I2 er i midten av arbeidslivet, men i starten av karrieren som kroppsøvingslærer i barneskolen. Så I2 er kanskje mest sannsynlig på grunn av alderen veldig bevisst på, og selvreflekterende om oppgavens temaer. Samt at han har klare meninger om oppgavens temaer og kroppsøvingsfaget i barneskolen. I2 var veldig i møte kommende i svarene sine om alder og arbeidserfaring. I resultatene til intervju to vil det komme frem at I2 er mer selvreflektert om kroppsøvingsfaget enn I1, samt formulerer svarene sine mer presist.

5.2.1 Tolkning av begrepet innsats

For hva I2 legger i begrepet innsats svarer han «at innsats det handler om, hva slags type innsats du har», at innsats spiller inn på forskjellige måter for eleven. Videre legger I2 begrepet elevforutsetninger inn under begrepet innsats, at hvilken type innsats du yter er basert på «de forutsetningene som du har». I2 påpeker at det er en klar tilknytning mellom elevenes forutsetninger og innsats, i I2 sin tolkning av begrepet innsats. I2 sier at begrepet innsats er når man «klarer å utvikle noe», når kroppsøvingslæreren klarer å få alle elevene med i aktivitetene. For I2 er det «med trivsel og hvordan du tilrettelegger aktivitet og hva slags aktiviteter du velger», viktig for å få innsats. Innsats fra elevene er noe som I2 sier at han selv har ansvar for å legge til rette for, at elevene basert på sin egen motivasjon vil delta i faginnholdet som kroppsøvingslæreren presenterer. I2 fokuserer mye på at uansett hvilken type innsats elevene yter, så vil «forutsetningene ... være veldig vidt forskjellige fra elev til elev». Hvilken type innsats elevene yter vil alltid være varierende, ikke selvforklarende. I2 sier at innsats har «alt å gjøre med trivsel og forutsetninger», at elevene må føle seg trygge og tørre å gi hele seg i undervisningen.

I2 forklarer at når det er dårlig «innsats i barneskolen så handler det jo om at aktiviteten ikke fenger, at undervisningen blir for repetitiv, at du legger undervisningen på for høyt nivå i

forhold til elevenes ferdigheter slik at de ikke mestrer». Det er ganske klart at I2 sin tolkning av begrepet innsats inneholder mange forskjellige faktorer, men han tar mye av ansvaret for å legge til rette for at elevene yter innsats. I2 nevner også betydningen av trivsel som en viktig faktor for, og at det legger grunnlaget for at elevene yter innsats. Dårlig innsats er typisk når «elevene ikke føler seg trygg på deg, trygg [på] andre elever eller trygg på dusje [og] skifte situasjonen». I2 sier at innsats er et veldig komplisert begrep, med mange faktorer som spiller inn i undervisningens rammefaktorer.

I et av svarene I2 gir på et oppfølgingsspørsmål, forteller I2 om hans mulige forståelser av begrepet innsats. Spørsmålet handler om at elevene skal «tørre» å gi hele seg i undervisningen, å ikke være redd for å delta fysisk og være synlig foran læreren og medelever. Svaret til I2 kan tyde på at om elevene «tørre» så har eleven innsats, ifølge I2 sin tolkning av begrepet innsats. I2 forteller at han må «Legge til rette for at de tørr, og at de opplever på en måte å bli sett», når elevene er trygge og «tørre» å delta fysisk i undervisningen sier I2 at det er innsats.

5.2.1.1 God innsats

I2 sier at god innsats er når eleven aktivt deltar fysisk i planlagt aktivitet, ut ifra sine egne forutsetninger. I2 snakker også om at det er viktig at kroppsøvingslæreren oppsøker og samler inn informasjonen som er nødvendig for å vurdere god innsats. Om hva god innsats er svarer I2 at «God innsats er når eleven viser evne og vilje til å være med, og gjør det på tvers av aktivitet. Evne og vilje til å være med på tvers av aktivitet etter egne forutsetninger». Ifølge I2 er det ikke kun elevenes fysiske deltakelse som er god innsats, elevenes egen vilje og evne er også betydningsfulle faktorer for at elevene yter god innsats. Evnen som eleven oppnår i aktivitet vil være fastsatt av I2 sine mål med økten, basert på planleggingen hans for undervisningen. Vilje er elevenes egen motivasjon til å delta, om elevene må tvinges eller at de deltar frivillig. God innsats for I2 er da at elevene deltar, oppnår I2 sine mål med undervisningen og viser egen motivasjon til å delta i planlagte aktiviteter.

I2 sin tolkning av begrepet innsats utvides i et av svarene hans på et av oppfølgingsspørsmålene, oppfølgingsspørsmålet oppsto da I2 nevnte at innsats også går på tvers av aktiviteter. I2 svarte på oppfølgingsspørsmålet om hva han mente med at innsats også går på tvers av aktiviteter, med at det «er jo da å lytte til hva vi skal jobbe med i denne

perioden» og at eleven forstår «veiledning. Gjøre så godt man kan ut ifra veiledning. Og ikke nødvendigvis hvor svett eleven blir». Elevenes egen motivasjon til å følge med, og hjelpe før, i og etter planlagte aktiviteter har noe å si for at I2 synes elevene yter god innsats.

5.2.1.2 Dårlig innsats

I2 forklarer at dårlig innsats er når han ikke ser fremgang hos elevene, i de planlagte aktivitetene for undervisningen. I2 forklarer også at dårlig innsats er når elever med gode forutsetninger, ikke viser fremgang. Elever med lite fremgang i forhold til I2 sin forståelse av den gitte elevens forutsetninger, sier I2 er dårlig innsats. Eleven med gode forutsetninger kan være flink i aktivitetene i undervisningen, men dette er mest basert på de synlige faktorene for innsats. I2 forteller om elever med gode forutsetninger, at «du ser kanskje heller ikke fair Play». Når elever med gode forutsetninger viser dårlig fair play, sier I2 at det er dårlig innsats i undervisningen. I intervjuet var det klart at I2 sin uttalelse om fair play muligens stammer fra erfaring, men også muligens fra hans erfaring i videregående skole.

I spørsmålet om hva dårlig innsats er svarer I2 at det «er å ikke prøve, når man da la oss si [vi] snakker [om] en aktivitet som du vet at eleven kan fikse», I2 sier også at det «er å ikke gjøre sitt beste». Når eleven ikke viser egen motivasjon til å fysisk delta i planlagte aktiviteter, sier I2 at det er dårlig innsats. Når elever også ikke klarer eller mestrer en aktivitet i forhold til forutsetningene som I2 er klar over, så sier I2 at det også er dårlig innsats. I2 sier at du som kroppsøvingslærer må danne deg et bilde av forutsetningene til elevene, og at «visst eleven ligger langt under det. Så er det dårlig innsats». I2 sin tolkning av innsatsen til elevene er da veldig avhengig av I2 sine meninger om betydningen av begrepet innsats, sammen med I2 sine tanker og meninger om hvordan begrepet innsats skal operasjonaliseres ifølge læreplanen. Dårlig innsats er også ifølge I2 når «eleven ... viser lite evne og vilje til å være hyggelig og grei og positiv og inkluderende mot andre, så er det for meg dårlig innsats». I2 forbinder elevenes interaksjoner med undervisningens rammefaktorer som en del av hans målestokk for elevenes innsats type. Det I2 synes er dårlig innstilling fra en elev ovenfor andre elever eller planlagte aktiviteter vil da også være dårlig innsats, men som resultatene viser er dette en faktor som I2 jobber aktivt med i yrkespraksisen sin.

5.2.2 Vurdering tilknyttet innsats

For å kunne vurdere innsats forteller I2 at «For det første så handler det jo om å bli kjent med den elevgruppen du har», og ikke bare tenke at alle elevene er like. I2 sier at kroppsøvlingslæreren har ansvar for å «finne ut så mye som mulig om den elevgruppen du har», så fort som mulig. Slik at du har kunnskap om elevenes forutsetninger, som da gir deg et godt grunnlag for din vurdering av innsatsen til elevene. Med kunnskap om elevenes forutsetninger vil man da få et bilde av hva man kan forvente, ut ifra elevenes utgangspunkt. I2 forteller også om det synlige i vurderingen av innsats, at «det du ser er ikke nødvendigvis nok, for du må gjerne også samtale med eleven og se litt over tid». I2 sier også at de usynlige faktorene er viktig når man vurderer elevenes innsats, og disse faktorene kan man skaffe seg kunnskaper om gjennom samtaler med elevene. I2 forteller videre om at gjennom samtale og profesjonelt skjønn i yrkespraksisen vil du kunne «danne deg et bilde av hva som er forutsetningene til den aktuelle eleven», jobbe med medmenneskelighet og møte elevene der de er. I2 sier at etter du som kroppsøvlingslærer har innhentet deg kunnskaper om elevenes synlige og usynlige faktorer for innsats, så «vil du da kunne vurdere hvor eleven står nå». I2 konkluderer spørsmålet om hvordan han vurderer elevenes innsats med å forklare at han finner ut hvor elevene er her og nå, og så ser han etter elevenes utvikling i planlagte aktiviteter. I2 ser etter fremgang hos eleven for å vurdere innsats, men det ligger mye forarbeid med hans relasjonsbygging med elevene før I2 er komfortabel med å gi en vurdering.

Et oppfølgingsspørsmål i intervjuet handlet om underveisvurdering, spesifikt om foreldremøter. Spørsmålet spør om I2 snakker om innsats i underveisvurderingene, sammen med foreldrene. I2 sier at det ikke er mye snakk om innsats i kroppsøvlingsfaget i slike underveisvurderinger i barneskolen i dag, og han sier også at vurdering av innsats kommer mer på ungdomsskolen og i den videregående skolen. I2 forteller også at han «Tror ikke vi er så flinke å snakke om det», at vurderingen av innsatsen til elevene kommer lengst bak i køen. I2 forteller at han synes at andre vurderinger i andre fag som han sier blir prioritert mer, dytter kroppsøvlingsfagets vurderingsarbeid til siden. I2 forteller også at vurdering i barneskolen «er gjerne noe som kommer ... helt på slutten av barneskolen», og at «vi gjerne kunne snakket om [det] tidligere». For å vurdere elevenes innsats sier I2 at han bruker «belønning altså ros og oppmuntring når jeg ser at eleven gjør sitt beste etter forutsetningene», i undervisningen.

For at man skulle kunne vurdere innsatsen til elevene, sier I2 at du som kroppsøvlingslærer må være så kjent med klassen at du «ser ... når de yter sitt beste».

5.2.2.1 Innsats for vurdering

I spørsmålet om hvor viktig innsats er for vurdering, svarer I2 at «Innsatsen har jo alt å si, i vårt fag for hvor du kommer». I2 sier at det er nødvendig at elevene yter innsats, for at I2 skal kunne vurdere hvor langt elevene er kommet. Innsats fra elevene leder til at fremgang hos elevene kan oppstå, gjennom at elevene fysisk deltar. I intervjuet bli I2 også spurt et oppfølgingsspørsmål om han trenger innsats fra elevene for å gi elevene en vurdering, og dette svarer han veldig kort og presist på med et «Ja». Som et eksempel på en dårlig vurdering av innsats fra I2, forklarer han at det vil «være veldig aktuelt å gi en ikke så god karakter til en elev som møter første dag i faget med veldig gode forutsetninger, og ikke har utvikling». Det I2 forteller om er et eksempel der en elev møter med gode forutsetninger for å lykkes i planlagte aktiviteter i undervisningen, men når eleven ikke viser fremgang så sier I2 at det er dårlig innsats. Dårlig innsats gir dårlig vurdering ifølge I2, og for at eleven skal få et godt grunnlag for vurdering må eleven yte innsats.

5.2.3 Læreplan i kroppsøving

I2 sier at mye har forandret seg i læreplanen til kroppsøving, i de siste tretti til tjue årene. I spørsmålet om hva I2 mener om begrepet innsats i tidligere læreplaner, svarer han at nå «Er det jo sånn at vi har litt annerledes tenkning rundt innsats». Tidligere var innsats målt «proporsjonalt med hvor fort det gikk og hvor høy pulsen ble, og hvor mye du svettet». Før var synlige tegn på innsats vektet høyest, og i flere tilfeller konkretisert med klare idrettsspesifikke mål. I2 forteller at forskjellen mellom eldre og nyere læreplaner, og i yrkespraksisen til de fleste kroppsøvlingslærere i dag er at innsats «i mye høyere grad, heldigvis sees på bakgrunn av forutsetninger». Elevforutsetninger kommer mye mer frem ifølge I2, og at det er mer fokus på å begrunne hvorfor aktiviteter gjøres i kroppsøvlingsfaget. I2 sier at nyere læreplaner har mer realistiske mål og ikke idrettsspesifikke mål, men mål som legger til rette for mestring av aktiviteter og legger elevenes forutsetninger til grunn for vurdering og valg av aktiviteter. I2 forteller at han «ikke [er] så begeistret for ... innsats som

er proporsjonal med hvor høy pulsen er, hvor mye du svetter, at det liksom skal ligge til grunn for innsatsbegrepet». I2 sier at kroppsøvfingsfaget i dag skal «møte bredden av norsk ungdom, og vi skal møte de ikke bare skrive et krav på veggen og blåse i en fløyte», at læreplanen i dag er mer fokusert på å møte alle elevene der de er. I2 forteller videre om kroppsøvfingsfaget i dagens læreplan, at «Det er ikke et fag som blir styrket opp i samme grad som norsk, engelsk og matte». I2 forteller om både det han mener er det gode og det negative med nyere læreplaner. Ifølge I2 tar nye læreplaner mer hensyn til elevenes forutsetninger, tolkningen av innsats, grunnlaget for vurdering og bredden i elevgruppen, men nevner også utfordringene i den nye læreplanen. Utfordringene I2 nevner er nedprioritering av kroppsøvfingsfaget, og utfordringer med et høyt antall elever som en kroppsøvfingslærer skal ha ansvar for samtidig.

Om hvordan bruken av begrepet innsats har forandret seg i læreplaner, frem til i dag. Svarer I2 at hovedforskjellen mellom de eldre og nyere læreplanene er at i dag «begynner [vi] å få en rekke kroppsøvfingslærer som blir veldig opptatt av å vurdere innsats oppimot forutsetninger». I2 gir en veldig presis oppsummering om sine meninger om forskjellene mellom dagens læreplan og eldre læreplaner i kroppsøvfingsfaget, i barneskolen. Spørsmålet som ga denne oppsummeringen fra I2 handlet om hvordan I2 ville vektlagt vurderingen av innsats i faget. Spørsmålet ble omformulert i intervjuet, på grunn av samtalen og arbeidserfaringen til I2. Omformuleringen endte opp med at I2 ga denne oppsummeringen:

«For det første så hadde jeg for tjue år siden og ti femten år siden vektlagt idrettsaktivitet mye høyere. Ville vektlagt ferdighetene i de idretts aktiviteten antageligvis ganske høyt. Mens jeg i dag på en måte vil vektlegge innsatsen mye mer etter forutsetninger, og valg av aktivitet vil også i mye høyere grad være å velge aktiviteter som legger til rette for mestring, og som legger til rette for trivsel».

5.2.4 Yrkespraksis og operasjonalisering av innsats

Som kroppsøvfingslærere forteller I2 at man er «tusen kunstnere, du skal være veldig bevisst på hvilken aktivitet du velger. Og hvordan du legger rammene for undervisningen for å få dette til», sitatet stammer muligens fra I2 sin erfaring som kroppsøvfingslærer i barneskolen. I sitatet til I2 ligger det noen sentrale ord som går igjen i mange av I2 sine svar, og det er bevisstheten på valg av aktiviteter og hensyn til mulige rammefaktorer. Når I2 sier «tusen

kunstnere», sier han at kroppsøvlingslærere i barneskolen i dag har mange baller i luften samtidig under en kroppsøvlingsstime. Ut ifra I2 sine svar er det tydelig at han opplever at det er et problem i kroppsøvlingsfaget med hvor mange elever en lærer har ansvar for om gangen. I2 jobber mye med trivsel og trygghet for elevene, også i arbeidet med vurderingen av innsats. For å skape trivsel, trygghet og innsatsvilje hos elevene, må kroppsøvlingslæreren ifølge I2 kjenne alle elevenes forutsetninger. Noe som kan være utfordrende når en lærer har ansvar for mange elever samtidig. Kroppsøvlingslæreren skal tilrettelegge aktiviteter for alle, og se alle elevene. Vurderingen av god og dårlig innsats er basert på kjennskap til elevenes forutsetninger, og I2 sier at det er utfordrende når det er tjue elever med forskjellig forutsetninger å ha kjennskap til. I2 sier han får inkludert alle i vurderingen av innsats ved å ha «aktiviteter som er veldig ... inkluderende kjekke aktiviteter lek pregede aktiviteter lav terskel aktiviteter», som ifølge I2 vil ta vare på bredden i elevgruppen.

I praksis ser I2 etter motorisk fremgang hos elevene, som ifølge I2 er noe han klarer å oppdage gjennom sine planlagte aktiviteter. I2 sier at når han vurderer innsatsen til elevene i praksis, så «ser [han] veldig etter motorikk» hos elevene. Resultatene viser at elevforutsetninger er noe som I2 fokuserer mye på i yrkespraksisen, og at motorikken til elevene virker som et av hans verktøy for å bli kjent med elevenes forutsetninger. I2 forklarer hvordan hans analyse av elevenes motorikk kan hjelpe han i vurderingsarbeidet når han sier at «Visst jeg har en elev ... hvor forutsetningene ikke er så veldig god. Så vil det være ... veldig tydelig motorisk». Gjennom analysen av motorikken får I2 tilbakemelding om elevenes forutsetninger, samt at det er veldig tydelig å se fremgang gjennom motorisk mestring. I2 forbinder også fremgang med begrepet innsats og med vurderingen av innsats, så resultatene til I2 kan tyde på at motorikk, fremgang, vurdering og innsats henger sammen i hans yrkespraksis.

5.2.5 Elevforutsetninger og rammefaktorer

I2 sier veldig klart at forventningene hans «som kroppsøvlingslærer [må] være forskjellig», fra elev til elev. I2 forteller også, at «i dette faget fremfor noen andre fag så er forutsetningene så ekstremt forskjellig at det er jo helt hjerterått å forvente at de skal prestere det samme». I2 snakker om de synlige faktorene for innsats fra elevene, men også om den generelle forventningen til at alle elevene er forskjellige. Samt at i kroppsøvlingsfaget så kreves det mer

av elevens fysiske deltakelse, eleven må delta med hele seg. I2 sier at når elevene må delta med hele seg så er det veldig krevende for elevene, og mer krevende for de elevene med lavere forutsetninger. I hele intervjuet snakker I2 mye om trivsel, og denne trivselen handler også om trygghet. I2 sier at siden faget er så fysisk krevende, er trivsel og trygghet en sentral del av kroppsøvlingslærerens jobb, for å hjelpe alle elevene med å overvinne lave forutsetninger og eventuelle rammefaktorer i undervisningen. Trivsel hos elevene er en rammefaktor som I2 forteller mye om, trivsel er en av I2 sine grunnleggende behov for at elevene skal delta og dermed yte innsats. Trivsel for I2 referer til mange forskjellige situasjoner som kan oppstå i faget, men når I2 snakker om trivsel referer han mest til sosiale interaksjoner mellom elevene i elevgruppen. Innsats «har alt å gjøre med trivsel» sier I2, er «jeg trygg på dusjing, er jeg trygg på de andre elevene, er jeg trygg på den aktiviteten, er jeg trygg på læreren. Er rammen for undervisningene ... satt». I2 snakker mye om faktorene fra den didaktiske relasjonsmodellen, og kommunikasjonsaksen i den didaktiske trekanten. Aktiviteten er faginnholdet, å være trygg på læreren er kommunikasjonsaksen og dusjing er en praktisk rammefaktor. I2 jobber med faktorene fra den didaktiske relasjonsmodellen, og aksene i den didaktiske trekanten.

I2 sier at elever med lave forutsetninger oftest forblir i den lavere delen av vurderingene, og at de elevene med høyere forutsetninger oftest forblir i den høyere delen av vurderingene. I2 sier at det er viktig at kroppsøvlingslæreren er «flink til å øve på ting uten konkurranse press [og] være flink til å legge til rette for lek». Slik at elevene får etter I2 sin mening slappe mer av, og blir mer trygge på undervisningens rammefaktorer. Å ta for seg elevforutsetninger som utgangspunkt for å oppnå innsats og deltakelse, er ifølge I2 nødvendig for å oppnå den gode undervisningen. Etter flere oppfølgings spørsmål, svarte I2 at for å jevne ut forskjellene mellom elevene med lave forutsetninger og de med høye, så må elevene få «Mulighet for å øve, mulighet for å bli kjent, mulighet for å bli trygg, mulighet for fremgang, og gi de ros».

5.2.5.1 Overvekt

Om elevforutsetninger, setter I2 det på spissen når han forteller om sine refleksjoner om overvekt som en mulig forutsetning for enkelte elever. I2 forteller om «noen forutsetninger som også går på sånne ting som kroppsstørrelse», som er om «eleven [er] overvektig eller ikke overvektig». I2 forklarer sine meninger veldig presist når han forteller at «Du kan jo ikke

straffe en elev fordi eleven er overvektig», videre sier I2 at overvekt er en forutsetning. Innsatsen som en elev med overvekt kan yte kan ifølge I2 virke lave, men videre sier han at det er viktig å se på fremgangen til eleven. Når eleven «klarar ... å løpe litt lenger nå i strekk sant. Enn han gjorde for en stund siden», så har eleven med overvekt visst fremgang og dermed god innsats. I2 sier at vurderingen av innsatsen til eleven må justeres etter overvekts forutsetningen. Når det er snakk om overvekts forutsetningen, poengterer I2 at det er mange utfordringer med dusjing og garderobeskift, som går på elevens trygghet og trivsel. For en elev med overvekt «så er det ikke noe mer som skal til enn en liten kommentar eller litt erting fra de andre. Så har man plutselig ikke med ... gymtøyet det neste halvåret». Dermed viser eleven dårlig innsats ifølge I2 siden han ikke deltar fysisk, og heller ikke forbereder seg ved å ta med gymtøy. I2 viser dermed til sammenhengen mellom å jobbe med trivsel og trygghet, etter forutsetningene for å oppnå muligheten til å vurdere innsatsen til elevene. I2 konfirmerer at elevforutsetninger som overvekt «handler veldig mye om trygghet og trivsel», og at andre elever med diagnoser kan vise innsats ved å «være med på oppvarming, [eller] enkle oppvarmings øvelser».

5.2.6 Mulig paradigmeskifte

Avslutningsvis i intervjuet tok I2 muligheten til å gi sine siste ord, om både temaet i intervjuet, men også om alt annet han ønsket. Det mulige paradigmeskifte som I2 referer til handler mest om at I2 sier at kroppsøvingslærere bør, og tar mer hensyn til elevenes forutsetninger i dag. I2 forteller «at vi er inni et sånt aldri så lite paradigmeskifte i kroppsøving», hvor også «den nye læreplanen legger helt klart til rette for endring». Mot slutten av intervjuet er det tydelig at I2 tar hensyn til elevenes forutsetninger, og han nevner at «noen lærere tror jeg omfavner det og syntes det er veldig bra». I2 sine siste ord om dette, og i intervjuet er:

«Jeg håper på at vi blir flinkere til å ta vare på den enkelte elev, og at de får muligheten for å øve. De får muligheten for å mestre i trygge rammer, og at vi aldri må undervurdere verdien i at noe bare er gøy».

5.2.6.1 Bønn fra en kroppsøvingslærer

I2 forteller at han ønsker at «vi [kroppsøvingslærere] fortsetter å ha en veldig god dialog oss ... imellom når det gjelder innsats i faget», I2 sier at innsats er et diskusjonsområde for kroppsøvingslærere i Norge i dag. I2 svarer på spørsmålet om innsats burde vektes eller ikke, med at «jeg er veldig enig i at innsats bør vektes. Jeg håper vi aldri går bort fra det». I2 sine svar tyder på at han har erfaringer med at kroppsøvingslærere vokter, og tolker innsats forskjellig. Elevene som skårer mest mål i fotball får god vurdering, og de som skårer få mål får dårlig vurdering. I2 påpeker her de synlige tegnene, og de usynlige tegnene for innsats. I2 forteller videre at «Det er en plikt vi har, å vurdere dette annerledes. Og det er en plikt vi har å ikke legge opp til konkurranse aktivitet», i henhold til læreplanen i kroppsøving. I2 sier at synlige tegn på innsats og konkurranse aktiviteter, brukes fortsatt og har blitt brukt for mye i kroppsøvingsfaget. I2 sier at kroppsøvingslærere burde nedprioritere konkurranse aktiviteter, og heller fokusere mer på at elevene skal oppnå mestring og føle seg trygge i undervisningen.

6.0 Diskusjon

Begge informantene sier at innsats er fysisk deltakelse i planlagte aktiviteter. Begge informantene forbinder fremgang, og utvikling hos elevene med begrepet innsats. Om begrepet innsats, sier begge informantene at dets sammenheng med læreplanen, er gjennom vurdering og elevforutsetninger. I2 legger mye av ansvaret for at elevene yter innsats i planlagte aktiviteter, på sine egne skuldre, fordi han sier at kroppsøvlingslæreren har ansvaret for at elevene føler seg trygge nok til å vise innsats i planlagt aktivitet. Begge informantene sier at god innsats er når elevene viser selvstendig vilje til å delta, og viser gode samarbeidsevner med medelever og læreren. Samt at de interagerer positivt med eventuelle praktiske rammefaktorer i undervisningen. Begge informantene sier at dårlig innsats er når elevene trekker seg fysisk fra å delta i planlagte aktiviteter, og når de basert på deres forutsetninger viser lite fremgang. Begge informantene er klare på at all vurdering i kroppsøvlingsfaget må baseres på kjennskap til elevenes forutsetninger.

Om innsats for vurdering, sier begge informantene at innsats er nødvendig for at elevene skal gi kroppsøvlingslæreren et grunnlag for vurderingen av innsatsen deres. Begge informantene sier at begrepet innsats hadde en annen betydning i eldre læreplaner. Eldre læreplaner hadde mer fokus på idrettsspesifikke mål, og synlige tegn på god innsats. Begge informantene viste misnøye med at svette elever betydde god innsats. I dagens læreplan er elevenes forutsetninger, grunnlaget for hvilken forventning kroppsøvlingslærere skal ha til innsatsen som elevene yter. Begge informantene har et variert syn på når elevene yter god innsats, men noenlunde lik forventning til når elevene yter akseptabel innsats. I praksis jobber begge informantene med samarbeid i aktivitetene, men I2 er klarere enn I1 på at han aktivt jobber med elevenes trygghet og trivsel. Hvordan I1 jobber med trygghet og trivsel kan sammenlignes med Brattenborg og Engebretsen (2015), sine forklaringer om elevforutsetninger, i den didaktiske relasjonsmodellen (Se side 30). I2 sier at i yrkespraksisen er man som en kroppsøvlingslærer en person med mange baller i luften, under en kroppsøvingstime. Ny læreplan har mer fokus på lærer-elev-relasjonen (Utdanningsdirektoratet, 2016), og I2 sier at det kan være utfordrende for en lærer å ha kjennskap til alle elevenes forutsetninger. Begge informantene er enige i at forventningene til enkeltelever i faget må være forskjellige, basert på forutsetningene. Begge informantene har fortellinger som de forteller om for å bevise hvordan, og hvorfor elevenes forutsetninger er grunnlaget for innsatsen som kan forventes at elevene klarer å yte.

6.1 Tolkning av begrepet innsats

Når I1 bringer opp fremskritt i faget i et spørsmål om innsats, kan det tyde på at I1 tenker at kompetansemålene og læreplanen i kroppsøving har sammenheng med begrepet innsats. I1 begynner tidlig i samtalen med å smått reflektere om vurderingsdelen av kroppsøvingfaget, selv om vurdering ikke er nevnt enda. Tidlig i intervjuet snakker I1 om det å ta høyde for at elevene prøver så godt de kan. I1 mener muligens at elevenes forutsetninger har noe å si for hvor godt de kan prøve.

Siden I2 legger mye av ansvaret for at elevene yter innsats på sine egne skuldre, antyder dette at han mener at kroppsøvingslæreren er hovedfaktoren for at elevene yter innsats. Hvordan I2 tolker innsats er vanskelig å trekke ut fra resultatene, men I2 snakker mye om grunner for, og effekter av innsatsen til elevene. Når I2 i bakgrunn av sin tolkning av begrepet innsats, beslutter at eleven har vist god innsats, så resulterer det i at eleven får en god vurdering. I2 sier utvikling og fremgang hos elevene er god innsats. Dermed tolker I2 innsats som et tegn på at elevene oppnår fremgang.

Basert på resultatene er det mulig at både I1 og I2 anvender et «Oppgaveklime» (Vinje & Skrede, 2019, s. 122), i undervisningen. Funnene fra studien i kapittel seks, til Vinje og Skrede (2019), sier også at kroppsøvingslærere liker å anvende et oppgaveklime. Et oppgaveklime er «fokus på innsats og fremgang som kriterier for mestring, aksept for utprøving og feiling, oppmuntring til samarbeid og å lære av hverandre» (Vinje & Skrede, 2019, s. 122). Funnene i studien fra kapittel seks i Vinje og Skrede (2019) sin bok tilsier at kroppsøvingslærere mener at oppgaveklime er bedre, fordi «progresjon krever øving, og for å øve kreves det innsats» (Vinje & Skrede, 2019, s. 122). Progresjonen til elevene er noe man kan og skal vurdere, og innsats er nødvendig for at denne progresjonen skjer. Dermed kan man argumentere for at innsats er nødvendig for vurdering, innsats for vurdering. Både I1 og I2 har svart at deres mulige tolkninger av begrepet innsats inneholder forskjellige grader av at elevene viser fremgang, mestring gjennom å prøve og feile, samarbeid og medmenneskelighet. Det kan diskuteres mer om informantene faktisk fokuserer på innsats i undervisningen, men noe av I2 sine resultater om underveisvurdering tilsier at det er mulig at innsats ikke blir fokusert på i vurderingsarbeidet. Informantene forbinder fremgang og elevenes utvikling med innsats, og læreplanen sier at læreren skal snakke med elevene om deres utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020g). Derfor kan man argumentere for at

innsatsbegrepet er viktig i vurderingsarbeidet, men at kroppsøvingslærere ikke tolker innsats som et nødvendig ord å bruke i yrkespraksisen. Dette er basert på funnene i denne oppgaven, og kan være feil.

Det er mulig å argumentere for at I2 tolker begrepet innsats som at elevene vil, og prøver å delta i både planlagt undervisning, og når nødvendig i tilpasset undervisning. I2 forteller også at «innsats handler veldig mye om trygghet, valg av aktivitet, rammene for undervisningen, ... og trivsel til elevene», dette forklarer kompleksiteten til I2 sin tolkning av begrepet innsats. Det er mulig å begrense kompleksiteten av I2 sin tolkning av begrepet innsats, til at det viktigste i kroppsøvingsfaget for I2 er lærer-elev-relasjonen. Aksene i den didaktiske trekanten, og alle faktorene i den didaktiske relasjonsmodellen, er dermed viktige arbeidsområder som I2 jobber med. Det er mulig å argumentere for at I2 fokuserer på kommunikasjonsaksen i den didaktiske trekanten, med hensyn til elevforutsetninger og vurderingen av god eller dårlig innsats.

Det er også mulig å argumentere for at informantene i undervisningen representerer innsats, som er mulig å si er faginnholdet, som en forventning av at elevene yter et minimum nivå av deltakelse. Gjennom kommunikasjonsaksen kommuniserer kroppsøvingslæreren til elevene at han ønsker at de deltar, i de planlagte aktivitetene. Elevene kan da gjennom erfaringsaksen oppleve at det er deltakelse som er forventet av dem, ikke innsats. Det kan derfor argumenteres for at begrepet innsats blir erstattet av andre ord i yrkespraksisen, og at kroppsøvingslærere generelt refererer til deltakelse når de tenker på innsats i læreplanen. Elever kan da ende opp med å ikke bli fortalt hva innsats er, og dermed yte det kroppsøvingslæreren tolker som dårlig innsats, på grunn av at kroppsøvingslæreren ikke har kommunisert sine forventninger.

Annen forskning og denne oppgavens funn har kommet frem til mye det samme, om kroppsøvingslærere sin tolkning av innsatsbegrepet. Når elevene yter «innsats virker ... [det] å være svakt koblet til innhold, og dette gir læreren stort tolkningsrom» (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 9). Denne oppgaven konfirmerer muligens Borgen og Engelsrud (2020) sitt utsagn om at innsats ble tatt inn i læreplanen igjen, slik at lærerne skulle kunne vurdere elevenes aktive deltakelse. Ifølge denne oppgaven tolker kroppsøvingslærere i barneskolen innsats som fysisk deltakelse i aktivitet, og har da muligens et stort tolkningsrom for når elevene yter god eller dårlig innsats.

6.1.1 God innsats

Resultatene viser at I1 sin tolkning av hva god innsats er, er basert på en målestokk om hvor mye eleven deltar. En elev som velger å gå rundt et tjern, istedenfor å løpe eller jogge. Kan fortsatt yte god innsats, om elevforutsetningene tilsier at det er god innsats fra eleven.

Didaktisk sett peker dette til den gode undervisningen, hvor læreren jobber for, og ser sammenhengen mellom alle de didaktiske faktorene i undervisningen. Elevens forutsetninger kan påvirke undervisningstimen, og I1 jobber med dette gjennom å tilpasse faginnholdet etter hva han tolker gir elevene best grunnlag for å yte god innsats.

Det kan virke som at I2 sin tolkning av hva god innsats er, domineres av at I2 ser at elevene deltar frivillig i planlagte aktiviteter. En elev med lave forutsetninger eller læringsutfordringer, vil etter I2 sin tolkning vise god innsats ved å kun være fysisk til stede i undervisningen. Hva som er god innsats fra elever vil variere mye fra elev til elev, og I2 sier det er en viktig oppgave for kroppsøvingslæreren å skaffe seg kjennskap til alle elevenes forutsetninger. Som dermed danner grunnlaget for hva som kan tyde på at elevene yter god innsats.

I motsetning til resultatene i denne oppgaven, sier Aasland og Engelsrud (2017) at «Når læreren ser at eleven beveger seg mye, vil dette være indikator på god innsats» (Aasland & Engelsrud, 2017, s. 14). Dette forteller også informantene om, med hensyn til eldre læreplaner. I2 nevner litt om at han tror det er kroppsøvingslærere som fortsatt følger gammel praksis, men begge informantene antyder at de ikke tolker god innsats som at elevene beveger seg mye. Dette kan være forskjeller som er basert på det faktum at alle kroppsøvingslærere er forskjellige, men også det at Aasland og Engelsrud (2017) sin studie tar for seg den videregående skolen.

6.1.2 Dårlig innsats

Elever kan yte dårlig innsats ifølge I1 sin tolkning av begrepet, selv om elevene fysisk deltar i aktiviteter. Visst eleven deltar, men viser dårlig samarbeidsevne eller muligens utfordrer grensene som læreren har satt for aktivitetene, er det ifølge I1 dårlig innsats fra eleven. For å forklare dette fenomenet kan de to didaktiske modellene trekkes inn, med hensyn til de mange komplekse samhandlingene læreren og elevene har med innholdet i undervisningen. Spesielt i

betraktning av kommunikasjonsaksen, som beskriver lærerens evne til å ha kjennskap til elevenes forutsetninger, og lærerens evne til å kommunisere faginnholdet til elevene. Den enkleste måten å forklare I1 sin tolkning av dårlig innsats er at, dårlig innsats er når elevene ikke deltar. Aasland og Engelsrud (2017) har også kommet frem til at dårlig innsats er når elevene ikke deltar. Når kroppsøvlingslærere ser at «Elever ... er passive, eller beveger seg lite, blir [det] indikatorer på dårlig innsats» (Aasland & Engelsrud, 2017, s. 14). Oppgaven konfirmerer Aasland og Engelsrud (2017) sine funn, men det er problematiske forskjeller på dataen fra denne oppgaven og studien til Aasland og Engelsrud (2017). Aasland og Engelsrud (2017) sin studie tar for seg den videregående skolen.

Fair play kan virke som I2 sin målestokk for å måle elevenes samarbeidsevne, og det medmenneskelige arbeidet i faget. Siden samarbeidsevne er et vurderingskriterium for begge informantene for god innsats, så kan fair play være et veldig effektivt begrep å bruke i undervisningen. Siden I2 sier at elevene med høye forutsetninger har strengere krav for å yte god innsats. Så støtter funnene i denne oppgaven Bach (2015) sine funn om at mangel på fair play, er noe som muligens brukes av kroppsøvlingslærere til å tolke dårlig innsats. Bach (2015) skriver at «I likhet med både ferdigheter og kunnskap, er det tydelig at fair play og holdninger til faget blir vektlagt i vurderingen, og i størst grad for de sterkeste elevene» (Bach, 2015, s. 108). Funnene til Bach (2015) er også fra den videregående skolen, og kan sammen med funnene i denne oppgaven, bare muligens tyde på at det er likheter mellom funnene.

6.2 Vurdering tilknyttet innsats

Noe som er interessant er at I1 peker på samarbeid som en faktor for vurderingen av elevenes innsats. Dermed er det klart at I1 har en forståelse om at innsats, vurdering og samarbeid henger tett sammen, i yrkespraksisen hans. Selv om oppgaven fokuserte på barneskolen, nevnte begge informantene karakter vurdering flere ganger. Begge informantene brukte karakter vurdering som eksempler, for å svare på spørsmål om vurdering. Hvorfor de gjorde dette er ukjent, siden de ikke skal vurdere elevene med karakterer. Dette kan tyde på at kroppsøvlingslærere i barneskolen, muligens har manglende ordforråd til å beskrive vurderingene de skal gjøre i barneskolen. Vurdering er en faktor i den didaktiske relasjonsmodellen, og vurderingen har dermed en påvirkning på alle de andre faktorene i

undervisningen. Informantene sier at all vurdering må ha grunnlag i elevenes forutsetninger, og samtidig sier de at innsats er fysisk deltakelse. Så vurderingen i begge informantenes yrkespraksis er avhengig av at elevene yter innsats.

Det kan argumenteres for at Il følger sin egen profesjonelle skjønn, om å se gradvis fremgang hos elevene. Elevene er mennesker og skal erfare ting, som skal lede til mestring gjennom å prøve og feile. I undervisningen kommer «Læreren ... med mange fordommer» (Vinje, 2017, s. 60), og som resultatene til Il viser har han muligens et stort tolkningsrom. Fordommer bygges alltid på bakgrunn av personens erfaringer i livet, som utdanningsløp og deltakelse i fysisk aktivitet (Vinje, 2017, s. 60). Det kan argumenteres for at resultatene i oppgaven tilsier at informantene har fordommer, som bestemmer hvordan de vurderer innsats. Det er også tegn på at informantene har fordommer, muligens av gode grunner, mot yrkespraksiser i eldre læreplaner. Om elevene viser mangler på forventet mestringsnivå, selv etter mange gjentatte forsøk, kan det tyde på andre problemer. Disse problemene er kanskje viktigere å fange opp tidligere i oppveksten, og kroppsøvingslærere har kanskje en større årvåkenhet for dette. Dette er en situasjon hvor fordommer kanskje kan være hjelpsomme, i det å fange motoriske utfordringer tidlig.

I den daglige yrkespraksisen skal kroppsøvingslæreren «fortolke og forstå» (Vinje, 2017, s. 59), som «er en form for hermeneutikk. Læreren tolker situasjoner, hendelser, responser og handlinger» (Vinje, 2017, s. 59). Kroppsøvingslæreren må tolke innsatsen til elevene for å vurdere den, og vurderingen skal forstås i sammenheng med læreplanen, som også må tolkes. Siden innsats er et diskusjonsområde i læreplanen til kroppsøvingsfaget, og en del av grunnlaget for vurdering. Vil kroppsøvingslærerens tolkning, fordom, profesjonelle skjønn og forståelse, muligens ha en stor påvirkning på hvordan forskjellige kroppsøvingslærere tilknytter innsats og vurdering. Oppgavens funn konfirmerer Aasland og Engelsrud (2017) sine funn om at innsats vurderes gjennom det læreren ser. Oppgaven har derimot funnet ut at kroppsøvingslærere fra barneskolen, også tar hensyn til de usynlige faktorene for god innsats. Dermed tilsier oppgavens funn at kroppsøvingslærere fra barneskolen, muligens vet at det er mange faktorer som påvirker hvordan man kan vurdere innsats.

6.2.1 Innsats for vurdering

Resultatene fra intervju en argumenterer for at I1 mener at innsats er nødvendig for å gjennomføre en vurderingsprosess, innsats for vurdering. Innsats er ifølge I1 sin tolkning, det første steget eleven må ta for å gjennomføre undervisnings aktivitetene. Som deretter gir kroppsøvlingslæreren grunnlaget for å gi en form for tilbakemelding til elevenes deltakelse i undervisningen. Når I1 vurderer deltakelsen til eleven i undervisningen fortløpende, slik at eleven vet hva han må gjøre for å bli bedre, praktiserer I1 vurdering for læring (Hopfenbeck, 2014, s. 72-73) i undervisningen. Resultatene tilsier at I1 muligens opererer med sin egen profesjonelle skjønn, i vurderingsarbeidet sitt. Profesjonelt skjønn er når fagfolk tar beslutninger som er basert på deres kunnskap og erfaring (Vinje & Skrede, 2019, s. 118). Gjennom sin profesjonelle skjønn må I1 tolke mange elever sine forskjellige forutsetninger, og basere vurderingen av innsatsen deretter. Funnene i oppgaven kan indikere at profesjonelt skjønn er nødvendig i arbeidet med vurderingen av innsats. Læreplanen støtter også dette når den baserer noen av kompetansemålene i barneskolen på elevforutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2020f).

6.3 Læreplan i kroppsøving

Resultatene til I1 indikerer at eldre læreplaner var mer fokusert på at gode idrettsferdigheter, var grunnlaget for en god vurdering. I1 sine resultater indikerer også at kroppsøvlingslærere som fulgte eldre læreplaner, muligens hadde større frihet til å selv definere hva som er gode ferdigheter. Innsats i betraktning av eldre og nyere læreplaner, sammen med I1 sine resultater, tyder på at kroppsøvlingsfaget i dag er mer omfattende enn før. Læreplanen tolker begrepet innsats annerledes i dag, og tolkningen av begrepet i dag er ifølge I1 mer omfattende og dypere. Med hensyn til at innsats som vurderingsgrunnlag på et tidspunkt var helt fraværende i læreplan, og at det nå er innlemmet igjen, tyder på at begrepet innsats er mer omfattende i dag. For at elevene skal yte innsats i dag kreves det mange forskjellige ting fra elevene, ifølge læreplanens beskrivelse. Utdanningsdirektoratet (2021) skriver at innsats innebærer at elevene deltar i undervisningens aktiviteter, samt at innsats også innebærer at eleven fremmer læring for seg selv og medelever (Utdanningsdirektoratet, 2021). Elevenes evne til å fremme egen og medelevers læring, er en del av innsatsen som vurderes. Innsats i dag er dermed mer omfattende enn kun fysisk deltakelse i planlagte aktiviteter. Resultatene kan tyde på at I2

mener at idrettsspesifikke mål var en del av begrunnelsen for vurderingen i tidligere læreplaner, og at i dag er det ikke slik lenger. Gjennom analysen av I2 sine svar, kan man argumentere for at I2 mener at dagens læreplan og kroppsøvlingslærere prioriterer elevenes forutsetninger mer enn før. I2 virker også litt bekymret over at mange lærere fortsatt «gjør ting som de alltid har gjort og ikke kommer til å forandre på det i veldig stor grad». I2 viser misnøye over at noen kroppsøvlingslærere sin operasjonalisering av læreplanens tolkning av begrepet innsats, fortsatt ikke er oppdatert til slik I2 mener tolkningen av begrepet skal være i dag. Som betyr at I2 mener at noen kroppsøvlingslærere fortsatt ikke tar hensyn til elevenes forutsetninger, som grunnlag for vurdering i kroppsøvlingsfaget.

Utviklingen i læreplanene som informantene forteller om, kan oppsummeres i kroppsøvlingslærerens valg av undervisningsmetode, enten induktiv eller deduktiv undervisningsmetode. Resultatene til begge informantene tilsier at de vil undervise på en induktiv undervisningsmetode, hvor elevene skal få «mange forsøk, prøving og feiling» (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 127). Dermed er et oppgaveklima som nevnt av Vinje og Skrede (2019) ønskelig, av kroppsøvlingslærere, basert på beskrivelsen av den induktive undervisningsmetoden. Dagens læreplan, basert på resultatene i denne oppgaven, ønsker at kroppsøvlingslærere jobber mer induktivt. Resultatene i oppgaven antyder at eldre læreplaner var mer deduktive, fordi deduktiv undervisningsmetode blir ofte kalt for «den mest tradisjonelle» (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 130) og «at læreren instruerer» (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 130). I praksis gjennomfører man ikke en av metodene uavhengig av den andre, men at metodebruken din vil alltid mest sannsynlig være en blanding av begge (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 132). Dette sammen med bakgrunn i den didaktiske relasjonsmodellen, med fokus på faktorene innhold og mål. Blir målene med undervisningen avhengig av kroppsøvlingslærerens valg av undervisningsmetode. Oppgaveklima og tolkning av innsatsen som ytes, bestemmer dermed innholdet som kroppsøvlingslæreren velger i undervisningen. Læreplanen støtter i dag at lærere tenker mer induktivt i undervisningen, og at de tar for seg faktorene i den didaktiske relasjonsmodellen i undervisningsarbeidet.

6.4 Yrkespraksis og operasjonisering av innsats

Det er mulig å si at I1 har et selvreflekterende syn på sin yrkespraksis, med sin operasjonisering av begrepet innsats i kroppsøvningsundervisningen. Selv om det kan tyde på at I1 sin tolkning av begrepet innsats, domineres av at innsats er deltakelse fra elevene i planlagte aktiviteter. Så har han en forståelse for at de synlige tegnene, som svette elever ikke nødvendigvis betyr god innsats. I1 oppsummerer med at en svett elev sier ingenting om hvor godt eleven har utført en planlagt aktivitet. Vinje (2017) skriver at liten grad av fysisk deltakelse ikke nødvendigvis betyr at det er umulig for eleven å yte god innsats (Vinje, 2017, s. 39). Sammen med Vinje (2017) sine resultat og resultatene fra I1, tilsier de at operasjoniseringen av innsats i yrkespraksisen er veldig variert. Samt at de forskjellige delene av læreplanens beskrivelse av innsats, kan måles uavhengig av hverandre, for å få en samlet vurdering av hele innsatsen. Dermed legger læreplanen til rette for at innsats kan operasjoniseres på forskjellige måter, av kroppsøvingslærere i barneskolen. Basert på funnene i denne oppgaven er det mulig at ordet innsats ikke nødvendigvis brukes aktivt i yrkespraksisen. Det er mulig at innsats er et begrep som noen kroppsøvingslærere gjennom sine fordommer, tror at elevene forstår hva er. Det er i hvert fall ikke mulig å forvente at barneskole elever skal være klar over læreplanens beskrivelse av begrepet innsats. Dermed er det kanskje forståelig at operasjoniseringen av innsats, går mest i at elevene oppmuntres til å delta i planlagte aktiviteter.

6.4.1 Elevforutsetninger og rammefaktorer

Resultatene tyder på at I2 mener at det er problemer i kroppsøvningsfaget med at en lærer har ansvar for mange elever samtidig, og at han da også skal kunne alle elevene sine forutsetninger. Siden kroppsøvingslærere skal kunne alle elevenes forutsetninger, er det mulig at når kroppsøvingslærere tolker kun deltakelse som akseptabel innsats, så er det på grunn av praktisk nødvendighet i arbeidshverdagen. Dette tyder på at læreplanens krav om lærer-elevrelasjon og antall elever læreren har ansvar for samtidig, er to utfordrende rammefaktorer for I2 sin kroppsøvningsundervisning. Elevforutsetninger kan være mye forskjellig for hver elev, og elevene kan ha flere samtidig, og de utvikler seg også over tid (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 87-88). Arbeidet med å være bevisst på alle elevforutsetningene, og arbeidet med å holde følge med utviklingen av elevforutsetningene kan være krevende i

arbeidshverdagen. Visst en kroppsøvingslærer har ansvar for mellom tjue og tretti elever, vil valget av arbeidsmetode ha mye å si for hvor bevisst på elevforutsetningene, han kan være i yrkespraksisen. Når I2 sier at kroppsøvingslæreren må være bevisst på valg av aktiviteter, kan det tyde på at han mener at elevenes forutsetninger, og trivsel må være grunnlaget for valget av aktiviteter. Når I2 nevner rammene for undervisningen handler dette også om forutsetninger, men refererer mer til de mulige praktiske rammefaktorene rundt undervisningen. Forholdet mellom lærer og antall elever er en veldig relevant rammefaktor for en kroppsøvingslærer, og resultatene tyder på at I2 mener at dette er et mulig problem i kroppsøvingsfaget. I2 sier at han «tror det er mye en til tjue pluss der ute, og da er det vanskelig å tilrettelegge for alle», I2 sier at en lærer med ansvar for tjue elever er utfordrende i kroppsøvingsfaget.

I denne oppgaven tilsier resultatene at kroppsøvingslærere i barneskolen forholder seg til, tar hensyn til, og baserer hele undervisningen sin på elevenes forutsetninger. Noe som læreplanen kanskje tilsier ikke er forventet, når den sier at elevforutsetninger ikke skal inn i vurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Læreplanen nevner forutsetninger allikevel i to forskjellige kompetansemål for syvende trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020g). Samt at læreplanen nevner forutsetninger og utgangspunkt flere steder, men i forskjellige kontekster. Man kan argumentere for at slik informantene opererer med elevforutsetninger er støttet i at læreplanen nevner elevforutsetninger, i første setningen til fagets relevans og sentrale verdier (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Det kan virke som at læreplanen legger mye av ansvaret om tolkning av både innsats og elevforutsetninger på kroppsøvingslærernes skuldre, men er klarere på sine forventninger gjennom å nevne de i kompetansemål. Resultatene fra I2 støtter dette, med at han tar mye av ansvaret om elevenes forutsetninger og rammefaktorer på egne skuldre.

6.4.2 Overvekt

Grunnen til at overvekt ble et større tema enn forventet i oppgaven, er muligens på grunn av min egen bias. I2 sitt eksempel om en overvektig elev kan ha blitt tolket som noe som er relevant for meg personlig, og denne elevforutsetningen kan også ha ledet til et større fokus på andre elevforutsetninger, ellers i oppgaven. Dette er noe som har blitt tatt hensyn til i oppgaven, og derfor ble overvekt gitt oppmerksomhet i kontekst av elevforutsetninger.

Som et godt eksempel på en elevforutsetning å ta hensyn til, snakket I2 om overvekt, og at det er «hjerterått» å forvente det samme fra en overvektig elev og en elev som ikke er det. Det I2 snakker om er et mulig diskusjonsområde i kroppsøvfingsfaget, og Kvikstad (2016) skriver at «Barn og unge er også tyngre enn før, og sammenligninger av vekt mot lengde avdekket at mellom 18-20% av dagens gutter og jenter over fire år lå over 90-persentilen sammenlignet med målinger fra 70-tallet» (Kvikstad, 2016, s. 77). Det er mulig at noen kroppsøvfingslærere er klar over dette, og har endret sin praksis ved å legge mer til rette for trivsel, trygghet og motivasjon, som da skal lede til at elevene yter innsats. Overvekt er i betraktning av dette veldig samfunnsaktuelt, og det kan diskuteres mye frem og tilbake om hvem som har ansvaret for å forebygge helsefarlig overvekt. Ifølge Kvikstad (2016, s. 78) omtaler World Health Organization (WHO) overvekt som en stor helseutfordring for barn, men at tallene på norske barn har vært stabile siden 2008. Noe av stabiliteten kan skyldes forskjellige faktorer som samfunnsmessig fokus, kroppsøvfingslærere som tar hensyn til problemet eller andre ukjente faktorer. Kanskje læreplanens innføring av innsatsbegrepet og fokus på elevenes forutsetninger, kan ha ledet til et større fokus fra kroppsøvfingslærere på elevenes forutsetninger for aktivitet. Kanskje læreplan og kroppsøvfingslærere da kan ha vært en av faktorene for at norske barn sin overvekt, i det minste har vært stabil i det siste.

6.5 Mulig paradigmeskifte

Elevenes forutsetninger er åpenbart et fokus for I1, og samtidig har I1 meninger og uttalelser om at det ikke var slik før. I1 sier til og med at han har forandret sin egen yrkespraksis rundt innsats, og reflektert over sin egen tolkning av begrepet innsats. Resultatene fra intervju en viser at det er mulig vi er i et paradigmeskifte i kroppsøvfingsfaget, fordi det blir tatt mer hensyn til elevenes forutsetninger i dag.

I2 sine siste ord handler om: elevenes forutsetninger, mestring, trygghet og trivsel. Bli kjent med elevene og møte de der de er, sammen med å ta hensyn til og inneha kjennskap til elevenes forutsetninger. Mestring gjennom planlagte aktiviteter som baseres på kroppsøvfingslærerens kjennskap til elevenes forutsetninger, og realistiske mål deretter. Trygghet gjennom hensyn til undervisningens praktiske rammefaktorer, samt de didaktiske relasjonsaksene og faktorer. Trivsel gjennom at elevene får muligheten til, og vil delta i aktivitetene gjennom sin egen vilje til å delta med hele seg. Kombinert gir alle disse faktorene

som I2 nevner, elevene muligheten til å vise I2 god innsats i dagens forståelse av læreplanen for kroppsøvningsfaget.

I2 sin bønn handler om at han ønsker at andre kroppsøvningslærere skal bli mer bevisste på elevenes forutsetninger, i undervisningen. I Næss og Aasland (2014) sine funn fra ungdomsskolen kommer det frem at «Hvordan en lærer tolker en læreplan er opp til ham selv, og det har alt å si for undervisningen og dermed også vurderingen» (Næss & Aasland, 2014, s. 117). Dermed er det mulig at kroppsøvningslærere kan tolke elevforutsetninger, og innsats forskjellig. Det kan hende I2 sin bønn stammer fra hans egen profesjonelle ønske om at andre kroppsøvningslærere skal tolke læreplanen slik han gjør det. Det er også mulig I2 mener den måten han tolker læreplanen på, er den riktige måten å tolke læreplanen på, men dette er spekulasjon. Forskningen til Næss og Aasland (2014) tok for seg ungdomsskolen. Dermed er det ukjente faktorer, ved å sammenligne I2 sine uttalelser, og deres forskning.

6.5.1 Oppsummering av informantene

Begge informantene har veldig like tolkninger om både begrepet innsats, og dets sammenheng med vurdering og læreplan. Begge ser på fysisk deltakelse fra elevene i planlagte aktiviteter som akseptabel innsats, men har noe varierende faktorer de ser etter hos elevene for hva som er god innsats. Forskjellene mellom informantene kommer frem når målestokkene som informantene bruker til å vurdere elevenes innsats, analyseres. I1 er ikke like klar som I2 er på sin bruk av elevenes forutsetninger, som skal gi grunnlag for vurderingen av innsatsen til elevene. I2 er veldig klar på at elevforutsetningene er hans grunnlag for både vurdering, og vurdering av innsats type. I Bach (2015) sine funn kommer det frem at lærere har et variert syn på hvordan elevenes «Ferdigheter, kunnskap, innsats, fair play, holdninger, oppmøte, deltakelse, glemt gymtøy» (Bach, 2015, s. 112) skal vektlegges. Sammen med funnene om elevforutsetninger i denne oppgaven, ser det ut som dette stemmer i barneskolen også.

I resultatene til denne oppgaven er det ingen tegn på at aldersforskjell er en merkbar faktor for hvordan kroppsøvningslærere tolker begrepet innsats, men dette er kun basert på dataen som er sammenfattet og analysert i denne oppgaven. I2 som er eldre enn I1 er mer bevisst på elevforutsetninger som trivsel og trygghet, samt undervisningens rammefaktorer. Det kan allikevel argumenteres for at resultatene fra intervju en kan ha blitt analysert slik at dette ikke

har kommet frem i I1 sine svar, samt at det er mulig at informanten ikke har tenkt på de samme tingene som I2 gjorde i løpet av intervjuet.

6.6 Svakheter og styrker med oppgaven

I denne oppgaven baserer resultatet seg på to informanter. Dette er en svakhet, ettersom et større utvalg ville nok ha gitt problemstillingen og konklusjonen enda mer tyngde. Selv om det er få informanter, så er utvalget i seg selv veldig relevant for problemstillingen, ettersom de er kroppsøvingslærere på barneskolen. Grunnet få informanter er en annen styrke i oppgaven at det har vært mulig å virkelig sette seg inn i datagrunnlaget som ble innhentet under intervjuene. Dataen som er samlet inn fra intervjuene inneholder informantenes dype tanker, og refleksjoner om innsats, som er relevante for å kunne svare på oppgavens problemstilling. Intervjuene var godt planlagt i forkant, med en intervjuguide med relevante spørsmål og viktige moment, som intervjuet burde inneholde med tanke på temaet. Oppgaven ser også på tema som er relevant for kroppsøvingsfaget i barneskolen, som gjør at oppgaven er relevant for yrkespraksis i skolen. Samtidig har oppgaven tatt opp temaer som er av betydning for samfunnet, som overvekt. Hvordan kroppsøvingslærere møter og underviser barn, vil kunne påvirke elevens fysiske aktivitet hele livet. Av det som er blitt tatt opp i oppgaven, har tolkningene til personer i yrket blitt fokusert på. Dermed har oppgaven samlet inn førstepersonsperspektivet fra to høyst relevante informanter.

Måten den kvalitative forskningsmetoden er blitt gjennomført i oppgaven, inneholder både sterke og svake sider. Den dype og detaljerte dataen som er innhentet i intervjuene, og analysert nøye er en styrke med kvalitativ forskningsmetode. Dataen er blitt innhentet av en person, og Patton (1999, s. 1195) sier at dette er en svakhet i kvalitativ forskning. Dataen som er samlet inn er valgt i bakgrunn av forskerens fordommer, og vil da alltid ha en effekt på oppgavens funn. Informantene sine svar vil også ha stor påvirkning på dataen oppgaven har adgang til. Dermed vil informantenes formuleringer, meninger og fordommer også kunne påvirke oppgavens funn.

En styrke i oppgaven er at anonymiteten og de etiske retningslinjene til HVL og NSD er ivarettatt på en god og sikker måte. Dette er kanskje selvsagt, men dette har vært et stort fokus

gjennom hele oppgaven ettersom det absolutt ikke var ønskelig at tankene og sitatene til intervjuobjektene skulle bli koblet til de som sa de.

Oppgaven har gått dypt inn i temaet innsats, og belyst viktig forskning innenfor temaet. Dette er absolutt en styrke. Oppgaven har tatt for seg, og satt et søkelys på, et tema som har noen mangler i form av forskning i barneskolen. Oppgaven tilsier at det er manglende forskning på temaet i barneskolen, og dermed vil dette også ha en effekt på funnene og konklusjonen. Mangelen på tidligere forskning er en svakhet, ettersom funnene i oppgaven blir vanskelig å diskutere opp mot mye annen forskning på samme tema. Forskning som er blitt funnet konfirmerer mesteparten av funnene i oppgaven. Det mistenkes at grunnen til dette er at oppgaven tar for seg barneskolen.

7.0 Avslutning

I avslutningen presenteres oppgavens konklusjon, som også oppsummerer oppgavens diskusjon. Videre presenteres det noen avsluttende refleksjoner, som handler om oppgavens relevans. Samt andre refleksjoner om begrepet innsats, i kroppsøvfingsfaget i barneskolen. Avslutningsvis presenteres også oppgavens syn på hva som burde gjøres videre, basert på funn og konklusjon.

7.1 Konklusjon

Målet i oppgaven var å undersøke hvordan et utvalg kroppsøvfingslærere på barneskolen tolker innsats og dets sammenheng med vurdering og læreplaner, samt hvordan de reflekterer om innsats i sin egen yrkespraksis. Oppgaven har også som mål å svare på når kroppsøvfingslæreren tolker at elever yter god eller dårlig innsats, og hvordan kroppsøvfingslærere tolker begrepet innsats i læreplanen, og dets betydning for deres yrkespraksis. Det siste målet oppgaven ønsker å svare på, er om det er mulig at forskjeller i kroppsøvfingslæreres tolkning av begrepet innsats, kan relateres til alder.

Det konkluderes med at utvalget av kroppsøvfingslærere tolker begrepet innsats, som at elevene frivillig deltar i planlagte aktiviteter. Både læreplan og utvalget er enige i at innsats er en sentral verdi i kroppsøvfingsfaget, og utvalget mener at innsats er viktig for faget, og for å kunne vurdere elevene. God og dårlig innsats skilles gjennom varierende tolkninger av elevenes samarbeid, medmenneskelighet, fair play, deltakelse, synlige og usynlige faktorer for innsats. God innsats tolkes som at elevene yter et høyt nivå av deltakelse, gjennom å mestre alle de synlige og usynlige faktorene for innsats, men til slutt er det kroppsøvfingslærerens fortolkning av disse faktorene som bestemmer om det er god innsats. Utvalget tolker at elevene yter dårlig innsats, når elevene ikke deltar i den planlagte aktiviteten. Elevene viser akseptabel innsats når de fysisk deltar i planlagte aktiviteter, men har mangler i de usynlige faktorene for innsats. Utvalget forbinder innsats og vurdering, ved å tilpasse planlagte aktiviteter og forventninger for måloppnåelse i undervisningen, med hensyn til innsats og elevforutsetninger. Utvalget reflekterer mye om elevforutsetninger, når de blir bedt om å reflektere om innsatsbegrepet sin sammenheng med deres yrkespraksis, samt dets sammenheng med vurdering. Utvalgets hensyn til elevforutsetninger er noenlunde motsigende

i betraktning av det læreplanen sier om elevforutsetninger, men det er mulig å si at hensyn til elevforutsetninger er noe læreplanen krever.

Utvalgets refleksjoner om eldre og nyere læreplaner, tilsier at elevforutsetninger blir tatt mer hensyn til i dag, i motsetning til eldre læreplaner. Samt at nyere læreplaner fokuserer mer på å ta for seg de usynlige faktorene for god innsats, og at eldre læreplaner tolket god innsats basert på synlige faktorer, som svette elever. Utvalget tolker innsats i læreplanen som mer omfattende og dypere i dag, enn før. Utvalget har reflektert over sin egen yrkespraksis rundt innsatsbegrepet, samt reflektert over sin egen tolkning av innsats, og dette har ledet til at utvalget har forandret sin yrkespraksis. Utvalget mener at læreplanen krever mye lære-elev-relasjonsarbeid, som ifølge utvalget kan være krevende, for å oppnå den gode undervisningen. Yrkespraksisen til utvalget har fulgt læreplanenes utvikling, og har ledet til at vurderingen av innsatsen til elevene er nå basert på elevforutsetninger. Det er ingen forskjell på utvalgets tolkning av begrepet innsats, basert på alder.

7.2 Avsluttende refleksjoner

Oppgavens konklusjon svarer kun på premissene til problemstillingen. Om man tar for seg oppgaven gjennom et nasjonalt perspektiv, vil den aldri kunne si mye om hvordan innsatsbegrepet tolkes i kroppsøvfingsfaget i barneskolen nasjonalt. Oppgaven stammer også fra at forskeren er involvert i yrket som oppgaven forsker på, og innsatsbegrepet var av personlig interesse. Fra et av studiene som Vinje og Skrede (2019, s. 111) presenterer i kapittel fem konkluderes det med at både i Norge, Sverige og Danmark, så er det diskusjon rundt begrepet innsats og elevforutsetninger i vurderingspraksisen til kroppsøvfingsfaget. Vinje og Skrede (2019) skriver også at «Fremtidens norske kroppsøvfingslærer kan fortsette å ta utgangspunkt i både innsats og elevforutsetninger i sin vurderingspraksis – uten å stille seg på utsiden av internasjonal praksis på området» (Vinje & Skrede, 2019, s. 111). Gjennom oppgavens arbeid, ser det ut som at innsats vil fortsette å være et diskusjonsområde, og ikke bare i Norge.

Det informantene ser etter som tyder på god innsats er usynlige faktorer, og det er bemerkelsesverdig når I2 da også antyder at innsatsbegrepet i vurderingsarbeidet i barneskolen også kan være usynlig. Innsatsbegrepet blir i noen tilfeller erstattet med ord som

fair play, eller lignende. Kan konkretisering av hva innsats er, og at det vurderes, hjelpe elever som sliter med å yte akseptabel innsats? I Næss og Aasland (2014) sine funn om begrepet innsats sin påvirkning på elevenes motivasjon i kroppsøvingsundervisningen, kommer det frem at «Elevene synes det å ha gym var verre når kun ferdighetene skulle måles, noe som gikk ut over kvaliteten i kroppsøvfaget» (Næss & Aasland, 2014, s. 117). I bakgrunn av dette og denne oppgaven, er det mulig å si at når elevene ikke vet at innsats vurderes, så kan det hende at de tror at kroppsøvingslæreren forventer gode ferdigheter i planlagte aktiviteter. Dermed er det viktig å konkretisere målene med økten, og tenke på sammenhengen mellom alle de didaktiske faktorene, samt kommunikasjonsaksen. I bakgrunn av Næss og Aasland (2014) sitt sitat kan man også diskutere om det er mulig at elevene yter det kroppsøvingslæreren tolker som dårlig innsats, når elevene mister motivasjonen, på grunn av antagelser om at det er gode ferdigheter som er fokuset. Dette er noe som kan fikses ved å konkretisere målene i økten, og på underveisvurderinger.

7.3 Veien videre

Oppgaven utfordrer andre, og muligens nyere lærerstudenter som kommer etter, å prøve å finne forskning på innsatsbegrepet i barneskolen. Det ville vært veldig interessant å få mer kvalitativ data på hvordan innsatsbegrepet tolkes i barneskolen. Samt at det vill vært veldig interessant å høre hva elever i barneskolen mener om innsats, og om de vet at kroppsøvingslæreren skal vurdere innsatsen deres. Forskning på elevenes tolkning av innsats har blitt gjort av Mjåtveit (2020) og av Aasheim (2019), som har funnet mye interessant om hva ungdomsskoleelever mener om innsats. Så jeg utfordrer nyere lærerstudenter som fordyper seg i samme fag som denne oppgaven skrives i, å gjennomføre en lignende forskning med elevene i barneskolen.

Oppgaven utfordrer også andre til å finne tidligere forskning som motsier funnene i denne oppgaven. Oppgaven har presentert egne data og funn fra barneskolen, men etterlyser mer forskning på innsats sin sammenheng med vurdering og læreplanen i barneskolen.

8.0 Referanseliste

- Aasheim, O. (2019). *Vurdering i kroppsøving- fra et elevperspektiv.* [Masteroppgave, Universitetet i Stavanger]. BRAGE. https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2622213/Aasheim_Oda.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- 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 for Research in Arts and Sports Education*, 1(3), 5-17. <https://jased.net/index.php/jased/article/view/889>
- Bach, E. (2015). *Kunsten å vurdere elever i kroppsøving: En kvalitativ studie av åtte læreres vurderingspraksis etter innføringen av den reviderte læreplanen i 2012* [Masteroppgave, Norges idrettshøgskole]. BRAGE. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/297213/BachE%202015v.pdf?sequence=1>
- Borgen, J. S., & Engelsrud, G. (2020). Språkbruk om kroppsøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20). *Acta Didactica Norden*, 14(1), 19 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.8099>
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2015). *Innføring i kroppsøvingsdidaktikk* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Christensen, H., & Ulleberg, I. (2017). *Klasseledelse, fag og danning*. Gyldendal Akademisk.
- Hopfenbeck, T. N. (2014). *Strategier for læring: Om selvregulering, vurdering og god Undervisning*. Universitetsforlaget.
- Høgheim, S. (2020). *Masteroppgaven i glu*. Fagbokforlaget.
- Kvikstad, I. (2016). *Motorikk i et didaktisk perspektiv*. Gyldendal Akademisk.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

- Mausethagen, S. (2015). *Læreren i endring?: Om nye forventninger til lærerprofesjonen og lærerarbeidet*. Universitetsforlaget.
- Mjåtveit, S. N. (2020). *Innsats som en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving: En studie av kroppsøvingslærere og elever ved tiende trinn på ungdomsskoler i Rogaland*. [Masteroppgave, Universitetet i Stavanger]. BRAGE.
https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2676366/Mjaatveit_Silje.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Næss, O. E., & Aasland, M. (2014). *Hva innsatsbegrepet har hatt å si for læreres vurderingspraksis i kroppsøving: Ble det gjort endringer i vurderingspraksisen underveis gjennom perioden med kunnskapsløftet?* [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO vitenarkiv.
<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/40753/Masteroppgaven-pedagogikk.pdf?sequence=1>
- Patton, M. Q., (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health services research*, 34(5 Pt 2), 1189–1208. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10591279/>
- Sæle, O. O., & Hallås. B. O. (2020). *Kroppsøving i femårig lærerutdanning*. Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Endringer i faget kroppsøving Udir-8-2012*. UDIR.
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012/?depth=0&>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Relasjoner mellom elever Lærer–elev-relasjonen og elev–elev-relasjoner*. UDIR. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/Larerelev-relasjonen-og-elevelev-relasjoner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Kroppsøving (KRO01-05) Fagets relevans og sentrale*

- verdier. UDIR. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Kroppsøving (KRO01-05) Tverrfaglige temaer*. UDIR. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/tverrfaglige-temaer?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Overordnet del Å lære å lære*. UDIR. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/2.4-a-lare-a-lare/?kode=kro01-05&lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Overordnet del Tverrfaglige temaer*. UDIR. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/?kode=kro01-05&lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020e). *Overordnet del Undervisning og tilpasset opplæring*. UDIR. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020f). *Kroppsøving (KRO01-05) Kompetansemål og vurdering Kompetansemål etter 2. trinn*. UDIR. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv182?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020g). *Kroppsøving (KRO01-05) Kompetansemål og vurdering Kompetansemål etter 7. trinn*. UDIR. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv184?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester*. UDIR. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/>
- Vinje, E. E. (2017). *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Vinje, E. E., & Skrede, J. (2019). *Fremtidens kroppsøvingslærer*. Cappelen Damm Akademisk.

8.1 Figuroversikt

Figur 1. Den didaktiske trekanten (Lyngsnes & Rismark, 2014, s. 25).....	26
Figur 2. Den didaktiske relasjonsmodellen (Brattenborg & Engebretsen, 2015, s. 80).....	30

9.0 Vedlegg

Vedlegg 1 – Tiltrådning fra Norsk senter for forskningsdata (NSD)

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer	Vurderingstype	Dato
579365	Standard	22.11.2022

Prosjekttittel

Hvordan tolker og operasjonaliserer kroppsøvlingslærere i barneskolen (1-7) i Norge innsats og dets sammenheng med vurdering og læreplan i kroppsøving.

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for idrett, kosthald og naturfag

Prosjektansvarlig

Jonas Vindedal Langlo

Student

Fredric Frøyen

Prosjektperiode

24.10.2022 - 16.05.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 16.05.2023.

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv

Vil du delta i forskningsprosjektet

Hvordan tolker og operasjonaliserer kroppsøvingslærere i barneskolen (1-7) i en Norsk storby den nye læreplanen i kroppsøving, med vekt på vurdering av innsats?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på kroppsøvingslæreres operasjonalisering av begrepet innsats. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å samle inn data på kroppsøvingslæreres operasjonalisering av begrepet innsats. For vurdering i faget, og til daglig vurdering av elever.

Innsats som vurdering er overordnet tema for forskningen, og intervjuet har som mål å samle inn data fra primære kilder. Hvordan kroppsøvingslærere vurderer innsats. Hvordan kroppsøvingslærere vektet innsats. Hva som oppfattes som dårlig eller god innsats. Hvordan kroppsøvingslærere operasjonaliserer vurderingen av innsats.

Dette er innsamling av data til en masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt siden du enten jobber som lærer med kroppsøvfingsfaget i barneskolen, eller du jobber som kontaktlærer med eller hatt erfaring fra å holde kroppsøvfingsundervisning i barneskole. Målet er å gjennomføre intervju med 3-4 kroppsøvfingslærere.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det et personlig intervju på 30-60 min. Alder, ansiennitet og lærerstilling er informasjon som vil bli samlet inn, og behandlet. Det vil bli lydopptak på intervjuet, med transkribering i etterkant.

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 vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Jeg, og to veiledere fra Høgskulen på Vestlandet vil ha tilgang til opplysninger fra intervjuet.

Personopplysninger slettes i etterkant av intervjuer. Alder, ansiennitet og stilling som lærer i norsk skole vil bli lagret frem til prosjektet ferdigstilles og leveres inn. Etter det blir de slettet. Under forskningsarbeidet vil alder, ansiennitet og stilling som lærer være tilknyttet det nummererte intervjuet. Lagringen under forskningsarbeidet blir på skylagring med to-trinns faktorisering samt roterende passords autoriserings app.

Du som deltager vil ikke kunne gjenkjennes ved eventuell publikasjon, da eksakt alder og ansiennitet vil ikke være nødvendig i ferdigstillingen av prosjektet.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 16. mai 2023. Etter prosjektet er ferdig vil all data bli slettet. Eventuell informasjon om ca. alder og ansiennitet i det ferdigstilte prosjektet vil kunne bli referert til av nyere forskning.

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 Personverntjenester 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 Fredric Frøyen på ff_fredric@hotmail.com eller +47 48 09 54 46. Eller ved prosjektveileder: Jonas Vindedal Langlo Høgskolelektor på jonas.vindedal.langlo@hvl.no eller +47 97 43 83 24.
- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen på Trine.Anikken.Larsen@hvl.no eller +47 55 58 76 82.

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

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Jonas Vindedal Langlo

Fredric Frøyen

(Forsker/veileder)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Hvordan tolker og operasjonaliserer kroppsøvingslærere i barneskolen (1-7) i en Norsk storby den nye læreplanen i kroppsøving, med vekt på vurdering av innsats, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 – Intervjuguide

Intervjuguide

Problemstilling:

Hvordan tolker og operasjonaliserer kroppsøvingslærere i en Norsk storby innsats som vurdering i LK20?

Innsatts skal vurderes. Hva er innsats. Hva er god eller dårlig innsats. Hvor går grensen for akseptabel innsats. Hvordan tolker kroppsøvingslærere innsats. Hvordan operasjonaliserer kroppsøvingslærere vurdering av innsats i kroppsøving.

Samtykkeskjema

Samtykkeskjema blir nødvendig, da jeg skal behandle informasjon om alder og ansiennitet.

Formål

Innsats som vurdering er overordnet tema for forskningen, og intervjuet har som mål å samle inn data fra primære kilder. Hvordan kroppsøvingslærere vurderer innsats. Hvordan kroppsøvingslærere vektet innsats. Hva som oppfattes som dårlig eller god innsats. Hvordan kroppsøvingslærere operasjonaliserer vurderingen av innsats.

Struktur

Semi-strukturert, men minimalt med oppfølgingsspørsmål. Jeg vil påvirke svarene så lite som mulig. På grunn av naturen på det jeg forsker på.

Prosedyre før intervju:

1. Takker respondent for å se av tid til intervjuet.
2. Informere om formålet en gang til, da det kan ha blitt gjort på e-post eller/og på telefon.
3. Viktigste dataene blir alder og ansiennitet, disse to dataene er av interesse for forskningen. Alt annet blir slettet, men disse to dataene blir beholdt frem til masteroppgavens innlevering.
4. Intervjuets innhold: Spørsmål om deg, innsats, innsats i forhold til ny og gammel læreplan så til slutt om intervjuobjektets operasjonalisering av og hva som blir lagt til grunnlag for vurdering av innsats.
5. Jeg regner intervjuet kan vare fra 30-60min. Jeg vil at intervjuet skal være klart og tydelig, med så lite påvirkning fra min side som mulig. Intervjuet er planlagt for å kun finne ut av spesifikke data.

Spørsmålene til intervjuet:

Spørsmål om intervjuobjekt:

Hvor gammel er du?

Hvor lenge har du jobbet som kroppsøvlingslærer, eller/og kontaktlærer?

Spørsmål om Innsats:

Hva legger du i begrepet innsats i kroppsøving?

Hvordan vurderer du elevenes innsats i kroppsøving?

Til hvilken grad vektet du viktigheten av innsats for vurdering i kroppsøving?

Er du enig eller uenig i at innsats i kroppsøving bør vektet for vurdering?

Spørsmål om gammel læreplan:

Hva synes du om begrepet og bruken av begrepet innsats i tidligere læreplaner?

Hvordan har du operasjonalisert vurdering av innsats i tidligere læreplaner?

Spørsmål om ny læreplan:

Hvordan vurderer du innsats i dag, teller det mer, mindre eller like mye?

Spørsmål om operasjonalisering av vurdering av innsats:

Hva er god innsats i kroppsøving?

Hva er dårlig innsats i kroppsøving?

Hva ser du etter for å vurdere innsats?

Hvordan operasjonaliserer du vurdering av innsats i dag?

Avslutningsspørsmål:

Er det noe du vil legge til, rundt temaet eller det vi har snakket om så langt?

Tusen takk for at du stilte opp, og hjalp meg.

Prosedyre etter intervju:

Si takk for intervju, og informere om at jeg kan kontaktes når som helst på telefon eller e-post i etterkant. Om det skulle være noe.