

Innsats som en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving

En studie av kroppsøvingslærere og elever ved
tiende trinn på ungdomsskoler i Rogaland.



**Universitetet
i Stavanger**

Masteroppgave i utdanningsvitenskap

Idrett/kroppsøving

Juni 2020

Silje Nærland Mjåtveit

Veileder: Atle Mjåtveit



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:

Utdanningsvitenskap – idrett/kroppsøving

Vårsemesteret, 2020

Åpen

Forfatter: Silje Nærland Mjåtveit

.....
(signatur forfatter)

Veileder: Atle Mjåtveit

Tittel på masteroppgaven: Innsats som en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving.

Engelsk tittel: Effort as a part of the basis for assessment in physical education.

Emneord:

Kroppsøving, innsats, vurdering av innsats,
ungdomsskoler, kroppsøvingslærer,
lærerperspektiv, elevperspektiv

Antall ord: 23 892

+ vedlegg/annet: 33 250

Stavanger, 12.06.2020

Forord

Denne masteroppgaven markerer avslutningen på en femårig lærerutdanning ved Universitetet i Stavanger. Arbeidet med masteroppgaven har vært en utfordrende, krevende men også veldig lærerik prosess. Arbeidet har gitt meg kunnskaper og erfaringer som jeg forhåpentligvis vil dra stor nytte av i årene som kommer.

Jeg vil starte med å takke de kroppsøvlingslærerne som stilte som informanter i studien. At de alle, i en tid med mye usikkerhet, hev seg rundt og gladelig stilte opp på intervju står det stor respekt av. Hver lærer møtte meg med en refleksjon rundt innsatsbegrepet som er med på å forme denne oppgaven. Tusen takk for at dere tok dere tid til å bidra med verdifull kunnskap. Uten dere ville ikke denne oppgaven eksistert.

Jeg vil også takke alle kroppsøvlingslærerne og elevene som svarte på spørreundersøkelsene og delte sine perspektiver rundt innsatsbegrepet. Tusen takk for alle bidrag.

Jeg vil også benytte anledningen til å takke min veileder Atle Mjåtveit. Takk for gode og konstruktive veiledninger, og for godt samarbeid gjennom hele prosessen. Takk for at også du hev deg rundt og tok deg tid til lange telefonsamtaler med veiledning og innspill.

Takk til mine medstudenter for kjekke og lærerike år som student ved Universitetet i Stavanger. En spesiell takk til medstudenten som hjalp til med å rekruttere informanter i en tid da det så mørkt ut for videre oppgaveskriving.

Til slutt vil jeg takke min familie for flere dager med barnevakt og for god støtte underveis. En spesiell takk til min mann, som har oppmuntret meg på tunge dager og heiet på meg hele veien til målstreken. Takk for støtten, du er best.

Sammendrag

Denne oppgaven er skrevet innenfor seksjonen utdanningsvitenskap, profil idrett og kroppsøving, ved Universitetet i Stavanger (UiS).

Bakgrunn: Kroppsøvingsfaglig forskningslitteratur om innsatsbegrepet i kroppsøving omhandler i hovedsak innsatsbegrepet sett fra lærerperspektivet. Det er mangelfull litteratur rundt innsatsbegrepet sett fra elevperspektivet, og fra sammenligning av lærer- og elevperspektivet. Resultater fra tidligere forskning viser at kroppsøvingslærerne mener innsatsbegrepet er vanskelig å konkretisere, og at de savner konkrete retningslinjer for hvordan innsats skal vektlegges.

Hensikten med studien er å belyse innsatsbegrepet fra både lærer- og elevperspektivet. Problemstillingen er: *Hvordan oppleves innsats som en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving, fra et lærer- og elevperspektiv?* Problemstillingen blir belyst gjennom fem forskningsspørsmål, som har som formål å belyse innsatsbegrepet fra ulike vinklinger.

Metode: Studiens data er innhentet gjennom metodetriangulering. De kvantitative dataene ble innhentet gjennom spørreundersøkelse. Utvalget i den kvantitative delen bestod av 9 kroppsøvingslærere fra tre ungdomsskoler i Rogaland og 119 elever fra tiende trinn ved tre ungdomsskoler i Rogaland. De kvalitative dataene ble innhentet gjennom kvalitative forskningsintervju, der tilnærmingen dybdeintervju ble benyttet. Utvalget i den kvalitative delen bestod av 3 kroppsøvingslærere fra to ungdomsskoler i Rogaland.

Resultat: Resultatene viser at kroppsøvingslærerne til en viss grad har konkretisert innsatsbegrepet for elevene, men at det fortsatt er elever som ikke har ”forstått” dette med innsats som en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving. Kroppsøvingslærerne legger mest vekt på følgende fem dimensjoner når innsats skal vurderes: At eleven ”har gode holdninger og viser positivt engasjement”, ”prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne”, ”utfordrer egen fysiske kapasitet”, ”ikke gir opp” og ”viser motivasjon for å lære nye ting”. Fra et elevperspektiv oppleves det

at det legges mest vekt på følgende fem dimensjoner når innsats skal vurderes: At eleven ”har god oppførsel / god atferd”, ”samarbeider med andre”, ”har gode holdninger og viser positivt engasjement”, ”ikke gir opp” og ”gjør så godt jeg kan”. Resultatene viser at det er en viss overenstemmelse mellom lærer- og elevperspektivet, men at noen dimensjoner skiller seg ut. Resultatene fra studien viser også at de fleste kroppsøvingslærerne og de fleste elevene er enige om at innsats bør være en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving, men at det bør komme tydeligere retningslinjer for i hvor stor grad innsats skal vektlegges i vurderingen.

Nøkkelord: kroppsøving, innsats, vurdering av innsats, ungdomsskoler, kroppsøvingslærer, lærerperspektiv, elevperspektiv

Abstract

This thesis is written in the section education science, profile Sports and Physical Education at the University of Stavanger (UiS).

Background: Physical education research literature on the concept of effort in physical education mainly deals with the concept of effort seen from the teacher's perspective. There is insufficient literature on the concept of effort seen from the student perspective, and on the comparison of the teacher and student perspective. Results from previous research shows that physical education teachers believe the concept of effort is difficult to specify, and that they lack specific guidelines for how effort should be emphasized.

The purpose of this study is to elucidate the concept of effort from both the teacher and the student perspective. The main research question is: *How is effort experienced as a part of the basis for assessment in physical education, from a teacher and student perspective?* The main research question is elucidated through five research questions, which aim to shed light on the concept of effort from different perspectives.

Method: The study data is obtained through method triangulation. The quantitative data was obtained through a survey. The selection in the quantitative section consisted of 9 physical education teachers from three secondary schools in Rogaland and 119 pupils from 10th grade at three secondary schools in Rogaland. The qualitative data was obtained through a qualitative research interview, where the in-depth interview approach was used. The selection in the qualitative section consisted of 3 physical education teachers from two secondary schools in Rogaland.

Results: The results show that the physical education teachers have to some extent concretized the concept of effort for the pupils, but that there are still students who don't understand effort as a part of the basis for assessment in physical education. Physical education teachers attach the most importance to the following five dimensions when assessing effort: That the student "has good attitudes and shows

positive commitment”, “tries to solve academic challenges to the best of his ability”, “challenges his own physical capacity”, “does not give up” and “shows motivation to learn new things”. From a student perspective, it is perceived that most emphasis is placed on the following five dimensions when assessing effort: That the student “has good behavior”, “cooperates with others”, “has good attitudes and shows positive commitment”, “does not give up” and “do as best as I can”. The results show that there is some agreement between the teacher and student perspectives, but some dimensions stand out. The results of this study also shows that most physical education teachers and students agree that effort should be a part of the basis for assessment in physical education, but that clearer guidelines should be set for the extent to which effort should be emphasized in the assessment.

Keywords: Physical education, effort, assessment of efforts, secondary schools, physical education teacher, teacher perspective, student perspective

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	ii
Abstract	iv
1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av problemstilling	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Oppgavens oppbygning	3
1.4 Læreplanforkortelser	3
2.0 Teoretisk forankring	5
2.1 Innsats som en del av grunnlaget for vurdering – veien til dagens læreplan i kroppsøving	5
2.2 Udir-08-2012	9
2.3 Forskrift til opplæringsloven	12
2.3.1 Grunnlaget for vurdering i fag	12
2.4 Innsats	13
2.4.1 Vurdering av innsats hos elever med ulik kompetanse	17
2.4.2 Vurdering av innsats – fra et elevperspektiv	18
2.4.3 Innsatsbegrepet videreføres	19
3.0 Metode	21
3.1 Valg av metode	21
3.2 Intervju	22
3.2.1 Forskerrollen	23
3.3 Spørreskjema	24
3.4 Utvalg	27
3.4.1 Rekruttering av informanter	28
3.4.2 Informantene	28
3.5 Datainnsamling	29
3.5.1 Forberedelser før intervju og intervjuguide	30
3.5.2 Pilotintervju	31
3.5.3 Gjennomføring av intervju	32
3.5.4 Forberedelser før spørreskjema	33
3.5.5 Gjennomføring av spørreskjema	34
3.6 Databehandling	35

3.6.1	Transkribering av intervju	35
3.6.2	Analyse av intervju	35
3.6.3	Analyse av spørreskjema	36
3.7	Etiske overveielser	36
3.7.1	Informert samtykke	37
3.7.2	Konfidensialitet	37
3.7.3	Konsekvenser for deltakelse i studien	38
3.8	Reliabilitet og validitet.....	38
4.0	Resultat og drøfting.....	40
4.1	I hvilken grad er innsatsbegrepet konkretisert fra kroppsøvingslærerne til elevene?	40
4.1.1	Drøfting av i hvilken grad innsatsbegrepet er konkretisert fra kroppsøvingslærerne til elevene.....	42
4.2	Hvilke dimensjoner legger kroppsøvingslærere i innsatsbegrepet i kroppsøving?	46
4.2.1	Drøfting av hvilke dimensjoner kroppsøvingslærerne legger i innsatsbegrepet	47
4.3	Hvilke dimensjoner opplever elevene at lærerne legger i innsatsbegrepet i kroppsøving?	55
4.3.1	Drøfting av hvilke dimensjoner elevene opplever at lærerne legger i innsatsbegrepet	56
4.4	I hvilken grad er kroppsøvingslærere og elever enige om at innsats bør være en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving?	61
4.4.1	Drøfting av i hvilken grad lærere og elever er enige om at innsats bør være en del av grunnlaget for vurdering	62
4.5	I hvilken grad mener kroppsøvingslærere og elever at innsats bør vektlegges? ...	65
4.5.1	Drøfting av i hvilken grad lærere og elever mener innsats bør vektlegges	67
5.0	Oppsummerende konklusjon	71
5.1	Metodisk diskusjon	74
5.2	Veien videre	75
6.0	Referanseliste	76
Vedlegg 1	– Informasjonsskriv til rektor	82
Vedlegg 2	– Informasjonsskriv til kroppsøvingslærerne	84
Vedlegg 3	– Informasjonsskriv til elevene.....	86
Vedlegg 4	– Samtykkeerklæring	87

Vedlegg 5 – NSD	88
Vedlegg 6 – NSD – etter endring	92
Vedlegg 7 – Intervjuguide.....	94
Vedlegg 8 – Utdrag fra transkribert intervju	97
Vedlegg 9 – Spørreskjema til kroppsøvingslærerne.....	101
Vedlegg 10 – Spørreskjema til elevene	104
Vedlegg 11 – Resultater fra spørreskjema: spørsmål nr. 2	107

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av problemstilling

I følge Læreplanverket for Kunnskapsløftet, LK06, har kroppsøvingfaget som formål å inspirere til en fysisk aktiv livsstil og til livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Forskning gjennomført på 6-, 9- og 15-åringer i 2012 viser at barn og unge, da spesielt 15-åringene, er mindre aktive enn tidligere. Barn og unge sitter mer stille, og de er mindre deltakende i organisert idrett enn tidligere (Kolle, Stokke, Hansen, & Andersson, 2012). Grunnlaget for vurdering i kroppsøving ble endret i LK06. I tidligere læreplaner (R94 og L97) var innsats en del av grunnlaget for vurdering. Dette ble tatt bort i LK06, og elevene skulle da bli vurdert ut fra oppnådd kompetanse fra kompetansemålene i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2006). Endringen førte til mye testing av måloppnåelser i kroppsøving, hvor bare det elevene presterte ”der og da” ble grunnlaget for vurderingen (Annerstedt, 2010). Det ble argumentert for at dette førte til en urettferdig vurderingspraksis i kroppsøvingfaget (Vinje, 2008b), og at det utviklet seg en testkultur blant kroppsøvingslærerne som førte til at elever mistet motivasjonen på grunn av prestasjonspress (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

I 2012 kom Utdanningsdirektoratet med en revidert læreplan for kroppsøvingfaget, Udir-08-2012. I den reviderte læreplanen ble innsats en del av grunnlaget for vurdering, sammen med måloppnåelse av kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Selv om måloppnåelse av kompetansemålene fortsatt er gjeldende, blir det spesifisert i den reviderte læreplanen at elevene skal vurderes ut fra de samlede kompetansemålene, ikke kun noen utvalgte. For å ta i bruk tester som grunnlag for vurdering stiller det nå høyere krav til kroppsøvingslærerne når det kommer til planlegging av vurderingssituasjonene (Schoder, 2015). Det den reviderte læreplanen ikke sier noe om er hvor mye innsatsen skal vektlegges i forhold til måloppnåelsen. I R94 og L97 var det anbefalinger for vektlegging av innsats. Dette er ikke lenger tallfestet men nå opp til hver enkelt lærer. Forskning viser at kroppsøvingslærere savner konkrete retningslinjer for hvordan innsats skal vektlegges (Baghurst, 2014; Hansen, 2013; Hansen, 2017; Schoder, 2015; Uldalen, 2016).

Fra et lærerperspektiv har jeg selv erfart hvor vanskelig det kan være å vurdere flere elever samtidig ut fra kriteriene i kroppsøvingsfaget. Hovedtemaet i bacheloroppgaven jeg skrev i 2016 (Mjåtveit, 2016) tok utgangspunkt i hvordan kroppsøvingslærere på ungdomstrinnet vurderer innsatsen til elevene. I resultatet kom det frem at kroppsøvingslærerne finner det vanskelig å formulere til elevene hva som legges i innsatsbegrepet, og at de savnet konkrete vektlegginger i forhold til vurderingsarbeidet (Mjåtveit, 2016). Resultatene fra bacheloroppgaven ga meg enda større interesse for å finne ut mer om innsatsbegrepet, i denne omgang sett fra både lærer- og elevperspektivet. Sammensetningen av aspektene rundt innsatsbegrepet er med på å gjøre dette temaet svært interessant, og høyst aktuelt også for dagens kroppsøvingslærere. Det blir interessant å se på om kroppsøvingslærernes refleksjoner rundt innsatsbegrepet samsvarer med elevenes, og hvilke dimensjoner kroppsøvingslærere og elever mener knyttes mest opp mot innsatsbegrepet i kroppsøving. Det er disse aspektene som har dannet grunnlaget for oppgavens problemstilling.

1.2 Problemstilling

Etter den reviderte læreplanen kom i 2012, er kroppsøving det eneste faget som har innsats som en del av grunnlaget for vurdering. Hensikten med denne studien er å se nærmere på hvilke tanker kroppsøvingslærere og elever har om innsatsbegrepet, og få et innblikk i hvor stor grad av overenstemmelse det er mellom lærer og elev. Med utgangspunkt i innsats i kroppsøving er følgende problemstilling formulert:

Hvordan oppleves innsats som en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving, fra et lærer- og elevperspektiv?

Problemstillingen vil avgrenses, konkretiseres og belyses ved hjelp av følgende fem forskningsspørsmål:

- I hvilken grad er innsatsbegrepet konkretisert fra kroppsøvingslærerne til elevene?
- Hvilke dimensjoner legger kroppsøvingslærere i innsatsbegrepet i kroppsøving?
- Hvilke dimensjoner opplever elevene at lærerne legger i innsatsbegrepet i kroppsøving?
- I hvilken grad er kroppsøvingslærere og elever enige om at innsats bør være en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving?

- I hvilken grad mener kroppsøvingslærere og elever at innsats bør vektlegges?

1.3 Oppgavens oppbygning

I kapittel 2 gjør jeg rede for oppgavens teoretiske forankring. Innledningsvis belyser oppgaven vurdering av innsats i et historisk perspektiv. På denne måten får leseren et bakteppe for dagens vurderingsordning når det kommer til innsats. Videre viser oppgaven til offentlige styringsdokumenter som læreplanen og opplæringsloven. Avslutningsvis tar teorikapitlet for seg innsats som begrep.

I kapittel 3 legger jeg frem de metodiske valg og overveielsene som er gjort i forbindelse med denne studien. Det vises til valg av metode og leseren får informasjon om de metodene som er brukt i studien. Studiens utvalg presenteres, og det gis informasjon om hvordan datainnsamlingen blir gjennomført. Dette gjelder forberedelser og gjennomføring av intervju og spørreskjema. Oppgaven tar deretter for seg databehandlingen og etiske overveielser, før det avslutningsvis redegjøres for studiens reliabilitet og validitet.

I kapittel 4 presenteres resultatene etter å ha analysert studiens datamateriale. Resultatene blir drøftet opp mot studiens teoretiske perspektiv og knyttet sammen av oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål.

I kapittel 5 vil det avslutningsvis komme en oppsummerende konklusjon der alle tråder blir samlet. Det vil også bli foretatt en metodisk diskusjon, og til slutt blir det vist til synspunkter rundt videre forskning på emnet.

1.4 Læreplanforkortelser

I denne oppgaven blir det presentert noen tidligere læreplaner som har vært en del av norsk skolehistorie. I oppgaven blir de gjengitt ved forkortelser, det blir derfor gitt en kort redegjørelse for å gi et innblikk i de ulike læreplanene som blir presentert:

Normalplan av 1939 (N39): Første nasjonale læreplan med obligatorisk kroppsøving. En læreplan med minstekrav (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

Forsøksplan av 1959 (L59): Læreplan for forsøk med 9-årig skole. I L59 gikk det fra minstekrav til krav (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

Mønsterplanen av 1974 (M74): Norges andre nasjonale læreplan. 9-årig skole, tar bort elevenes minstekrav og innfører lov om tilpasset opplæring (Tønnessen, 2004).

Mønsterplanen av 1987 (M87): Effektivitetskravet ved definert nasjonalt pensum og felles lærestoff (Tønnessen, 2004). M74 og M87 var mønsterplaner, noe som ble definert som såkalte retningsgivende rammeplaner (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

Reform 94 (R94): En reform i skolesystemet som kom i 1994/1995. Lovfestet rett til tre års videregående opplæring (Thune, 2019).

Læreplanverket av 1997 (L97): Grunnskolen ble 10-årig, og opplæringsloven ble vedtatt. Mer nasjonal styring på innhold og arbeidsmåter (Tønnessen, 2004). L97 ble betegnet som en målstyrt læreplan (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06): Nye læreplaner i fag, større innholdsmessig handlingsrom og mer fokus på dybdelæring (Tønnessen, 2004).

Revidert læreplan i kroppsøving (Udir-08-2012): Læreplanen ble gjeldende fra august 2012. Endring av grunnlaget for vurdering i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

2.0 Teoretisk forankring

I dette kapitlet vil det bli redegjort for oppgavens teoretiske forankring. For å få en bakgrunnsforståelse for oppgavens problemstilling blir det teoretiske aspektet presentert i lys av aktuell litteratur. I og med at innsats er en del av grunnlaget for vurdering i Norge, skiller det Norge fra flere andre land. Det er derfor mest bruk av nasjonal litteratur og nasjonale retningslinjer og lovverk for å belyse problemstillingen. Det blir også henvist til noe svensk litteratur, da kroppsøvingfaget blir sett på som ganske likt i de skandinaviske landene. Sverige blir trukket frem som det landet med mest positiv utvikling i faget (Annerstedt, 2010). Innledningsvis vil oppgaven belyse hvordan innsats har vært en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving sett i et historisk perspektiv. Videre viser oppgaven til de aktuelle offentlige styringsdokumentene, som er dagens læreplan i kroppsøving, endringene som kom i den reviderte læreplanen i 2012 og opplæringsloven. Begrepet innsats står sentralt i forhold til oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, og blir derfor inkludert i teorikapitlet. Innsatsbegrepet blir knyttet opp mot ulike retningsgivende styringsdokumenter, og problematisert med utgangspunkt i artikkelen til Aasland & Engelsrud (2017). Innsatsbegrepet blir også knyttet opp mot vurderingsperspektivet, da dette har betydning når det kommer til drøftingen senere i oppgaven.

2.1 Innsats som en del av grunnlaget for vurdering – veien til dagens læreplan i kroppsøving

For å kunne gi et bakteppe på hvorfor kroppsøvingfaget har innsats som en del av grunnlaget for vurdering i dagens læreplan, er det hensiktsmessig å se på hvordan kroppsøving og innsats har utviklet seg gjennom kroppsøvingfagets historie. Begrunnelsen for kroppsøving som skolefag har gjennom hele perioden med læreplaner hatt fokus på å fremme en sunn fysisk utvikling hos elevene. Andre aspekter som det har blitt lagt vekt på gjennom kroppsøvingfagets historie er glede, mestring, trivsel og kreativitet, i tillegg til kunnskap om kroppen og bevissthet om egen helse (NOU, 2014). I N39 var det fokus på ”fysisk oppdragelse”, der formålet var å fremme en naturlig og harmonisk utvikling, både kroppslig og sjelelig. Kroppsøving skulle gi barna glede og utholdenhet, og bidra til etisk dannelse gjennom å fremme ”viljens herredømme” over kroppen. I M87 ble kroppsøving sett på som

viktig for utviklingen av ”hele mennesket”, med fokus på både fysisk og psykisk helse. L97 la vekt på at undervisningen i kroppsøving måtte tilpasses elevenes forutsetninger og motoriske ferdigheter (NOU, 2014). Kroppsøvingfaget har gjennomgående vært preget av ulikheter i vurderingspraksisen. Et tilbakevendende tema har vært hva lærerne kan trekke inn som grunnlag for vurdering i kroppsøving. Grunnlaget for vurdering er endret flere ganger, blant annet med ulik vektning av innsats sammen med forutsetninger, holdninger, ferdigheter, samarbeidsevner og teori (NOU, 2014).

Før 1970 ble vurdering i kroppsøving sett på som en relativt enkel sak. Lærerens oppgave var å observere elevenes prestasjoner og å se på hvordan de utførte de ulike øvelsene i kroppsøvingstimene. Målet var ikke å utvikle sterke idrettsutøvere, men snarere elever som var ”opptatt, glade og gode” i kroppsøvingstimene (Baghurst, 2014). Når det gjelder kroppsøving og nasjonale læreplaner i Norge, var den første læreplanen med obligatorisk kroppsøving N39. I N39 var det minstekrav i kroppsøving (Brattenborg & Engebretsen, 2013). På 1960-tallet var L59 gjeldende, en læreplan som inneholdt teoretiske kunnskapsmål og krav. I M74 kom det inn mer målstyrte aspekter i læreplanen, med holdningsmål og ferdighetsmål (Lyngstad, Flagestad, Leirhaug, & Nelvik, 2011). På 1980-tallet kom objektiv testing inn og erstattet observasjon. Slike tester førte fokuset over på elevenes fysiske form og motoriske ferdigheter. Det problematiske med disse testene var at elevene kun fikk vist ferdighetene sine, men testene viste ikke om det hadde skjedd læring hos elevene (Baghurst, 2014). Den nasjonale læreplanen som trådte i kraft på 1980-tallet, M87, inneholdt mye av de samme målene som M74, men den fikk en fastere kunnskapsstruktur i form av kjernestoff i faget (Lyngstad et al., 2011).

På 1990-tallet gikk norsk skole gjennom en reform for å samle hele landet under ett samlet skole- og utdanningssystem. I 1994 ble hele den videregående opplæringen omlagt, og det ble utformet en ny læreplan i kroppsøvingfaget som et felles allment fag i form av R94 (Lyngstad et al., 2011). R94 sa følgende om grunnlaget for vurdering i kroppsøving:

*”Ved vurdering av elevene skal en legge vekt på følgende:
- kunnskap og evne til praktisk anvendelse av denne kunnskapen*

- *ferdigheter*

- *innsatsvilje og samarbeidsevne*

Ved fastsetting av standpunkt karakteren i kroppsøving skal disse punktene vektlegges likt" (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Som vi kan se var det i R94 for første gang en tydelig fastsetting på hvordan innsats skulle vektlegges i vurderingsarbeidet i kroppsøving. Innsats og samarbeidsvilje skulle stå for 1/3 av karakteren i kroppsøving, mens kunnskap og ferdigheter skulle stå for de resterende 2/3. I 1997 kom læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. I denne læreplanen skulle elevene vurderes både med og uten karakter. I L97 skulle grunnlaget for karakteren i kroppsøvingsfaget utgjøre en tredeling mellom ferdigheter, kunnskap og innsats (Vinje, 2008a). Anbefalinger til ungdomsskolelærerne var å vektlegge ferdigheter 40 %, innsats 40 % og kunnskap 20 % (By, Nygaard, & Strømskag, 1998). I L97 var det som i R94 kunnskap og ferdigheter som var tellende, sammen med innsats. Anbefalingene var med på å gi kroppsøvingslærerne en pekepinn på hvor stor del av grunnlaget for vurderingene som skulle komme fra elevenes innsats.

I 2006 ble L97 erstattet med LK06. Denne læreplanen var samlende for både grunnskolen og videregående opplæring (Lyngstad et al., 2011). I læreplanene i LK06 kom kompetanse inn som et nytt begrep. "Utdanningsdirektoratet definerer kompetanse som evnen til å møte en kompleks utfordring, eller utføre en kompleks aktivitet eller oppgave" (Brattenborg & Engebretsen, 2013, s. 25). Læreplanene i fagene skulle nå være klare på hva elevene skulle tilegne seg og hvilken kompetanse de skulle utvikle, og i LK06 var det utviklet kompetansemål (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Elevenes ferdigheter skulle i LK06 vurderes gjennom kompetanse, og ble vurdert gjennom grad av måloppnåelse i de ulike aktivitetene. Å vurdere elever ut fra kompetansemålene krevde en god del planlegging fra kroppsøvingslærerne. Kompetansemålene måtte analyseres og tolkes, og kroppsøvingslærerne måtte utarbeide læringsmål for hver aktivitet og hver økt (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

I LK06 kom det også en endring i vurderingskriteriene. Innsats og holdninger skulle ikke lenger telle som en del av grunnlaget for vurdering. Det var nå kvaliteten på

ferdigheten og kunnskapen som skulle vurderes. Kroppsøvlingslærerne fikk i tillegg økt krav til dokumentasjon av vurderingsgrunnlagene. Dette medførte at tester ble brukt som grunnlag for vurdering i mye større grad enn tidligere (Brattenborg & Engebretsen, 2013; Prøitz & Borgen, 2010). Læreplanen i kroppsøving ble oppfattet som å ha uklare kompetansemål, stor vekt på vurdering av ferdighet og sterkere krav til lærerens dokumentasjon av vurderingsgrunnlag (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Konsekvensen var at det utviklet seg en testkultur der kroppsøvlingslærerne ofte tok i bruk fysiske tester som grunnlag for vurdering, og dette førte til at mange elever mistet motivasjonen på grunn av prestasjonspress og karakterjag i kroppsøvlingsfaget (Brattenborg & Engebretsen, 2013). Dette var noen av årsakene til at Utdanningsdirektoratet i 2011 fikk i oppgave å gå gjennom læreplanen for kroppsøving i LK06 og grunnlaget for vurdering i kroppsøvlingsfaget (Lyngstad et al., 2011).

Utdanningsdirektoratet oppnevnte en arbeidsgruppe bestående av fire fagpersoner fra kroppsøving til å gjennomgå læreplanen. Arbeidsgruppen skulle gå gjennom læreplanen i både grunnskolen og videregående opplæring, samt bestemmelser om vurdering i faget. De skulle foreslå eventuelle endringer i læreplanen og i grunnlaget for vurdering i kroppsøving. Arbeidsgruppen bestod av to mannlige og to kvinnelige fagpersoner. To fra høyskoler, en fra en ungdomsskole og en fra en videregående skole. Som et resultat fra den jobben som ble lagt ned i arbeidsgruppen ble det lagt frem en rapport der de kom med tilrådinger om endringer i læreplanen: *Kroppsøving i skolen. Rapport fra arbeidsgruppe i kroppsøving* (Lyngstad et al., 2011).

I rapporten til Lyngstad et al. (2011) anbefalte fagpersonene at innsats ble innført som en del av grunnlaget for vurdering igjen, og fagpersonene kom med en vurdering der de skrev:

”... vi anbefaler å innføre innsats som en del av vurderingsgrunnlaget på tilsvarende nivå i forskriften. Dette vil, i tråd med formålet for faget, gi elever muligheter for å oppnå god vurdering i faget trass forutsetninger som gjør det vanskelig å oppnå h g grad av måloppnåelse i visse praktiske kunnskapsmål og ferdighetsmål. Arbeidsgruppa ber derfor Utdanningsdirektoratet om å ta ut de to siste setningene i § 3-3, og formulere et prinsipp i forskriften om at

innsats skal vektlegges i faget i tillegg til elevenes oppnådde kompetanse.”
(Lyngstad et al., 2011, s. 27).

Faggruppen legger også til at de har forsøkt å tydeliggjøre innsats og hensyn til elevenes ulike kroppslige forutsetninger i formuleringen av kompetansemålene i utkastet til den nye læreplanen i kroppsøving (Lyngstad et al., 2011). I 2012 ble læreplanen i kroppsøving revidert. Endringene blir beskrevet i rundskrivet ”Endringer i faget kroppsøving Udir-08-2012” og i august samme året trådte den reviderte læreplanen i kraft. Den største endringen med tanke på vurdering i kroppsøving var at det kom en ny føring for grunnlaget for vurdering (Brattenborg & Engebretsen, 2013), og den nye føringen var formulert slik:

”Grunnlaget for vurdering i faget kroppsøving er endret:

- Det er ikke lenger forskriftsfestet at elevenes forutsetninger er en del av grunnlaget for vurdering.*
- Det er forskriftsfestet at elevenes innsats skal være en del av grunnlaget for vurdering”* (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Innsats kom da tilbake som en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøvingfaget. I R94 og L97 ble vektleggingen av innsats fastsatt, men i den reviderte læreplanen er det ingen føringer eller regler for hvordan kompetanse og innsats skal vektlegges (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Det er dermed opp til hver enkelt lærer hvordan innsats vektlegges i vurderingsarbeidet. Som vi kan se har det historisk sett vært ulik praksis med hensyn til vurdering og hva som legges til grunn for vurdering gjennom de ulike nasjonale læreplanene i kroppsøving. Med disse aspektene i bakhodet ser vi også at vurderingspraksisene er varierte. Noen kroppsøvingslærere fokuserer på læring, noen på ferdigheter og kompetanseutvikling, og andre på glede og innsats (Baghurst, 2014).

2.2 Udir-08-2012

Udir-08-2012 er som tidligere nevnt et rundskriv om endringene som ble gjort i faget kroppsøving, der innsats igjen ble en del av grunnlaget for vurdering. I punkt 4.1 ’Grunnlaget for vurdering’ i rundskrivet står det blant annet at i kroppsøvingfaget er

grunnlaget for vurdering endret flere ganger. Endringene har vært med ulik vektning av innsats, holdninger, forutsetninger, teori og samarbeidsevner. I den nye læreplanen og i opplæringsloven er grunnlaget for vurdering i kroppsøving regulert i § 3-3 første og andre ledd. Første og andre ledd må ses i sammenheng, og endringen er gjort i § 3-3 andre ledd (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Dersom vi leser gjennom merknadene til første ledd står det at grunnlaget for vurdering i kroppsøving er de samlede kompetansemålene i læreplanen, på lik linje med de andre fagene i LK06. Vurderingsprinsippet er altså målrelatert. Det står også som merknad at den enkelte elev ikke skal vurderes i forhold til andre elevers kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Kompetansemålene som ble innført ved LK06 er fortsatt gjeldende, og den reviderte læreplanen i kroppsøving skulle fortsatt vurdere elevene ut fra kompetansemålene, altså et målrelatert vurderingsprinsipp. Endringen i den reviderte læreplanen er at det står at elevene skal vurderes ut fra de samlede kompetansemålene, noe som er en helhetsvurdering. ”... *sluttvurderingen av elevenes kompetanse skal avgjøres på grunnlag av en helhetsvurdering i samsvar med kompetansemålene. Dette er et breddekrav.*” (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s.9). Kompetansemålene må altså ses i sammenheng. Det er ikke lov å gi standpunktvurdering med grunnlag fra bare et utvalg av kompetansemålene. Standpunktvurderingen og karakteren som blir gitt til elevene skal fastsettes på grunnlag av de kompetansemålene som er gått gjennom i kroppsøvingsopplæringen. Det er altså ikke lov å sette en standpunktkarakter eller gi en halvårsvurdering med karakter dersom grunnlaget bare er fra noen få av målene som er gjennomgått i opplæringen i kroppsøvingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

På bakgrunn av denne endringen i den reviderte læreplanen ble det mer problematisk for kroppsøvingslærere å vurdere elevene kun ved bruk av fysiske tester. Kompetansemålene er ikke formulert på en måte som angir at elevene skal vise hvor fort en springer eller hvor høyt en hopper med gjeldende ferdighetskrav (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Kompetansemålene i kroppsøving er ganske vide, og er fastsatt for elever etter 4. årstrinn, 7. årstrinn og 10. årstrinn samt for VGS. Etter 10. årstrinn er kompetansemålene delt inn i tre kategorier: idrettsaktivitet, friluftsliv og trening og livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 6). Når læreren skal vurdere

med grunnlag fra flere av kompetansemålene, stiller det høyere krav til kroppsøvingslæreren når det kommer til planleggingen av vurderingssituasjonene (Schoder, 2015). Dette betyr ikke at bruk av fysiske tester ble forbudt i den reviderte læreplanen, men læreplanen legger opp til at kroppsøvingslærerne må legge ned mye arbeid når det kommer til planleggingen av testene. (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

Videre i Udir-08-2012, merknad til andre ledd, står det at det nå er fastsatt i § 3-3 andre ledd at innsats skal være en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving. Dette gjelder i hele grunnopplæringen. Videre står det at det ikke lenger er fastsatt i forskriften at forutsetningene til elevene skal vektlegges i vurderingen. Det står også at elevenes individuelle forutsetninger er innarbeidet i kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Kompetansemålene er som tidligere nevnt veldig vide. Ved at forutsetningene innarbeides i kompetansemålene kan forutsetningene tas hensyn til i vurderingen der det er hensiktsmessig. Dette kan være med på å gi lærerne stort handlingsrom når det kommer til planleggingen av aktivitetene (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

I den reviderte læreplanen er det altså elevenes kompetanse og innsats som skal være grunnlaget for vurdering. I motsetning til tidligere læreplaner, som R94 og L97, sier ikke den reviderte læreplanen noe om hvor mye innsats skal vekte i vurderingsarbeidet. I R94 og L97 var det klare retningslinjer for vektlegging, med innsats tellende henholdsvis en tredjedel eller 40 %. Den reviderte læreplanen sier bare at innsats igjen skal være en del av grunnlaget for vurdering. Dette er noe tidligere forskning viser at kroppsøvingslærere kan finne vanskelig, og der lærerne blant annet savner konkrete retningslinjer for vekting av innsats (Baghurst, 2014; Hansen, 2013; Hansen, 2017; Schoder, 2015; Uldalen, 2016). Karakteren i kroppsøving skal nå uttrykke både elevens oppnådde kompetanse ut fra kompetansemålene, samt innsatsen eleven viser i kroppsøvingstimene (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Forskning som ble gjennomført første året den reviderte læreplanen var gjeldende viser at lærere hadde ulike oppfatninger av endringene som ble gjort i den reviderte læreplanen (Hansen, 2013). Det er nå snart åtte år siden den reviderte læreplanen ble gjeldende, så det blir interessant å se om kroppsøvingslærerne har fått en bedre forståelse for de endringene som ble gjort i den reviderte læreplanen.

2.3 Forskrift til opplæringsloven

Forskrift til opplæringsloven er et offentlig styringsdokument. Alle skolene må forholde seg til ulike offentlige styringsdokumenter, og forskrift til opplæringsloven er med på å sette retningslinjer for utarbeiding av nasjonale læreplaner, lokale læreplaner og kroppsøvingslærernes planlegging av kroppsøvingstimene. Kapittel 3 i Forskrift til opplæringsloven omhandler individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring, og gir lærerne retningslinjer å forholde seg til når det kommer til vurdering. Alle elever har lovbestemt rett på vurdering i kroppsøving, jamfør § 3-1:

§ 3-1. Rett til vurdering

”Elevar i offentleg grunnskoleopplæring og elevar, lærlingar, praksisbrevkandidatar og lære kandidatar i offentleg vidaregåande opplæring har rett til vurdering etter reglane i dette kapitlet. Retten til vurdering inneber både rett til undervegsvurdering og sluttvurdering og ein rett til dokumentasjon av opplæringa.

Det skal vere kjent for eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidaten kva som er måla for opplæringa, og kva som blir vektlagt i vurderinga av hennar eller hans kompetanse. Det skal òg vere kjent for eleven kva som er grunnlaget for vurderinga, og kva som blir vektlagt i vurderinga i orden og åtferd.” (Opplæringslova, 2016).

Opplæringsloven poengterer at alle elevene, i tillegg til å ha rett på vurdering i fag, også har lovbestemt rett på å bli informerte om hva som er grunnlaget for vurderingen og hva som er målet med opplæringen. I forhold til vurdering av innsats i kroppsøving er det § 3-3 'Grunnlaget for vurdering i fag' som er mest relevant.

2.3.1 Grunnlaget for vurdering i fag

§ 3-3. Grunnlaget for vurdering i fag

”Grunnlaget for vurdering i fag er kompetansemåla i læreplanane for fag slik dei er fastsette i læreplanverket, jf. § 1-1 eller § 1-3.

Føresetnadene til den enkelte, fråvær, eller forhold knytte til ordenen og åtferda til eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten eller lære kandidat skal ikkje trekkjast inn i vurderinga i fag. I faget kroppsøving skal innsatsen til eleven vere ein del av grunnlaget for vurdering.

Eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat skal møte fram og delta aktivt i opplæringa slik at læraren og instruktøren får grunnlag til å vurdere eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære kandidat sin kompetanse i faget. Stort fråvær eller andre særlege grunnar kan føre til at læraren ikkje har tilstrekkeleg grunnlag for å gi halvårsvurdering med karakter eller standpunktkarakter.” (Opplæringslova, 2019).

I § 3-3 første ledd fremheves det at grunnlaget for vurdering i fag er de samlede kompetansemålene, slik det også ble fremhevet i Udir-08-2012. I § 3-3 tredje ledd fastslår opplæringsloven at elevene er pliktet til å møte opp og delta aktivt for å gi lærerne grunnlag for vurdering. Dersom eleven er fraværende i vurderingssituasjoner kan lærerne ha manglende vurderingsgrunnlag, og dermed ikke ha tilstrekkelig grunnlag for standpunktkarakter (Opplæringslova, 2019). I § 3-3 andre ledd står det først at forutsetningene til den enkelte elev, fravær eller forhold knyttet til orden og atferd ikke skal trekkes inn i vurderingen, da det er elevens oppnådde kompetanse i faget som skal være grunnlaget for vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Det står også forskriftsfestet at elevenes innsats skal være en del av grunnlaget for vurderingen i faget kroppsøving. Dette betyr at karakterer gitt i halvårsvurderinger og til standpunkt både skal uttrykke elevens oppnådde kompetanse og innsats (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Ved å gjøre innsats til en del av grunnlaget for vurdering, kan elever ha mulighet til å oppnå en god karakter i faget til tross for lav kompetanse. Dette gjelder også for elever med forutsetninger som gjør det vanskelig å ha høy måloppnåelse, men som viser god innsats i kroppsøvingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

2.4 Innsats

Selv om det er forskriftsfestet at innsats skal være en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving, sier verken læreplanverket eller forskrift til opplæringsloven noe om hva som menes med begrepet innsats. Tidligere veiledning til kroppsøvingsfagets

vurderingsordning trakk frem innsats og samarbeid, og mente innsats var nødvendig for den helsemessige gevinsten ved å holde kroppen ved like, og at samarbeid var viktig for å få timen til å fungere for hele klassen (Eksamenssekretariatet, 1998). Lærere skulle vurdere god innsats hos elever som var oppmuntrede, innsatsvillige og samarbeidsvillige, og som var med på å spre trivsel. Disse dimensjonene bidro til å skape et godt læringsmiljø og simulerte den faglige prosessen i kroppsøving, i følge Eksamen­ses­sekretariatet (1998). På denne tiden var det også føringer på hvilke kjennetegn som tilhørte de med lavt, middels og høyt nivå av innsats. En elev som kjennetegnes av høyt innsatsnivå ” - deltar aktivt i et bredt utvalg aktiviteter, - viser et positivt engasjement i et bredt utvalg av aktiviteter og - viser respekt for og er oppmuntrende i forhold til medelever” (Eksamenssekretariatet, 1998, s. 10). En elev som kjennetegnes av lavt innsatsnivå beskrives på denne måten: ” - er passiv i aktivitet, - viser lite engasjement og - viser lite respekt for medelever” (Eksamenssekretariatet, 1998, s. 12). Flere av dimensjonene som var gjeldende før LK06 og Udir-08-2012 viser seg også gjeldende i den reviderte læreplanen i kroppsøving. Utdanningsdirektoratet (2015a) har i rundskrivet Udir-08-2012 også redegjort for innsatsbegrepet. Innsats i kroppsøving­sfaget innebærer at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp. Eleven må også utfordre sin egen fysiske kapasitet og vise selvstendighet. Eleven må samarbeide med andre, og bidra til at andre lærer i kroppsøving­sfaget. At eleven fortsetter å øve også når det ikke gir resultater i form av prestasjon eller ferdighetsutvikling skal ha innvirkning på karakteren (Utdanningsdirektoratet, 2015a). I formålet til faget kroppsøving står det i læreplanen blant annet at:

”Kroppsøving er eit allmenndannande fag som skal inspirere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede. ... Kroppsøving skal medverke til at elevane opplever glede, meistring og inspirasjon ved å vere med i ulike aktiviteter og i aktivitet saman med andre.” (Utdanningsdirektoratet, 2015b, s. 2).

I tråd med en del av formålet til faget kroppsøving skal eleven være i bevegelse og bli kjent med seg selv gjennom kroppslig utfoldelse. Arbeidsprosessen blir på denne måten et vesentlig trekk ved kompetansen i kroppsøving, på samme måte som at elevene må samarbeide i ulike aktiviteter og om ulike oppgaver i kroppsøving. Den

enkelte elev er avhengig av at de andre elevene jobber målrettet ut fra aktiviteten som blir gjennomført, og at medelevene yter innsats. På denne måten kan den enkelte kunne utvikle kompetansen sin i kroppsøvingsfaget. For elevene er det altså viktig å yte innsats i alle aktivitetene, også der en ikke mestrer aktiviteten så godt (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Innsats blir også beskrevet som at elevene må tåle å øve gjentatte ganger for å nå et mål og at elevene må øve på felles oppgaver. Det er ikke nok å bare ta ansvar for egen læring, elevene må også ta noe ansvar for medelevers læring (Brattenborg & Engebretsen, 2013).

For å problematisere innsatsbegrepet noe, blir det videre knyttet opp mot Aasland & Engelsrud (2017) sin artikkel ”Det er lett å se hvem av dere som har god innsats”. Om elevens innsats og lærerens blikk i kroppsøving”. I denne artikkelen blir innsatsbegrepet sett på i en kontekst som omhandler lærerens praksisfelt. Artikkelen bruker et teoretisk grunnlag som blant annet kommer fra studier av innsatsbegrepet etter at den reviderte læreplanen ble gjeldende. På bakgrunn av dette vil funnene og diskusjonene i denne artikkelen være relevant for dagens innsatsbegrep. Artikkelen knytter innsats og kroppsøving opp mot ulike diskurser, og diskursene sier noe om hvordan innsats vises gjennom lærerens og elevens handlinger og utsagn i undervisningen (Aasland & Engelsrud, 2017). Eksempler på diskurser som knyttes mot innsatsbegrepet er for eksempel aktivitetsdiskursen i kroppsøving. Når en aktivitetsdiskurs virker i undervisningspraksisen i kroppsøving, er det en forventning at elevene er i aktivitet, helst med høy intensitet (Aasland, Walseth, & Engelsrud, 2017). Handlingene som foregår i en aktivitetsdiskurs viser en vilje til å fremvise høy aktivitet, gjerne ved at lærerne roper ”kom igjen!”, eller ”stå på!”. Elevene viser en vilje til å forsøke, og en vilje til å gjøre sitt beste – noe som kan gjenspeiles som ”å vise innsats” (Aasland & Engelsrud, 2017). Andre diskurser som blir knyttet mot innsats i kroppsøvingsfaget er idretts- og prestasjonsdiskurser og militærdiskursen. Disse diskursene medvirker til at det i kroppsøvingsfaget er legitimt at kroppsøvingslærerne forventer disiplin, og at de vektlegger prestasjonsforbedring i vurderingen i kroppsøving, sammen med evnen til å jobbe hardt, vise god oppførsel samt ha en positiv innstilling (Aasland & Engelsrud, 2017). Bruken av de ulike diskursene vises også igjen i funnene til studien, der det i praksisfeltet kommer frem at kroppsøvingslærernes syn på elevenes innsats er noe lærere *ser*. Elevene skal jobbe hardt i kroppsøvingstimen, og tegn på at elevene yter innsats er at de blant annet blir

drivende svette, noe som viser til aktivitetsdiskursen (Aasland & Engelsrud, 2017). Studien viser også at andre tegn på at elevene yter innsats er at de opplever fremgang som følger av hardt arbeid i kroppsøvingstimene, noe som kan knyttes til prestasjonsdiskursen. Dersom kroppsøvingslærerne for eksempel vurderer elevene etter en pre- og posttest, vil det være høyt sannsynlig at kroppsøvingslærerne forventer en forbedring av resultatene på testene. Elevene vil da ha opplevd at de blir målt på det treningsarbeidet som blir gjennomført mellom testene. Dersom elevene forbedrer seg, vil dette mest sannsynlig også gi elevene en høyere score på den delen som omfatter innsats i vurderingen (Aasland & Engelsrud, 2017). Innsats blir også vist gjennom at elevene skal ha evne til å samarbeide og gjøre andre gode. Som vi kan se blir innsats definert som hva elevene skal vise i kroppsøvingfaget for å gjøre seg selv og andre bedre. Positive holdninger, pådrivningskraft og kroppslig utfoldelse og utvikling trekkes frem som sentrale begreper når innsats skal vurderes (Aasland & Engelsrud, 2017).

Et annet aspekt som blir diskutert i artikkelen til Aasland & Engelsrud (2017) er at aktivitet blir det primære målet i kroppsøvingundervisningen. Det som kan diskuteres er at *hvordan* elevene beveger seg spiller mindre rolle, så lenge de er i aktivitet (Larsson & Nyberg, 2017). Når læreren altså ser at elevene beveger seg mye, vil dette være indikator på god innsats. Dette betyr at aspekter som elevenes selvregulerte læring, refleksjon og kroppslige erfaringer vil falle utenfor lærerens vurdering av elevenes innsats. I Udir-08-2012 blir innsats blant annet beskrevet som at elevene skal løse faglige utfordringer, samarbeide med andre og bidra til at andre lærer i faget (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Dersom læreren bare ser på aktiviteten som foregår som at elevene yter innsats, blir aspektene innen læring og elevmedvirkning underkommunisert (Leirhaug, 2016). Dette vil si at en elev som aktivt reflekterer over hvordan faglige utfordringer kan løses i undervisningen, men ikke er i aktivitet, vil score dårlig på innsats. Læreren kan ikke *se* at eleven reflekterer. Det læreren *ser* er at eleven er inaktiv (Aasland & Engelsrud, 2017). For å kunne vurdere hvordan elever løser faglige utfordringer vil kreve andre vurderingsformer. Dette vil kreve at kroppsøvingslæreren åpner for at kroppsøvingfaget blir et mer ”snakke- og refleksjonsfag”. Aasland & Engelsrud (2017) poengterer at dette trolig vil representere et brudd i fagets praksis, da kroppsøving er mer rettet mot aktivitetsdiskursen. De tror lærere og elever trolig vil

fortsette å ”gjøre” innsats på samme måte som tidligere beskrevet – ved at innsats er noe som kan *ses* gjennom synlig aktivitet, ved å bidra til å gjøre medelever gode, og ved egen forbedring (Aasland & Engelsrud, 2017).

2.4.1 Vurdering av innsats hos elever med ulik kompetanse

Det har gjennom mange år vært en vurderingspraksis hos norske kroppsøvingslærere å bruke en tredeling når elevene vurderes i kroppsøving, bestående av ferdigheter, kunnskap og innsats/holdning (Arnesen, Nilsen, & Leirhaug, 2013). Dette belyses også innledningsvis i teorikapitlet. Innføringen av LK06, uten innsatsbegrepet, førte til at det oppsto usikkerhet og frustrasjon blant både lærere og elever (Prøitz & Borgen, 2010), og etter revidering ble innsats innført i læreplanen igjen. I rundskrivet ”Udir-08-2012” står det at ved å gjøre innsats til en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving kan elever ha mulighet til å oppnå gode karakterer i faget til tross for lav kompetanse. Elever med utfordringer eller forutsetninger som gjør det vanskelig å ha høy måloppnåelse i faget, kan også oppnå gode karakterer (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Når kroppsøvingslærere vurderer elever der innsatsen skal tas i betraktning, er kunnskaper om elevens kompetanse og elevens forutsetninger veldig interessante. Aasland & Engelsrud (2017, s. 7) har i sin forskningsartikkel sett på annen forskning rundt spørsmålet: ”Hva anses som lav/høy kompetanse i kroppsøving?”. Flere studier viser at elevkategoriseringer får konsekvenser for hvordan kroppsøvingslærerne bruker innsats i undervisning og ved setting av karakterer (Aasland & Engelsrud, 2017). Kroppsøvingslærere kan eksempelvis gi dårligere karakterer enn prestasjonen i seg selv tilsier dersom ”sterke” elever ikke gjør så godt de kan. Motsatt kan kroppsøvingslærere med større sannsynlighet gi ”svake” elever, som gjør så godt de kan, en bedre karakter enn de fortjener (Brookhart, 1993). Innsats kan også brukes i et skille mellom ”sterke” og ”svake” elever på andre måter. Kroppsøvingslærerne kan på en måte bruke innsats til å ”tvinge” ”sterke” elever til deltakelse hvis det anses nødvendig, mens overfor ”svake” elever er kroppsøvingslærerne mer tilbøyelige til å bruke innsats som et hjelpemiddel for å motivere elevene og oppmuntre elevene til aktivitet og deltakelse i undervisningen (Mørck Vad, 2016; Uldalen, 2016).

Det finnes også studier som viser at det er flere faktorer som spiller inn sammen med elevenes arbeidsinnsats i kroppsøvingstimen. Elevenes karakterer baseres blant annet

både på resultater i målbare tester, og på hvordan de oppfører seg i undervisningen. Elevene skal være disiplinerte og vennlige. Oppmøte og punktlighet, gode holdninger og entusiasme som viser at kroppsøving er gøy blir trukket frem som en del av vektleggingen når lærerne setter karakter i kroppsøving. Elevene skal ha riktig bekledning for aktivitetene, kunnskap om aktivitetene og vise ferdigheter, både individuelt og gjennom samarbeid (Annerstedt & Larsson, 2010; Redelius, Fagrell, & Larsson, 2009). Alle disse studiene viser at kroppsøvingslærerne i praksis legger mye i begrepet innsats. Samtidig viser studiene at lærernes vurdering av elevenes kompetanse kan kategorisere elevene i ”sterke” og ”svake” elever, og at dette får betydning for hvordan lærere vurderer og bruker innsats. Innsats kan på mange måter også vurderes på en negativ måte, dersom begrepene læreren legger i innsats ikke blir oppfylt av elevene. Derfor er det viktig at kroppsøvingslærerne formidler til elevene hva som legges i innsatsbegrepet, slik at lærerne og elevene har samme oppfatning av hva som er ”god” og ”dårlig” innsats. Læreplanen i kroppsøving poengterer også dette i formålet for faget, der det står at elevene skal forstå hva egen innsats har å si for å oppnå mål, og at elevene skal vite hvilke faktorer som påvirker motivasjonen til å drive aktivitet og trening, både på skolen og i fremtiden (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

2.4.2 Vurdering av innsats – fra et elevperspektiv

Det er gjort relativt lite forskning rundt elevenes perspektiver på innsatsbegrepet. De aller fleste studiene omhandler kroppsøvingslærerne og deres refleksjoner rundt innsatsbegrepet og hvordan de i praksis bruker innsats som en del av grunnlaget for vurdering. En masteroppgave som ble publisert i 2019 har fokus kun på elevenes perspektiver på innsatsbegrepet. I resultatene under punktet ”Hvilken forståelse har elevene av innsatsbegrepet?”, finner en at en rekke elever mener kroppsøvingslæreren ser på innsats som ”det å ikke gi opp”, ”gjøre andre gode”, ”være positiv til kroppsøvingsfaget” og at elevene skal ”gjøre så godt de kan” (Aasheim, 2019). Funnene er i tråd med hva som tidligere er blitt nevnt rundt innsatsbegrepet. Når det kommer til vektleggingen av innsats i vurderingen, viser studien til et positivt syn på at innsats skal være en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving. Elevene i studien forteller at selv elever med høy grad av kompetanse og måloppnåelse må yte innsats for å få gode karakterer. Elevene forteller også at de aller fleste gangene har

innsats vært en positiv faktor i vurderingene, der elevene har blitt ”vippet opp” (Aasheim, 2019). Funnene i studien til Aasheim (2019) tas med videre når oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål skal diskuteres opp mot denne studiens resultater.

2.4.3 Innsatsbegrepet videreføres

Denne oppgaven tar utgangspunkt i innsatsbegrepet fra den reviderte læreplanen i kroppsøving, Udir-08-2012, og hvordan innsatsbegrepet har blitt implementert i praksis og vurdering. I 2020 kommer det en ny læreplan i kroppsøving, med nye aspekter rundt innsatsbegrepet. Disse er ikke like relevante for denne oppgavens resultater og drøfting, men er en indikasjon på at innsats blir værende som en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøvingsfaget. I den nye læreplanen står det blant annet at kroppsøving skal bidra til at elevene utvikler kompetanse om trening, livsstil og helse. Elevene skal erfare hva egen innsats har å si for å oppnå mål, og innsatsen er derfor en del av kompetansen i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2020). Innsats blir her beskrevet som en kompetanse elevene skal vise. Innsats kan vises gjennom samspill med andre, øving og deltakelse i ulike aktiviteter. Innsats i kroppsøving innebærer også at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp. Innsats vises gjennom at eleven viser selvstendighet, at eleven evner å samarbeide med andre, og at eleven utfordrer sin egen fysiske kapasitet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Når det kommer til sluttvurderingen i den nye læreplanen i kroppsøving, står det:

”Standpunkt karakteren skal være uttrykk for den samla kompetansen eleven har i kroppsøving ved avslutninga av opplæringa etter 10. trinn. Læreren skal planlegge og legge til rette for at elevene får vist kompetansen sin på varierte måter som inkluderer forståelse, refleksjon og kritisk tenking, i ulike sammenhenger. Læreren skal sette karakter i kroppsøving basert på kompetansen eleven har vist i faget. Samspill med andre, øvelse og deltakelse i ulike bevegelsesaktiviteter og naturferdsel er vesentlige trekk ved kompetansen i kroppsøving. Innsatsen til elevene er en del av kompetansen i kroppsøving og er derfor en del av grunnlaget for vurdering”.
(Utdanningsdirektoratet, 2020)

Som vi kan se er det flere aspekter som videreføres når det kommer til forståelsen av innsatsbegrepet, samtidig som innsats blir mer innbakt i kompetansemålene i den nye læreplanen i kroppsøving. Det som det kan settes spørsmålsteget ved i den nye læreplanen, er at det per våren 2020 enda ikke er kommet noen faste eller tydelige retningslinjer eller føringer når det kommer til vektlegging av innsats som en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving.

3.0 Metode

I dette kapittelet presenteres de metodiske valgene og overveielsene som er gjort i forbindelse med denne studien. Metoden som brukes er en fremgangsmåte som forteller oss noe om hvordan vi bør gå til verks for å fremskaffe eller etterprøve kunnskap. Begrunnelsen for å velge metode er at vi mener den vil gi gode data som kan hjelpe til å belyse spørsmålet vårt på en faglig interessant måte (Dalland, 2012). Det vil bli gjort rede for valg av metode, forberedelser og gjennomføringer av intervju og spørreskjema, utvalg, databehandling, etiske overveielser og til slutt studiens reliabilitet og validitet.

3.1 Valg av metode

Metoden er redskapet som blir brukt i møte med noe som skal undersøkes, og metoden hjelper forskeren til å samle inn data, det vil si den informasjonen som trengs til undersøkelsen (Dalland, 2012). Vi skiller mellom kvalitativ og kvantitativ metode. De kvalitative metodene tar sikte på å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg måle eller tallfeste, mens de kvantitative metodene har den fordel at den gir data i form av målbare enheter (Dalland, 2012). Formålet med studien er å se på hvordan innsats oppleves som en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving, fra et lærer- og elevperspektiv. Det er fem forskningsspørsmål, hvor ett ser på lærerperspektivet, ett på elevperspektivet og de tre andre tar for seg både lærer- og elevperspektivet gjennomgående. Et mål gjennom denne prosessen var å kunne sammenligne elevene med lærerne, og å se på om elevene og lærerne har samme oppfatning av innsatsbegrepet. For å kunne nå formålet var problemstilling og forskningsspørsmål sentrale når det kom til valg av metode. Som forsker vil en ofte være tjent med å kombinere kvalitative og kvantitative datainnsamlingsmetoder for å belyse samme problemstilling. Det viser seg at flere av svakhetene som kan følge med kvantitative data, kan oppveies av de sterke sidene ved kvalitative data, og omvendt. Når en tar i bruk både kvalitativ og kvantitativ metode, kalles det *metodetriangulering* (Halvorsen, 2008). Det finnes også styrker og svakheter ved metodetriangulering. Dersom to ulike metoder gir sammenfallende resultater, vil dette styrke validiteten til studien. Dersom resultatene derimot blir veldig ulike, kan det være et tegn på at metodene har målt ulike begreper (Halvorsen, 2008). I denne studien er metodetriangulering valgt på grunnlag av problemstilling og forskningsspørsmål, og

målet om å kunne sammenligne kroppsøvlingslærere og elever. Ved å ta i bruk kvantitativ metode i form av spørreskjema med lukkede spørsmål til både lærerne og elevene vil det lette forskerens arbeid med koding av svarene (Halvorsen, 2008). Ved å videre ta i bruk kvalitativ metode i form av kvalitative forskningsintervju med lærerne kan det hjelpe til en dypere forståelse av lærernes vurderingspraksis i kroppsøving sett fra deres perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.2 Intervju

I følge Thagaard (2013) er intervju den mest brukte metoden innen kvalitativ metode. Intervju egner seg godt til å innhente informasjon om personers opplevelser og synspunkter, og de som intervjues kan fortelle om hvordan de opplever sin situasjon, og hvordan de forstår sine erfaringer. Intervjusamtaler kan gi et godt utgangspunkt for forskeren i form av kunnskap om hvordan de som intervjues reflekterer over sin situasjon (Thagaard, 2013). Noe av det som er karakteristisk for intervju er at forskeren etablerer en direkte kontakt med personene som studeres. Kontakten som utvikles mellom forskeren og personene i felten er viktig for det materialet forskeren får, og for hvordan materialet videre blir behandlet. Kleven, Hjordemaal & Tveit (2014) mener det er en fordel ved en slik metodetilnærming at forskeren får møte informantene ansikt til ansikt. Intervjuene blir som regel transkribert, der den skrevne teksten og lydopptakene til sammen utgjør materialet for den etterfølgende analysen. Ved intervju er det også en fordel at forskeren utfører både intervjuene, transkriberingen og analysen. På denne måten kan aspekter som ikke kommer frem i det skrevne tas med i den totale meningsanalysen (Johannessen, Christoffersen, & Tufte, 2016).

I denne studien kan intervjuene betegnes som dybdeintervjuer. I dybdeintervju er målet å komme i dybden av begrepet innsats. Det å gå i dybden av et fenomen vil si at forskeren ønsker å få frem så mange detaljer og ulike nyanser som mulig for å på best mulig vis forklare det som undersøkes (Jacobsen, 2005). Intervjuene i denne studien ble gjennomførte som semistrukturerte intervjuer. Et semistrukturert intervju brukes når temaer som skal undersøkes, i dette tilfelle vurdering av innsats i kroppsøving, skal forstås ut fra intervjupersonenes egne perspektiver. Det semistrukturerte intervjuet har som profesjonelt intervju et formål, og ved å være semistrukturert er det

verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. Intervjuet utføres med utgangspunkt i en intervjuguide som vektlegger bestemte temaer, og som inneholder forslag til spørsmål (Johannessen et al., 2016). Spørsmålene i intervjuguiden var forhåndsbestemte, men det var rom for å endre rekkefølgen de skulle stilles i, noe som også er karakteristisk ved semistrukturerte intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009). I intervjuer med semistrukturert tilnærming blir alle informantene spurt om de samme spørsmålene. Informantene står på denne måten fortsatt fritt til å utforme egne svar, og fordelene med en semistrukturert tilnærming er at svarene er sammenlignbare, fordi alle informantene har gitt informasjon om de samme temaene (Thagaard, 2013). Denne tilnærmingen benyttes når sammenligning mellom personer er viktig, noe som var et av formålene med denne studien.

3.2.1 Forskerrollen

I og med at forskeren i intervjusituasjonene får en direkte kontakt med informantene, er det viktig at forskeren er klar over sin rolle i intervjusituasjonen. Kvale & Brinkmann (2009) poengterer viktigheten av at forskeren er klar over maktforholdet i intervjusituasjonene. Et forskningsintervju er en spesifikk profesjonell samtale, der det er et klart asymmetrisk maktforhold mellom forskeren og informanten. Forskningsintervjuene i denne studien blir ledet av en intervjuguide. Dette betyr at forskningsintervjuet ikke er en åpen, dagligdags samtale mellom likestilte partnere, og at det dermed er en klar asymmetrisk maktrelasjon (Kvale & Brinkmann, 2009). Den som intervjuer, forskeren, har en vitenskapelig kompetanse. Forskeren setter i gang og definerer intervjusituasjonen. Temaet for intervjuet er bestemt på forhånd av forskeren, og det er forskeren som stiller spørsmål og beslutter hvilke svar som skal følges opp. Det er også forskeren som avslutter samtalen (Kvale & Brinkmann, 2009). I forskningsintervjuet er ikke poenget at makt skal elimineres, men at forskerne som intervjuer bør reflektere over rollen sin. Anerkjennelse av maktrelasjoner i forskningsintervjuer kan knyttes til den kunnskapen som innhentes som datamateriale, og til etiske spørsmål om hvordan de asymmetriske maktforholdene kan håndteres forsvarlig (Kvale & Brinkmann, 2009). Forskerrollen innebærer også kompetanse om forskerens relasjon til informantene. Thagaard (2013) problematiserer nettopp dette ved å presentere ulike utfordringer som kan oppstå i intervjusituasjonene. Spørsmål som 'Hvem er forskeren for intervjupersonen?' eller 'Blir intervjupersonen møtt med

åpent sinn?’ setter lys på andre utfordringer ved forskerrollen. For å definere forskerrollen noe i intervjusituasjonene kan forskeren være observant på hvordan informantene utformer svarene sine. Dersom informantene i intervjusituasjonen er aktive, pågående og har en insisterende atferd kan dette tyde på at informantene ikke føler seg underordnet, men at de har en god posisjon i intervjusituasjonen (Thagaard, 2013).

Forskerrollen handler også mye om forforståelse. Forforståelse i form av kunnskap og oppfatninger om virkeligheten brukes til å tolke det som skjer rundt oss, og dette er helt nødvendig for å forstå virkeligheten. Forskerens forforståelse vil kunne påvirke *hva* forskeren observerer, og *hvordan* disse observasjonene vektlegges og tolkes (Johannessen et al., 2016). Om forskerrollen blir knyttet mer opp mot denne studien, kan et perspektiv være hva mine forventninger var om hva jeg kom til å finne ut i løpet av denne studien. Som ferdig utdannet adjunkt, med erfaring fra lærerrollen gjennom praksis og som lærervikar, og ved å ha innsats i kroppsøving som tema på bacheloroppgaven, hadde jeg på forhånd et innblikk i hvordan kroppsøvingslærerne så på vurdering av innsats i kroppsøving. Det som blir mest spennende er å også kunne se det fra et elevperspektiv, og å kunne sammenligne elever med kroppsøvingslærere. Forventningen til elevperspektivet er å finne ulike erfaringer blant elevene når det kommer til vurdering av innsats i kroppsøving. Det blir også interessant å se på hva elevene legger i innsatsbegrepet. Noe som var viktig gjennom hele prosessen var å være åpen for ny kunnskap rundt kroppsøvingslærerne og elevene, og det å ta til meg nye og ulike synspunkter på innsatsbegrepet (Malterud, 2011).

3.3 Spørreskjema

I følge Halvorsen (2008) er ulike former for utspørringsteknikker de vanligste kvantitative metodene. Til forskjell fra intervjuer og samtaler, stilles nå spørsmålene på en måte som er bestemt på forhånd. En fordel med spørreskjema er at informasjonsmengden (antall variabler) reduseres til akkurat det forskeren er interessert i. En annen fordel er at forskeren kan stille samme spørsmål til et stort antall mennesker, og at datamaterialet kan analyseres ved hjelp av statistiske dataprogrammer. I arbeidet rundt det å lage et godt spørreskjema er det viktig at problemstillingen er presis og gjennomarbeidet (Halvorsen, 2008). Forskeren bør

tenke på hvordan spørsmålene blir formulert slik at respondentene forstår hva forskeren spør om. I tillegg bør forskeren tenke på hvilke svarmuligheter respondentene blir gitt. Spørsmål som er entydige, skrevet i et enkelt og klart språk, er en fordel (Kleven et al., 2014). For å få oversikt over svarene fra en stor gruppe mennesker bør svarene kategoriseres og grupperes. Det kan derfor være hensiktsmessig å benytte seg av faste svaralternativer istedenfor at respondentene kan svare fritt. På denne måten blir alle svarene avgitt på samme presisjonsnivå. Dette gjør det også lettere å kode, telle opp og behandle det datamaterialet som kommer fra spørreskjemaene (Kleven et al., 2014). Det kreves et godt forarbeid med spørreskjemaet for å få de faste svaralternativene gode. Svaralternativene bør oppleves tydelige og fornuftige for respondentene, og hver respondent bør kunne finne et alternativ som passer til det han eller hun ønsker å gi uttrykk for. I prosessen med å formulere spørreskjemaet bør forskeren også være oppmerksom på om det stilles ledende spørsmål, da dette kan påvirke svarene. Målet er at respondentene skal få uttrykke hva de mener uten at svaret legges i munnen. I etterarbeidet av spørreundersøkelsen må forskeren være oppmerksom på at det kan finnes flere tolkninger av et svar. Spørreskjemaet gir ikke svar på mer enn det som blir spurt om, og dette krever at forskeren må kunne drøfte flere alternative tolkninger av svarene (Kleven et al., 2014).

I denne studien er det brukt to spørreskjemaer. Det ene tilpasset lærerne og det andre tilpasset elevene. Malen på spørreskjemaene ble hentet fra en tidligere studie (Øvregård, 2017), men spørsmålene ble videre omformulert noe for å passe bedre til denne studiens problemstilling, og til den relevante teoretiske forankringen om innsatsbegrepet. Spørreskjemaene tar utgangspunkt fra den reviderte læreplanen i kroppsøving "Udir-08-2012" (Utdanningsdirektoratet, 2015a) samt artiklene til Aasland & Engelsrud (2017) og Arnesen et al. (2013). Spørreskjemaet består i hovedsak av lukkede spørsmål. Lukkede spørsmålsformer blir ofte valgt fordi de i høyere grad sikrer svar som er like, og som derfor lettere kan sammenlignes (Mordal, 1989). Et eksempel på spørsmål fra spørreskjemaene som kan sammenlignes: I spørreskjemaet til lærerne får de spørsmålet:

"Hvor stor del av kroppsøvingsskarakteren utgjør innsatsen til eleven? Sett et kryss."

1-20% 21-40% 41-60% 61-80% 81-100%

Elevene får spørsmålet:

”Hvor mange prosent av kroppsøvingskarakteren utgjør innsats tror DU? Sett et kryss.”

(For komplette spørreskjema se vedlegg 9 – *Spørreskjema for kroppsøvlingslærerne* og vedlegg 10 – *Spørreskjema for elevene*)

Elevene får de samme svaralternativene som lærerne, og ved å ha like svaralternativ sikrer forskeren at svarene kan sammenlignes (Mordal, 1989).

Ved spørsmål om dimensjonene knyttet til vurdering av innsats blir det brukt tallskala. Ved å bruke tallskala kan vi måle styrken på en mening. Slike skalaer utformes grafisk ved hjelp av vertikale eller horisontale linjer med svarrubrikker. I en slik tallskala må også forskeren ta stilling til om det er behov for et symmetrisk midtpunkt på skalaen, slik at man ikke ”tvinger” respondentene til å velge side (Mordal, 1989). I spørreskjemaene i denne studien er det valgt et midtpunkt, av den grunn at det kan være enkelte dimensjoner både lærere og elever ikke har tatt så stor stilling til. Eksempel fra spørreskjemaet til lærerne:

”I hvilken grad teller følgende dimensjoner med i din vurdering av innsats i kroppsøving?”

I spørreskjemaet til elevene er spørsmålet formulert på denne måten:

”I hvilken grad mener eller tror du følgende punkt blir vektlagt i vurdering av innsats i kroppsøving?”

Under spørsmålene står det en veiledning til avkryssingen:

”Sett et kryss på skalaen fra 1 til 5 der 1 er TELLER IKKE og 5 er TELLER I STOR GRAD”.

Teller ikke			Teller i stor grad		
1	2	3	4	5	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Eksempel på dimensjoner lærerne og elevene skal krysse av på er:

”Viser selvstendighet”

”Bidrar til at andre lærer i faget”

Ved å sette dimensjonene opp med svarrubrikker i en horisontal linje kan forskeren finne ut styrken på dimensjonen, og siden begge spørreskjemaene har samme

dimensjoner og svarrubrikker kan også styrken på disse sammenlignes i analysen (Mordal, 1989).

3.4 Utvalg

Utvalget i denne studien er todelt. Det er et utvalg til den kvalitative delen, og et utvalg til den kvantitative delen. I den kvalitative delen anbefaler Postholm (2010) å ha mellom tre og ti forskningsdeltakere. Til det semistrukturerte forskningsintervjuet bestod utvalget av tre kroppsøvingslærere fra to forskjellige ungdomsskoler i Rogaland. Et for lite eller skjevt materiale kan gi begrenset tilgang til det feltet forskeren vil se på (Malterud, 2011). Individualiserte intervjuer er også en tidkrevende metode, og leder til omfattende arbeid med transkripsjon og analyse. For at forskeren ikke skal drukne i et stort og uoversiktlig materiale er det også viktig at utvalget ikke er for stort (Malterud, 2002). I denne oppgaven var det i utgangspunktet planlagt å ha flere informanter. Grunnet omstendighetene i tiden da oppgaven ble skrevet ble det ikke tatt kontakt med flere enn de som allerede hadde takket ja til å delta i prosjektet. Det ble konkludert med at i dette tilfellet var tre informanter innenfor rammene for denne oppgavens problemstilling. Informantene som ble intervjuet svarte også på spørreskjemaet. De tre lærerne var kroppsøvingslærere til et utvalg av elever som deltok som informanter i den kvantitative delen. Det ble på forhånd ikke satt noen kriterier angående lærernes kroppsøvingsfaglige utdanning eller erfaring, kun at de måtte undervise på tiende trinn dette skoleåret.

I den kvantitative delen bestod utvalget av både elever og lærere. Elevene er elever ved tiende trinn, og utvalget er fra tre forskjellige ungdomsskoler i Rogaland. Det totale elevtallet er 125. Lærerne i den kvantitative delen er også lærere ved tiende trinn. Lærerne er også utvalgt fra tre forskjellige ungdomsskoler. Det totale antall lærere er 9.

Utvalget ble valgt strategisk. Dette betyr at informantene måtte tilfredsstillte kriterier som trengtes for å svare på spørsmålene (Thagaard, 2013). Lærerne måtte være kroppsøvingslærere og undervise på tiende trinn. På forhånd ble det satt noen kriterier angående hvilke elever som var aktuelle til å svare på spørreskjemaene, og til å hjelpe med å belyse problemstillingen min. Elevene måtte være elever ved tiende trinn, og

de måtte være elevene til de kroppsøvingslærerne som takket ja til å delta i forskningsprosjektet. Et strategisk utvalg er satt sammen med det målet om at det bestemte utvalget skal belyse studiens problemstilling med best mulig potensial (Malterud, 2011).

3.4.1 Rekruttering av informanter

Proessen med å rekruttere informanter startet i januar 2020. For å komme i kontakt med aktuelle skoler ble det sendt ut et informasjonsskriv på mail til rektorer på seks forskjellige ungdomsskoler, i tre forskjellige kommuner (se vedlegg 1 – *Informasjonsskriv til rektor*). Fra fire av skolene fikk jeg ingen respons, mens to av skolene gav kjapp tilbakemelding og var positive til å delta i prosjektet. Jeg ønsket i grunn et noe større utvalg av informanter, og etter noen uker sendte jeg dermed ut informasjonsskriv til ytterligere fire ungdomsskoler, samt tok kontakt med kroppsøvingslærere ved de fire skolene. Etter ytterligere tre-frie uker var det fortsatt ingen respons. Etter samtykke fra rektorene ved de to skolene som var positive til å delta, tok jeg kontakt med de aktuelle kroppsøvingslærerne på tiende trinn, og sendte de informasjonen som omhandlet kroppsøvingslærerne (se vedlegg 2 – *Informasjonsskriv til kroppsøvingslærerne*) samt informasjonen som omhandlet elevene (se vedlegg 3 – *Informasjonsskriv til elevene*) og samtykkeerklæringen (se vedlegg 4 - *Samtykkeerklæring*). Informasjonsskrivet omhandlet studiens formål og hensikt, og hva det innebar for lærerne og elevene å stille som informanter i studien. Avtaler ble satt opp med de skolene som hadde takket ja til å være informanter. I tiden da oppgaven ble skrevet ble alle skolene i hele landet stengt. Dette var i perioden da datainnsamlingen til denne oppgaven skulle gjennomføres. Etter samtaler med veileder, valgte jeg å kun fokusere på de to skolene som var positive til prosjektet, der den ene skolen stilte med to lærere. Gjennom en medstudent ved Universitetet i Stavanger ble spørreskjemaene distribuert til tiende trinn og deres kroppsøvingslærere ved en tredje skole. Grunnet situasjonen ble det vurdert at disse kroppsøvingslærerne ikke skulle bli intervjuet.

3.4.2 Informantene

Her blir det en kort presentasjon av informantene i den kvalitative delen som omhandler intervjuene. De samme lærerne svarte også på spørreskjemaet, men i

spørreskjemaene er de anonyme. Informantene blir presentert med fiktive navn, og det blir ikke mulig å gjenkjenne lærerne ut fra det som kommer frem i studien.

Den første informant er Ola, en mannlig kroppsøvingslærer. Han jobber ved en ungdomsskole i Rogaland. Ola er over 40 år og har jobbet som kroppsøvingslærer i over 20 år. Han har mellom 2 til 4 års utdanning i kroppsøving. Han har også tidligere vært lærer i kroppsøving på barneskole og videregående. Ola kan med andre ord betegnes som en veldig erfaren kroppsøvingslærer.

Den andre informant er Per, også en mannlig kroppsøvingslærer. Per jobber også ved en ungdomsskole i Rogaland. Han er også over 40 år, og har også jobbet som kroppsøvingslærer i over 20 år. Per har også en utdanning i kroppsøving som tilsvarer mellom 2 og 4 år. Per har vært kroppsøvingslærer på barneskolen tidligere. Også Per kan betegnes som en veldig erfaren kroppsøvingslærer.

Den tredje og siste informant er Tore. Tore er også en mannlig kroppsøvingslærer. Tore jobber også ved en ungdomsskole i Rogaland. Tore er i 20-årene, og er dermed noe yngre enn de to andre informantene. Også Tore har en utdanning i kroppsøving som tilsvarer mellom 2 og 4 år. Tore har ikke samme erfaring som de andre to informantene, da dette er Tore sitt første år som lærer på fulltid.

I den kvantitative delen av oppgaven som angår spørreskjemaet, er informantene både kroppsøvingslærere og elever. Kroppsøvingslærerne består av 9 lærere fra tre ungdomsskoler i Rogaland. Elevene i undersøkelsen er elever på tiende trinn ved tre ungdomsskoler i Rogaland, og til sammen 125 elever svarte på spørreskjemaet. Det er 134 respondenter totalt.

3.5 Datainnsamling

I denne oppgaven er datainnsamlingen også todelt, gjennom kvalitativt intervju og kvantitativt spørreskjema. Det blir først redegjort for forberedelsene og gjennomføringen av intervjuene med intervjuguide og pilotintervju. Videre blir det redegjort for forberedelsene og gjennomføringen av spørreskjemaet.

3.5.1 Forberedelser før intervju og intervjuguide

Før intervjuene skulle gjennomføres, ble det laget en intervjuguide. Intervjuguiden ble brukt for å strukturere intervjuforløpet, og ble under intervjuet brukt som et manuskript. Intervjuguiden kan være nokså åpen med emner og forslag til spørsmål, eller den kan være mer strukturert med ferdig formulerte spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuguiden i denne studien vil betegnes som semistrukturert. Spørsmålene i intervjuguiden var formulert under bestemte tema og stod i en bestemt rekkefølge:

”2. Forståelse og bruk av innsats i kroppsøving – hvordan tenker læreren?

2.1 – Hva er det viktigste for deg å formidle til elevene når du underviser i kroppsøving?

...

4. Vurdering av innsats – for elevene

4.1 – Vurderer elevene noen gang seg selv når det kommer til innsats?”

(for full intervjuguide, se vedlegg 7 – *Intervjuguide*).

Et semistrukturert intervju gir den som intervjuer mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål om det er ønskelig (Kvale & Brinkmann, 2009), samtidig som informantene får mulighet til å utdype og utforme svarene sine, og beskrive sin egen forståelse av temaet (Thagaard, 2013). I denne studien ble det brukt semistrukturert intervju for å kunne knytte resultatene til problemstillingen og forskningsspørsmålene. En fordel med semistrukturert intervju er at alle informantene svarer på de samme spørsmålene. På denne måten blir arbeidet lettere når svarene mellom ulike personer skal sammenlignes (Thagaard, 2013).

Før intervjuguiden ble utformet brukte jeg mye tid på å lese meg opp på relevant litteratur. Intervjuguiden ble laget med utgangspunkt i studiens problemstilling, og den ble laget med utgangspunkt i å bygge videre på studiens spørreskjema, samt hvordan innsats blir beskrevet i den reviderte læreplanen Udir-08-2012 (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Dette gjør at intervjuguiden bygger på mye av den teoretiske forankringen i studien. Spørsmålene i intervjuguiden ble delt inn i fire kategorier: 1) bakgrunnsinformasjon, 2) forståelse og bruk av innsats i kroppsøving – hvordan tenker læreren?, 3) innsatsbegrepet – for elevene og 4) vurdering av innsats –

for elevene. Intervjuguiden blir åpnet med spørsmål om bakgrunnsinformasjon for å få litt innsikt i kroppsøvingslærerens alder, erfaring og utdanningsnivå. De to siste kategoriene (for elevene) ble utformet med den hensikt å få kroppsøvingslærerne til å snakke enda dypere om vurdering av innsats for deres elever.

3.5.2 Pilotintervju

Før intervjuene av de tre informantene ble det gjennomført et pilotintervju. Halvorsen (2008) mener pilotintervjuet bør gjennomføres med personer som ligner de man har valgt ut som informanter. Pilotintervjuet ble gjennomført med en lærer som har ettårig kroppsøvingsutdanning og lang erfaring som lærer, men som nå jobber på en barneskole. Grunnen til at jeg valgte å ikke bruke ungdomsskolelærer i pilotintervjuet, var for å ikke ”bruke opp” informantene før ”hovedintervjuene”. Gjennom pilotintervjuet fikk jeg bedre selvtillit når det kom til selve intervjusituasjonen. Det første pilotintervjuet ble gjennomført ansikt-til-ansikt. Først fikk informanten informasjon om studiens hensikt, og hvilke rettigheter informanten har. Deretter skrev informanten under på samtykkeerklæringen. Pilotintervjuet ble tatt opp på lydbånd som var testet på forhånd. I etterkant av ble pilotintervjuet transkribert, kritisk gjennomgått og analysert. Dette ble gjort for å bedømme om svarene jeg fikk var gyldige, og for å se om det var flere spørsmål som ga samme eller lignende svar (Kvale & Brinkmann, 2009). Det ble gjort et par forandringer i spørsmålsrekkefølgen, og noen ble omformulert og slått sammen da de førte til samme resultat. Et eksempel på dette er spørsmål 3.7, som ble slått sammen med det som egentlig var 3.8 og 3.9. Disse ble slått sammen til 3.7.1 og 3.7.1 (se *vedlegg 7*). Et annet eksempel er at det ble tatt bort to spørsmål under 4.0. Spørsmålene var i samme form som 4.4 og 4.5: ”Tror du ...”. Disse ble tatt bort da det allerede ble svart på de spørsmålene gjennom andre spørsmål i intervjuguiden. Grunnet situasjonen i tiden intervjuene skulle gjennomføres, ble det også utført et digitalt pilotintervju gjennom Google Meet. Dette ble gjennomført med samme person, og hadde bare den hensikt å sjekke at jeg fikk tilstrekkelig lyd fra det digitale opptaket, og at informanten hørte spørsmålene tydelig i den andre enden.

Pilotintervjuene gjorde meg mer kritisk rundt egne spørsmål, og jeg ble mer observant på hvilke oppfølgingsspørsmål jeg kunne spørre etter de ulike spørsmålene. Jeg

opplevde også at intervjuguiden ble endret til det bedre etter at spørsmålene ble gjennomgått. Pilotintervjuene førte også til at jeg ble mer komfortabel i rollen som intervjuer, slik at jeg etter pilotintervjuene stilte mer forberedt i intervjusituasjonene.

3.5.3 Gjennomføring av intervju

I forkant av intervjuene ble det sendt ut informasjonsskriv med forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet. I informasjonsskrivet ba jeg informantene om å sette av 30 til 40 minutter til intervju. Pilotintervjuet tok 25 minutter, men erfaring tilsa at intervjuene til studien tar litt lenger tid. Hvor og når intervjuene skulle finne sted ble avtalt på e-post. Underveis i studien ble det store samfunnsmessige endringer, og det var ikke lenger forsvarlig å intervju informantene ansikt til ansikt. Informantene var raske til å omstille seg, og det ble avtalt nye intervjutidspunkt for digitale intervju. Samtykkeerklæringen ble lest opp for informantene, og de ga muntlig samtykke som ble tatt opp på lydbånd. Informantene hadde også i forkant fått samtykkeerklæringen tilsendt på e-post. Intervjuene ble gjennomført i Google Meet, der alle informantene var alene på egne hjemmekontor, noe som gjorde at det ikke var noe bakgrunnsstøy under intervjuene.

De digitale intervjuene ble tatt opp på lydbånd. Ved å bruke lydbånd kunne jeg i større grad konsentrere meg om hvordan informantene reagerte på spørsmålene og hvordan de formulerte svarene sine. Ved å ikke notere for mye underveis, fikk jeg også en kontakt med informantene, og jeg kunne i større grad stille oppfølgingsspørsmål i stedet for å bruke tiden på notatskriving (Thagaard, 2013). Selve intervjuene tok mellom 28 og 43 minutter. Lærerne ga uttrykk for at de hadde nok av tid. Etter intervjuene var ferdige, snakket de om lærerhverdagen, hvordan den er til vanlig og hvordan den var nå. De var også interesserte i å høre om mitt veivalg videre som lærer. Dette gjenspeiler alle de tre intervjusituasjonene, der jeg ble møtt av hyggelige og åpne kroppsøvlingslærere som var villige til å gi innblikk i egen praksis og egne refleksjoner rundt innsatsbegrepet.

Intervjuene ble åpnet med spørsmål om informantenes bakgrunn. Disse spørsmålene er lette for informanten å svare på, og kan skape en myk inngang inn i intervjuet. Dette kan også hjelpe å dempe informantenes usikkerhet (Thagaard, 2013). De første

minuttene av intervjuet er avgjørende for å skape respekt og tillit mellom informant og intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009). Etter hvert ble intervjuet dypere, og jeg ble tryggere i rollen som intervjuer. Dette førte til at jeg i større grad evnet å fange opp aspekter i informantenes svar, og på denne måten kunne stille relevante oppfølgingsspørsmål. Ved å stille relevante oppfølgingsspørsmål kan det oppmuntre informantene til å gi konkrete beskrivelser av egne erfaringer og hendelser (Thagaard, 2013). Under intervjuene prøvde jeg også å holde meg mest mulig nøytral, selv om det i oppfølgingsspørsmålene nok kom litt frem hvilke aspekter jeg var mest interesserte i å vite mer om (Thagaard, 2013). Utover dette var flyten i dialogen god. For å opprettholde flyten gjennom intervjuet, gjennom blant annet å gi respons underveis, anvendte jeg prober. Prober blir brukt for å signalisere interesse for det intervjupersonen sier, og kan anvendes som kommentarer eller spørsmål, for eksempel i form av nikkning, ”ja” eller ”jeg forstår” (Thagaard, 2013).

3.5.4 Forberedelser før spørreskjema

Spørreskjemaet ble også pilottestet før det ble distribuert til kroppsøvingslærerne og elevene deres. Ved å pilotteste spørreskjema kan man få svar på om spørreskjemaet hjelper forskeren å svare på problemstillingen, og man kan sikre at spørreskjemaet fungerer etter hensikten (Halvorsen, 2008). Ved pilottesting kan man få hjelp eller en veiledning til hvordan spørreskjemaet kan forbedres. En pilottest kan også hjelpe til å omformulere spørsmålene, finne riktige spørsmål og finne passende svaralternativer (Halvorsen, 2008). I forkant av distribusjonen til denne studien ble spørreskjemaet sendt ut til den samme personen som jeg gjennomførte pilotintervjuet med. På denne måten kunne forsøkspersonen gi tilbakemelding på om spørreundersøkelsen hadde relevans i forhold til intervjuet, og forsøkspersonen kunne komme med tilbakemeldinger på spørsmålene som ble stilt i spørreundersøkelsen, og om det var behov for endringer før spørreskjemaet skulle distribueres. Halvorsen (2008) viser til at dersom det ikke skjer endringer i spørreskjemaet i pilotundersøkelsen, kan spørreskjemaene inkluderes i den endelige studien. I denne studien var ikke det aktuelt, ettersom personen som gjennomførte pilottesten ikke oppfylte kriteriene for deltakelse i studien. Ved å gjennomføre en pilottest kan man også få se på studiens validitet, og om den måler det man tror den skal måle. Validiteten avhenger av

kvaliteten på undersøkelsen, der funnene må sjekkes, utspørres og fortolkes (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.5.5 Gjennomføring av spørreskjema

I utgangspunktet skulle spørreskjemaene gjennomføres av både kroppsøvingslærerne og deres elever når jeg var ute på de aktuelle skolene for å hente inn data. Grunnet samfunnsendringene, med blant annet stengte skoler, var ikke dette mulig å gjennomføre. Spørreskjemaene ble dermed også laget digitalt, i en surveytjeneste med navn SurveyXact. Når spørreskjemaene var opprettet, ble de distribuert til kroppsøvingslærerne. I SurveyXact ble spørreskjemaene utdelt gjennom selvopprettelse via en lenke. Lenke til begge spørreskjemaene ble sendt på mail til kroppsøvingslærerne. Kroppsøvingslærerne distribuerte så videre spørreskjemaene til elevene. Elevene fikk beskjed om å gjennomføre spørreskjemaet som en del av hjemmeskolen som lekse. Siden jeg ikke vet hvor mange elever spørreskjemaet ble distribuert til, har jeg ikke kontroll på hvor stor svarprosenten er i forhold til antall deltakere.

Når informantene trykket på lenken kom de direkte til spørreskjemaet, og jeg kunne se at en ny respondent var opprettet. Etter hvert som informantene svarte på spørreskjemaet, kom det opp hvor mange som hadde respondert samt hvilken dato og tid spørreskjemaet ble gjennomført. Denne metoden gjør det ikke mulig å spore hvem som har respondert. Informantene ga heller ingen personopplysninger i spørreskjemaet, annet enn kjønn. Til slutt var det 9 lærere som hadde svart på spørreskjemaet. Det var også 125 elever som hadde svart. 119 av disse hadde fullført hele spørreskjemaet, mens 6 stykker hadde fullført med ”noen svar”. De 6 elevene kan betegnes som internt bortfall. Det betyr at selv om spørreskjemaet er besvart, er det ett eller flere spørsmål som er ubesvarte. I analyse må disse variablene ekskluderes, da de blir betegnet som ”missing” (Halvorsen, 2008). I analysen i denne studien blir disse 6 elevene ekskludert, og det totale elevtallet er da 119 elever.

3.6 Databehandling

Dataene i studien ble analysert på to ulike måter. Intervjuene ble transkribert og deretter analysert, mens spørreskjemaene ble analysert i den digitale surveytjenesten SurveyXact.

3.6.1 Transkribering av intervju

Intervjuene ble transkribert etter hvert som de ble gjennomført, og alle intervjuene var gjennomført og transkribert i begynnelsen av april måned. Ved å transkribere samme dag eller noen dager etter gjennomført intervju hadde jeg fortsatt intervjuene godt i minnet. På denne måten ble det lettere å huske stemningen rundt samtalen. Transkriberingen klargjorde intervjumaterialet for analyse. Transkribering innebærer å skifte fra en form til en annen, og intervjusamtalen ble overført fra lydfil til ren tekst (Kvale & Brinkmann, 2009). Ved å strukturere datamaterialet i tekstform, blir det lettere å få en oversikt før selve analysen starter (Thagaard, 2013). Intervjuene ble transkribert i programvaren Nvivo 12. Lydfilene ble overført direkte til programmet, og i Nvivo kan lydfilen spilles av i et lavere tempo, noe som var med på å gjøre transkriberingen lettere. De transkriberte intervjuene i tekstform bestod av 30 sider med 11 616 ord, og utdrag fra det transkriberte intervjuet ligger som vedlegg (se vedlegg 8 – *Utdrag fra transkribert intervju*).

3.6.2 Analyse av intervju

Kvale & Brinkmann (2009) viser til at når noe skal analyseres, blir det delt opp i biter eller elementer. Intervjuguiden var strukturert og delt inn i temaer og spørsmål. På denne måten ble jobben litt lettere når svarene til informantene skulle sammenlignes. Dette kalles en temasentrert tilnærming, og kan blant annet brukes for å gå i dybden når det kommer til informantenes tematiserte svar (Thagaard, 2013). Analysen av intervjuene kan betegnes som en deskriptiv analyse, da det er en analyseprosess som strukturerer datamaterialet. I analysen av intervjuene blir deskriptiv analyse brukt for å organisere og gjenfortelle svarene til informantene på en systematisk og relevant måte (Malterud, 2011). Når intervjuet ble analysert hadde jeg fokus på studiens problemstilling og forskningsspørsmål, samt resultatene fra spørreundersøkelsen. I denne studien skal intervjuene også kobles opp mot spørreundersøkelsen, og

underbygge spørreundersøkelsens resultater for å gi en dypere forståelse rundt innsatsbegrepet. Relevante utsagn fra de transkriberte intervjuene ble inkludert og tatt med videre, mens uttalelser som ikke vedrørte problemstillingen ble utelatt fra videre analysing. På denne måten går man over i en mer teoretisk analyse, der datamaterialet fra intervjuene skal kobles opp mot studiens teoretiske forankring (Malterud, 2011). Programvaren Nvivo 12 ble også brukt som hjelpemateriale i analyseprosessen. I Nvivo kan man lage ”noder”, noe som er med på å kategorisere intervjuene. Dimensjoner fra spørsmål 2 i spørreskjemaene (se vedlegg 9 og 10) ble brukt som noder i analysen i Nvivo. Dette ble brukt som hjelp for å kunne kode intervjuene opp mot spørreskjemaene i studien.

3.6.3 Analyse av spørreskjema

I analysen av svarene fra spørreskjemaene anvender studien analyseverktøyet tilhørende surveytjenesten SurveyXact. Programmet analyserer besvarelsene til informantene, og viser deres svar i frekvenstabeller med både svarprosent og antall.

3.7 Etiske overveielser

Alle vitenskapelige studier krevet at forskere forholder seg til etiske prinsipper. De etiske prinsippene gjelder både i forskningsmiljøet og i omgivelsene rundt. I denne studien forekommer det nærhet mellom forsker og informanter, og da er det utformet etiske retningslinjer som forsker må følge. Dette gjelder blant annet forskerens etiske ansvar, informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av deltakelse i studien (Thagaard, 2013).

Opplysninger som direkte eller indirekte kan føres tilbake til enkeltpersoner blir betegnet som personopplysninger (NESH, 2016). I denne studien blir informantene i intervjuet gitt fiktive navn og det blir ikke oppgitt eksakt alder eller eksakt utdanningsnivå. Personopplysningene som ble innhentet gjennom datainnsamlingen, som kjønn, yrke, bosted, alder, karakterer og lignende, anses som meldepliktig og må meldes til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste) (Thagaard, 2013). Denne studien ble meldt inn til NSD i første omgang med utgangspunkt i at intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt, og at spørreskjemaene skulle fylles ut på

papir (se vedlegg 5 – *NSD*). Etter endringene som måtte gjennomføres, da med tanke på overgang til elektroniske spørreskjema, ble studiens endringer også meldt til NSD (se vedlegg 6 – *NSD – etter endring*).

3.7.1 Informert samtykke

Informert samtykke innebærer at informantene i studien blir informerte om studiens formål, metodene som skal brukes samt konsekvensene ved deltakelse i studien. Informert samtykke vil også sikre at informantene deltar med fri vilje, og at de har fått informasjon om at de har rett til å trekke seg når som helst (Kvale & Brinkmann, 2009). I følge NESH (2016) (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora) har forskeren plikt til å arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Dette innebærer at forskeren skal respektere informantenes integritet frihet og medbestemmelse. En hovedregel er at all forskning som omfatter personer, krever deltakernes informerte og frie samtykke (Kleven et al., 2014). I informasjonsskrivene til kroppsøvingslærerne og elevene ble det opplyst om formålet med studien, hvordan datamaterialet skulle oppbevares og behandles samt informantenes rettigheter, blant annet retten til å trekke seg fra studien når som helst, eller retten til å rette på eller slette datamateriale. I denne studien var informantene både voksne og barn. Når det forskes på barn og unge, kan de selv samtykke om de er over 15 år. Forskning på barn og unge krever at forskeren tar ekstra hensyn til informantenes krav på beskyttelse. Barn og unge under 15 år må få samtykke fra foreldrene for å delta (Kleven et al., 2014). I denne studien, hvor alle er elever på tiende trinn våren 2020, er elevene enten 15 eller 16 år, og de kunne derfor samtykke selv.

3.7.2 Konfidensialitet

NESH (2016) viser til at informasjonen som blir innhentet om informantenes personlige forhold skal håndteres og behandles konfidensielt og fortrolig. I denne studien ble datamaterialet anonymisert, og informantene har fått de fiktive navnene Ola, Per og Tore. Datamaterialet er gjennom studien blitt oppbevart på passordbeskyttet pc, med passordbeskyttede filer. Det er også begrensninger for hvor lenge datamaterialet kan lagres (Thagaard, 2013). I informasjonsguiden ble det

presisert at all datamateriale innhentet i forbindelse med denne studien vil bli slettet ved prosjektslutt, som er oppgavens sensurfrist.

3.7.3 Konsekvenser for deltakelse i studien

Et annet grunnprinsipp for etisk forsvarlig forskning er knyttet opp til konsekvensene forskningen kan ha for deltakerne (Thagaard, 2013). Alle informantene skal få den informasjonen om studien som er nødvendig for å danne seg en forståelse for følgene av å delta i studien, og hva hensikten til studien er (Kleven et al., 2014). Temaet i denne studien er nært praksisfeltet til informantene, og temaet er ikke sensitivt. Informantene har ikke tilkjennegitt noen negative konsekvenser etter deltakelsen. Her har forskeren et etisk ansvar for at informantene ikke utsettes for skade eller annen belastning (Kleven et al., 2014).

3.8 Reliabilitet og validitet

Reliabilitet og validitet handler om kvaliteten på forskningsoppleggene, og et viktig spørsmål i studien er om den har troverdighet. Innenfor kvantitativ forskning brukes reliabilitet og ulike validitetsformer som kriterier for kvalitet. I kvalitative undersøkelser kan også begrep som pålitelighet, troverdighet, og overførbarhet benyttes (Johannessen et al., 2016). For å bedre kvaliteten kan man operere med flere metoder av gangen (metodetriangulering). På denne måten går ikke samme svakheten igjen i den samme undersøkelsen, og man vil ved å bruke triangulering kunne finne ut i hvilken grad metodene påvirker resultatet (Kleven et al., 2014).

Reliabilitet handler om studiens data: hvilke data som brukes, hvordan de samles inn og hvordan de behandles og bearbeides. I kvantitative studier kan reliabiliteten testes gjennom blant annet test-retest-reliabilitet. Innenfor intervju som kvalitativ forskning er det ofte samtalen som styrer datainnsamlingen, og det vil være tilnærmet umulig for en annen forsker å få de eksakt samme resultatene (Johannessen et al., 2016). Validitet innen kvantitative undersøkelser kan refereres til spørsmålet ”måler vi det vi tror vi måler?”, altså om det er sammenheng mellom det som undersøkes og de dataene som er samlet inn. I kvalitativ forskning dreier validitet seg om i hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn reflekterer formålet med studien på en riktig

måte, samt om det representerer virkeligheten (Johannessen et al., 2016). En måte for forsker å sikre validitet i kvalitative forskningsintervjuer er å ha kontrollspørsmål i intervjuene, hvor forsker kan spørre om han/hun har oppfattet informanten riktig (Johannessen et al., 2016).

I denne studien ble datamaterialet innhentet gjennom både spørreskjema og intervju. Reliabiliteten er en kritisk vurdering av prosjektet, og reliabiliteten gir inntrykk av at forskningen er gjennomført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2013). Både reliabilitet og validitet går på forskningens troverdighet. Troverdigheten styrkes ved at kvaliteten av forskningen er bra, og dersom verdien av resultatene er gode (Kleven et al., 2014). For å sikre god kvalitet er et viktig hjelpemiddel å ha en god intervjuguide og gode spørsmål i spørreundersøkelsen. For å være med på å sikre at datainnsamlingen i studien er så valid som mulig er det gjennomført både pilotintervju og pilotundersøkelse. Intervjuene i studien ble forsøkt å gjøre så like som mulige, men ettersom jeg vokste i forskerrollen ble det nok stilt mer aktuelle spørsmål utover i intervjuforløpene. De enkelte intervjuene ble også transkribert før gjennomførelsen av neste intervju, noe som førte til at jeg ble mer bevisst egne oppfølgingsspørsmål utover i intervjuforløpene. Thagaard (2013) poengterer også at validiteten kan styrkes ut fra hvorvidt studiens analysering og tolkning gjenspeiler den virkeligheten det forskes på. Vurdering i kroppsøving skjer ut fra elevs egne forutsetninger og kompetanse, og det blir vanskelig å trekke konklusjoner om generalisering ut fra mitt datagrunnlag. Antallet elever som svarte på studiens spørreskjema er også relativt lavt. Antallet er ikke representativt for elever i hele landet. Om det er representativt for elever i fylket er også vanskelig å si noe om, spesielt ved at svarprosenten er ukjent i denne studien (Halvorsen, 2008). Vi kan på bakgrunn av dette si at studien ikke er generaliserbar.

4.0 Resultat og drøfting

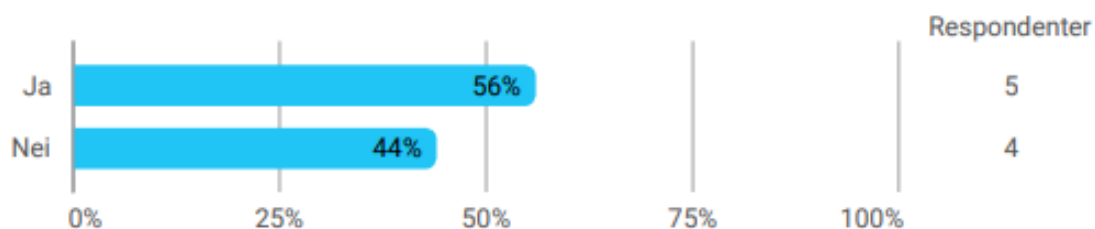
Studiens resultater presenteres gjennom funnene i spørreundersøkelsen, og suppleres med viktige funn fra intervjuanalysen. Studiens problemstilling og forskningsspørsmål blir sentrale, og sammen gir dette grunnlag for videre diskusjon og drøfting i lys av studiens teoretiske forankring og tidligere forskning.

Resultater fra spørreundersøkelsene og intervjuene er tematisk organisert i kapittel (4.1, 4.2, 4.3 osv.) som kan ses i sammenheng med forskningsspørsmålene. Sitater fra intervjuene med kroppsøvingslærerne blir også brukt supplerende gjennom drøftingsdelen. Drøftingen blir gjennomført etter hvert som resultatene presenteres, organisert i videre underkapittel (4.1.1, 4.2.1 osv.).

4.1 I hvilken grad er innsatsbegrepet konkretisert fra kroppsøvingslærerne til elevene?

Udir-08-2012 redegjør for innsatsbegrepet, og sier at eleven skal prøve å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, utfordre egen fysiske kapasitet, vise selvstendighet, samarbeide med andre og fortsette å øve selv om det ikke gir resultater i form av prestasjon eller ferdighetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2015a). I hvilken grad er denne redegjørelsen videre formulert til elevene? I dette kapitlet blir resultatene fra begge spørreundersøkelsene presentert. På denne måten blir det mulighet for sammenligning videre i drøftingen. Det første spørsmålet i begge spørreundersøkelsene omhandlet konkretisering av innsatsbegrepet. I spørreundersøkelsen til kroppsøvingslærerne ble spørsmålet formulert på følgende måte:

Har du, eller dere ved skolen, laget kriterier for, eller på annen måte konkretisert hvordan innsats i kroppsøving skal vurderes?

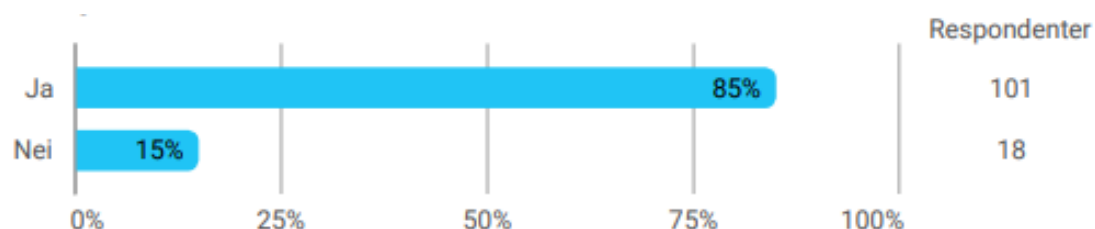


Tabell 1: Viser om kroppsøvingslærer/skole har laget kriterier for eller på en annen måte har konkretisert hvordan innsats i kroppsøving skal vurderes.

Resultatet fra spørreundersøkelsen viser at mer enn halvparten (56 %) av kroppsøvingslærerne har konkretisert innsatsbegrepet, mens de øvrige kroppsøvingslærerne (44 %) ikke har gjort det samme.

I spørreskjemaet til elevene ble spørsmålet formulert slik:

Har du fått forklart fra kroppsøvingslæreren, eller fått en oversikt over hva kroppsøvingslæreren ser etter når innsats i kroppsøving blir vurdert?



Tabell 2: Viser om elever har fått oversikt over hva kroppsøvingslæreren ser etter når innsats i kroppsøving blir vurdert.

Resultatet fra spørreundersøkelsen viser at hele 85 % har svart at de har fått forklart hva kroppsøvingslæreren ser etter når innsats skal vurderes, altså en type konkretisering.

Kroppsøvingslærerne som ble intervjuet hadde litt ulikt syn på om de hadde konkretisert eller videreformidlet hva de la i innsatsbegrepet som en del av grunnlaget for vurdering. På spørsmål om de selv tror at elevene har innsikt i hva de legger i begrepet innsats, var svaret til Per konkret 'ja'. Ola også sa ja, men supplerte med at

han håpet at elevene fikk informasjon gjennom de muntlige tilbakemeldingene og vurderingen, og dermed håpet at elevene har den innsikten de behøver. Tore var noe mer usikker:

”Både ja og nei. ... Det er jo ikke sånn at jeg kanskje veldig konkret har utlevert det sånn, men jeg har jo flere ganger i timene, så sier jeg jo på en måte hva det gjelder, eller på en måte hva jeg fokuserer på nå.”

Tore var opptatt av at elevene forstod at han så etter innsats på ulike måter, alt etter hvilke aktiviteter eller perioder de var inne i.

”Men jeg er nok ikke veldig konkret, hengt opp type på veggen: dette er innsats, dette legger jeg i innsats, men... Jeg tror, forhåpentligvis, at de skjønner hva jeg legger i det.”

4.1.1 Drøfting av i hvilken grad innsatsbegrepet er konkretisert fra kroppsøvingslærerne til elevene

Resultatene fra spørreskjemaene viser at det er ulike oppfatninger fra lærer- og elevperspektivet. Hele 44 % av kroppsøvingslærerne mener de ikke har laget kriterier for vurdering av innsats i kroppsøving, eller på noen måte konkretisert hvordan innsats i kroppsøving skal vurderes. I og med at det kun er 15 % av elevene som mener at de ikke har fått forklart eller konkretisert hva kroppsøvingslæreren ser etter når innsats i kroppsøving blir vurdert, kan det tyde på at de fleste kroppsøvingslærerne på en eller annen måte har gitt uttrykk for hva de legger i innsats som en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving. I Opplæringsloven § 3-1 'Rett til vurdering' står det blant annet at eleven skal være kjent med hva som er målene for opplæringen, og hva som blir vektlagt i vurderingen av elevens kompetanse. Eleven skal også være kjent med hva som er grunnlaget for vurderingen (Opplæringslova, 2016). Det er forskriftsfestet at eleven skal være kjent med hva som vektlegges i, og hva som er grunnlaget for vurderingen, noe som viser til at eleven har krav på å vite hva kroppsøvingslæreren legger i innsatsbegrepet i kroppsøving. Dersom det er elever som ikke er kjent med hva som er grunnlaget for vurderingen av innsats, kan en anta at opplæringsloven er et lovverk som ikke blir godt nok ivare tatt. Dette omfatter i en

grad de 15 % av elevene som svarte 'nei' på spørreskjemaet. Det mest oppsiktsvekkende er imidlertid at hele 44 % av lærerne faller under denne kategorien.

Resultater fra intervjuene viser at Per og Ola svarte nokså konkret "ja" på spørsmålet om konkretisering av innsatsbegrepet fra lærerne til elevene. Dette kan ha en sammenheng med at de begge to har jobbet som kroppsøvlingslærere i over 20 år, og dermed har mye erfaring fra vurdering i kroppsøving. Per og Ola har jobbet både med læreplanen L97, LK06 og endringene som kom i Udir-08-2012. Dette kan også ha innvirkning på hvorfor de svarer at de har konkretisert innsatsbegrepet. Forskning som ble gjennomført første året den reviderte læreplanen ble gjeldende viser at lærere hadde ulike oppfatninger av de endringene som ble gjort i den reviderte læreplanen (Hansen, 2013). I og med at det er 8 år siden den reviderte læreplanen ble gjeldende, kan det tyde på at kroppsøvlingslærerne nå har implementert endringene i større grad. På spørsmål om hva de tenker om at innsats igjen ble den del av grunnlaget for vurdering i den reviderte læreplanen, svarer Ola:

"Jeg tenker det er bra. ... Jeg har jo jobbet etter den læreplanen som var før LK06 (L97), der innsats var veldig tydelig fremme. ... Selv om innsats på en måte forsvant litt ut igjen i den andre planen så gjorde det heller ikke det, altså i praksis for oss, så gjorde det ikke det."

Ola sier at selv om innsats ikke var en del av grunnlaget for vurdering i LK06 før 2012, så forsvant ikke begrepet helt fra praksis. Et oppfølgingsspørsmål fra forskeren var: *"Nei, men det gjorde vel det for vurderingsgrunnlaget?"*. Ola svarte da:

"Nei, heller ikke der tenker jeg, fordi at du kan ikke skille dette helt i fra hverandre heller. Du klarer ikke prestere bra og gjøre det bra ferdighetsmessig om du ikke har god innsats."

Ola sier at han i LK06 gikk bort fra innsatsbegrepet i liten grad, da han mener innsats henger sammen med alt elevene gjør i kroppsøving. Endringene i Udir-08-2012 ble da gjerne ikke så store for Ola, noe som også kan forklare hvorfor han svarte så konkret på spørsmålet om konkretisering av innsatsbegrepet.

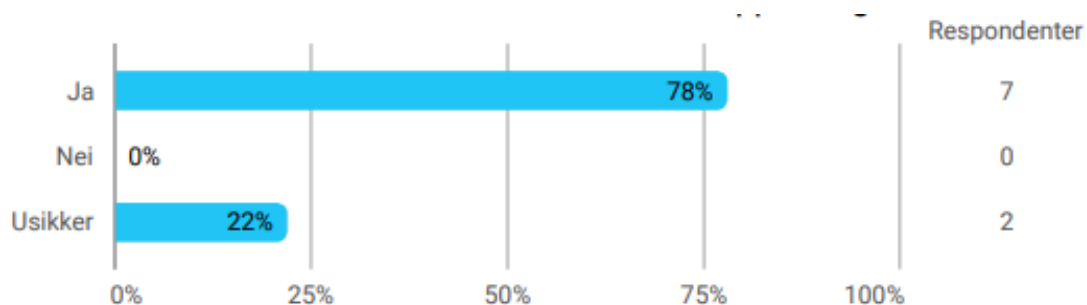
Tore, som er i sitt første år som kroppsøvingslærer på fulltid, er noe mer betenkt i spørsmålet om konkretisering. Dette kan ha en sammenheng med at han har mindre erfaring som kroppsøvingslærer.

”Dette er jo mitt første år her på denne skolen ... så til neste år, med ny læreplan, så har jeg lyst til å få konkretisert mye mer. For det er litt sånn... I starten er en litt sånn må bli kjent, og da har ikke dette blitt så, ja, konkretisert som jeg kanskje skulle ha ønsket.”

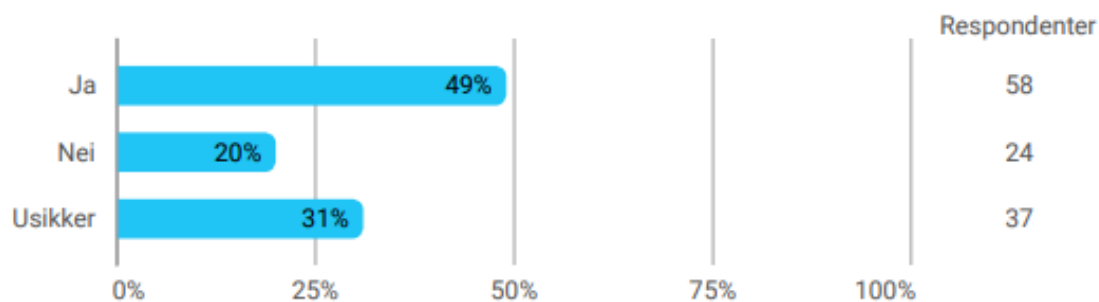
Tore forklarte at han ga tilbakemeldinger til elevene underveis i kroppsøvingstimene, og at de på denne måten hadde fått informasjon om hva han legger i innsatsbegrepet.

I spørreundersøkelsene til kroppsøvingslærerne og elevene var det et spørsmål som gikk på deres ”forståelse” av innsatsbegrepet. Spørsmålet ble formulert på samme måte til både kroppsøvingslærerne og elevene:

Vil du si at de fleste elevene i din klasse har forstått dette med innsats i kroppsøving?



Tabell 3: Viser om kroppsøvingslærer mener de fleste elevene i hans/hennes klasse har forstått dette med innsats i kroppsøving.



Tabell 4: Viser om elevene mener de fleste elevene i klassen har forstått dette med innsats i kroppsøving.

Resultatene fra spørreundersøkelsene viser at hele 78 % av kroppsøvlingslærerne mener deres elever har ”forstått” dette med innsats i kroppsøving, mens 22 % er usikker. Det vil si at selv om hele 44 % oppgir at de ikke har konkretisert innsatsbegrepet for elevene (tabell 1), mener flere fortsatt at elevene har en viss ”forståelse” av innsatsbegrepet. På bakgrunn av hva? Fra elevperspektivet kan vi se at hele 85 % svarte at de hadde fått en type konkretisering av innsatsbegrepet (tabell 2). På spørsmål om elevene har forstått innsatsbegrepet, er svarene noe mer varierte. 49 % svarer at de har en forståelse for innsatsbegrepet. 20 % har ikke en forståelse, og 31 % er usikker. Hva kommer dette av? For å få et konkret svar hadde det beste vært å stilt dette spørsmålet til samtlige kroppsøvlingslærere og elever, men siden dette er et resultat fra studiens datainnsamling blir spørsmålene videre knyttet opp mot studiens teoretiske forankring og tidligere forskning.

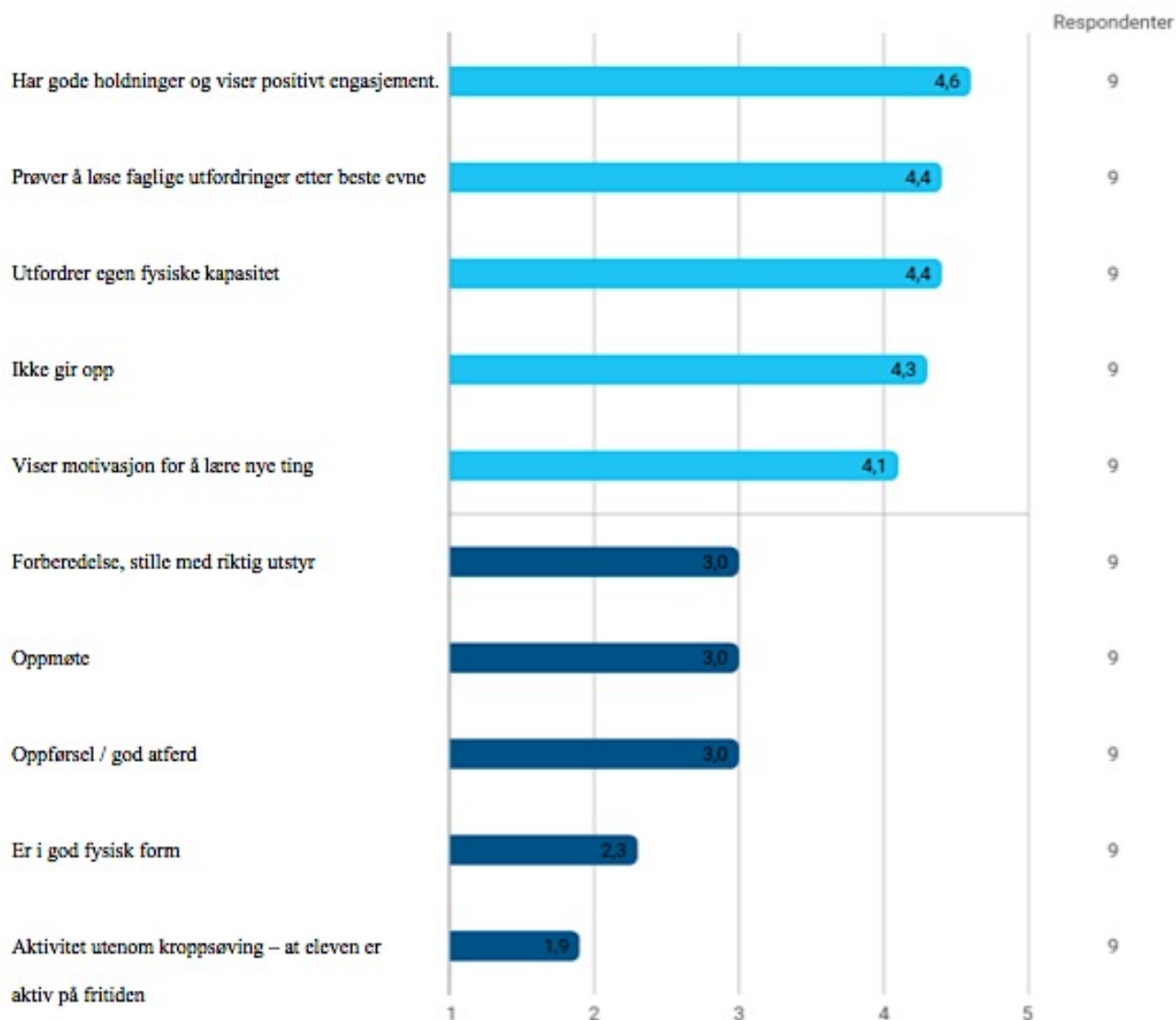
I studiens teoretiske forankring ble innsatsbegrepet problematisert ut fra artikkelen til Aasland & Engelsrud (2017). Der ble det blant annet fokusert på vurdering av innsats hos elever med ulik kompetanse. I Udir-08-2012 står det at ved å gjøre innsats til en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving kan elever ha mulighet til å oppnå gode karakterer i faget til tross for lav kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2015a). I artikkelen til Aasland & Engelsrud (2017) ble det sett på annen forskning rundt hva som anses som høy eller lav kompetanse i kroppsøving. Resultatene viser at elevkategoriseringer får konsekvenser for hvordan kroppsøvlingslærerne bruker innsats i undervisningen og ved setting av karakterer (Aasland & Engelsrud, 2017). Da er det gjerne ikke så vanskelig å forstå hvorfor elevene svarer noe variert på spørsmål om de har ”forståelse” for innsatsbegrepet i kroppsøving. Kroppsøvlingslærere kan eksempelvis ”bruke” innsatsbegrepet til å gi dårligere

karakterer enn prestasjonen i seg selv tilsier dersom ”sterke” elever ikke gjør så godt de kan. Motsatt kan kroppsøvingslærerne også gi ”svake” elever som gjør så godt de kan, en bedre karakter enn prestasjonen i seg selv fortjener (Brookhart, 1993). Resultater fra to masteroppgaver fra 2016 støtter dette, og viser at kroppsøvingslærerne kan bruke innsatsbegrepet til å ”tvinge” ”sterke” elever til deltakelse hvis det anses nødvendig. Mot ”svake” elever er kroppsøvingslærerne mer tilbøyelige til å bruke innsats som en type motivasjon og oppmuntring til deltakelse i aktiviteter i undervisningen (Mørck Vad, 2016; Uldalen, 2016).

4.2 Hvilke dimensjoner legger kroppsøvingslærere i innsatsbegrepet i kroppsøving?

I dette kapitlet blir resultatet fra spørreundersøkelsen til kroppsøvingslærerne presentert sammen med resultater fra intervjuene. Dimensjonene fra spørreundersøkelsen er hentet fra den reviderte læreplanen i kroppsøving, Udir-08-2012 (Utdanningsdirektoratet, 2015a) samt artikler som tar for seg innsatsbegrepet (Arnesen et al., 2013; Aasland & Engelsrud, 2017). I *vedlegg 11* blir resultatet fra alle dimensjonene presentert, sammen med resultatene for elevene. Der blir det også presentert et totalt gjennomsnitt for alle dimensjonene, både fra spørreundersøkelsen til kroppsøvingslærerne og fra spørreundersøkelsen til elevene. For å kunne drøfte rundt funnene i denne studien på best mulig måte, blir resultatet vist i form av de fem dimensjonene som lærerne mener teller mest med i vurderingen av innsats, og de fem dimensjonene som lærerne mener teller minst. Spørsmålet i spørreundersøkelsen er:

I hvilken grad teller følgende dimensjoner med i din vurdering av innsats i kroppsøving? Sett et kryss på skalaen fra 1 til 5 der 1 er teller ikke og 5 er teller i stor grad.



Tabell 5: Viser hvilke fem dimensjoner kroppsøvingslærerne legger mest og minst vekt på i vurdering av innsats i kroppsøving.

4.2.1 Drøfting av hvilke dimensjoner kroppsøvingslærerne legger i innsatsbegrepet

Resultatet fra spørreundersøkelsen viser at det kroppsøvingslærerne mener teller mest når innsats skal vurderes i kroppsøving er at eleven ”har gode holdninger og viser positivt engasjement”. Videre mener kroppsøvingslærerne at elever som ”prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne” har høy innsats, sammen med de elevene

som ”utfordrer egen fysiske kapasitet”, ”ikke gir opp” og som ”viser motivasjon for å lære nye ting”. De fleste av disse dimensjonene samsvarer med redegjørelsen av innsats i nasjonale retningsgivende styringsdokument. I Udir-08-2012 står det at innsats innebærer at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne, uten å gi opp. Eleven må også utfordre egen fysiske kapasitet (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Den dimensjonen kroppsøvlingslærerne mener teller mest når det kommer til vurdering av innsatsen til elevene står altså ikke skrevet i den reviderte læreplanen. I artikkelen til Aasland & Engelsrud (2017) ble innsatsbegrepet sett på i en kontekst som omhandler praksisfeltet til kroppsøvlingslærerne. Et funn i studien deres var at kroppsøvlingslærerne la vekt på elevenes evne til å jobbe hardt, vise god oppførsel samt ha en positiv innstilling (Aasland & Engelsrud, 2017). Dette kan samsvare med at elevene ”har gode holdninger og viser positivt engasjement”. Aasland & Engelsrud (2017) viser også til at innsats kommer frem ved at elevene viser en vilje til å forsøke, og en vilje til å gjøre sitt beste. Dette kan ha en sammenheng med at elevene ”viser motivasjon for å lære nye ting”. Som vi kan se henger alle de øverste dimensjonene sammen med ulike redegjørelser for innsatsbegrepet og tidligere forskning.

Resultatet fra spørreundersøkelsen viser også hva kroppsøvlingslærerne mener teller minst når det kommer til vurdering av elevenes innsats. Det kroppsøvlingslærerne legger minst vekt på når innsats skal vurderes er om eleven er i ”aktivitet utenom kroppsøving – at eleven er aktiv på fritiden” eller om eleven ”er i god fysisk form”. At nettopp disse to dimensjonene teller minst kan være forståelig, da det ikke står noe om elevenes aktivitetsnivå i verken den reviderte læreplanen eller artiklene om innsatsbegrepet. Læreplanen i kroppsøving har som formål at kroppsøvlingsfaget skal inspirere elevene til en fysisk aktiv livsstil der målet er at elevene skal utvikle en form for livslang bevegelsesglede (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Det betyr at dimensjonene faller noe mer på kroppsøvlingslærerne, da det er deres oppgave er å få elevene til å ville drive med fysisk aktivitet etter skoledagen er slutt, og videre etter endt skolegang. De tre andre dimensjonene kroppsøvlingslærerne mener teller minst når innsats skal vurderes er elevens ”oppførsel” eller om eleven har ”god atferd”, elevenes ”oppmøte” i kroppsøvingstimen og det om eleven kommer ”forberedt” og ”stiller med riktig utstyr”. I forskrift til opplæringsloven § 3-3 ’Grunnlaget for vurdering i fag’ står det forskriftsfestet av fravær eller forhold knyttet til elevens orden eller atferd ikke skal trekkes inn i vurderingen i fag (Opplæringslova, 2019).

Det står også forskriftsfestet i § 3-3 at innsatsen til eleven skal være en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving, og at eleven skal møte frem og delta aktivt i opplæringen slik at læreren får grunnlag nok til å vurdere elevens kompetanse i faget (Opplæringslova, 2019). Det kan på bakgrunn av dette diskuteres om elevenes oppmøte i kroppsøvingstimene faktisk henger tett sammen med at elevene ved å ”møte opp” faktisk viser en form for innsats. Resultatene fra spørreundersøkelsen viser derimot at kroppsøvingslærerne i denne studien ikke har så stort fokus på nettopp denne dimensjonen. Den siste dimensjonen handler om at elevens ”forberedelse, stille med riktig utstyr”. Denne dimensjonene er altså også blant de fem dimensjonene kroppsøvingslærerne hevder å legge minst vekt på når innsats skal vurderes.

Kroppsøvingslærerne i intervjuene ble spurt om ulike dimensjoner som kommer frem i redegjørelsen av innsatsbegrepet i den reviderte læreplanen Udir-08-2012. De tre dimensjonene som lærerne mener teller mest blir videre drøftet ut fra hva kroppsøvingslærerne svarte i intervjuene. På spørsmålet ”Hvordan viser eleven innsats når han eller hun prøver å løse en oppgave eller deltar i en aktivitet?” svarte alle at det hang sammen med elevenes forutsetninger. Tore knyttet det opp til et eksempel:

”Det er litt vanskelig... Du må se på om eleven prøver så godt han klarer, og om han viser fremgang for eksempel. Det er klart at hvis eleven viser fremgang, så har du jo lagt inn en ganske god innsats. ... Å løse faglige utfordringer etter beste evne, det handler litt om egne forutsetninger. ... Det er òg vanskelig. Er det fysiske forutsetninger man skal definere det som, altså, det er klart at sitter du i rullestol så ser jeg ganske tydelig hva som er forutsetningene dine.”

Det at alle kroppsøvingslærerne knytter dimensjonen opp mot elevforutsetninger er interessant. I Udir-08-2012 redegjøres det for endringene i grunnlaget for vurderingen i kroppsøvingsfaget. Der står det at det i § 3-3 i opplæringsloven, merknad til andre ledd, ikke lenger er fastsatt i forskriften at forutsetningene til elevene skal vektlegges i vurderingen. Det står videre at elevenes individuelle forutsetninger er innarbeidet i kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2015a). I og med at kompetansemålene er nokså vide, kan det tas hensyn til elevenes forutsetninger der det er hensiktsmessig

i større grad enn før (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Videre sier Tore at han føler faget blir mer og mer diffust, og at det er vanskelig å vurdere elevene ut fra at de prøver å mestre noe. Han mener han kan *se* det, men at det er vanskelig å definere:

”Fordi det er jo som at alt skal jo defineres nå, alt skal være på et papir. Elevene skal på en måte få på et papir hva innsats er og hvordan vi vurderer det. Men det ligger veldig mye subjektivt i det uansett.”

Tore sier altså at det å vurdere hvordan en elev viser innsats når han eller hun prøver å løse en aktivitet kan betegnes som diffust. For å kunne knytte slike dimensjoner opp mot innsatsbegrepet mener Tore at innsats må konkretiseres for elevene i høyere grad. Tore sier også at han kan *se* om elevene løser oppgaver i kroppsøving. Om vi ser på artikkelen til Aasland & Engelsrud (2017) blir nettopp dette problematisert. Aasland & Engelsrud (2017) poengterer at en indikator på god innsats vil være at elevene beveger seg mye. Det betyr at dimensjoner som blant annet elevenes refleksjon vil falle utenfor lærerens vurdering av innsatsen til elevene. De sier at læreren ikke kan *se* at eleven reflekterer, eller *se* at eleven prøver å løse en oppgave. Det kroppsøvingslærerne *ser* er at eleven er inaktiv, noe som kan indikere lavere grad av innsats i kroppsøving ettersom innsats i større grad blir vurdert høyere hos elever som beveger seg mye. For å kunne vurdere hvordan elever løser faglige utfordringer vil det altså kreve andre vurderingsformer, og det må åpnes opp for at kroppsøving blir et mer ”snakke- og refleksjonsfag” (Aasland & Engelsrud, 2017).

Kroppsøvingslærerne i intervjuet fikk spørsmålet ”Hva vil det si at en elev ikke gir opp?”. Her svarte alle at det handlet om at elevene prøver så godt de kan, og at de har en utholdenhet i det å prøve og få det til. De trekker også inn andre aspekter som de mener er viktige bidragsyttere for at elever ikke skal gi opp:

”Kroppsøving er et veldig tydelig fag, det er så synlig. Du er på en måte litt på utstilling. Og for noen kan det være litt flaut å ikke få det til, også velger en gjerne å trekke seg bort. Da handler det også litt om klassemiljø, eller aksept for hva som er greit, at en oppmuntrer hverandre.” (Ola).

”Hvis jeg ser at jeg har bommet med noe. ... Det finnes av og til noen som ikke våger ulike ting eller ikke har forutsetninger til å få det til, og da gjelder det å ha tilrettelagt. ... Hvi s jeg kjenner eleven over tid, da vurderer jeg om de prøver eller ikke prøver ut fra hva jeg mener de bør kunne.” (Per).

”Det handler litt om at du ikke må melde deg ut. ... Elevene ikke gir opp eller prøve uansett utfordring ... Så er det min oppgave å prøve og gi oppgaver som utfordrer men som samtidig ikke utfordrer de så mye at de ikke klarer det.” (Tore).

Kroppsøvlingslærerne knytter det at eleven ”ikke gir opp” til både klassemiljø, elevenes forutsetninger og relasjonen mellom kroppsøvlingslærer og elev. Den siste dimensjonen kommer frem gjennom spørsmålet: ”Hva ser du etter når en elev skal vise innsats gjennom å utfordre egen fysiske kapasitet?”. Alle tre kroppsøvlingslærerne poengterte i løpet av dette ”svaret” at det kan være vanskelig å skille disse dimensjonene og begrepene, fordi ting henger veldig sammen når det kommer til vurdering av innsats i kroppsøving. Per knytter det opp mot forutsetninger og relasjonsbygging:

”Da må du jo ta litt ut fra deres ferdighetsnivå og se på om de prøver å pushe sine grenser. Det og handler igjen om dette med å ha hatt elevene over en viss tid, så du vet litt mer hva de kan og ikke kan.”

Tore mente også at du som kroppsøvlingslærer stiller sterkere når det skal vurderes dersom du har hatt elevene en stund, men at det kan være vanskelig å knytte vurdering av innsats opp mot hver enkelt dimensjon:

”Jeg som lærer kan ikke vite helt konkret alltid hvor elevene ligger i forhold til sin fysiske kapasitet, eller i forhold til de fysiske ferdighetene. ... Og ut fra dette spørsmålet skal en jo egentlig nesten vite den fysiske kapasiteten til alle elevene, og se at ut fra det så ser jeg at du klarer å pushe deg.”

Ola er også enig i at fysisk kapasitet er vanskelig å definere. Han sier også at dersom han skiller mellom elever i ulik ende av skalaen når det kommer til fysisk kapasitet, er det enklere å se tydeligere forskjeller:

”Det handler mye om det med å ikke gi opp. ... Du forventer noe helt annet av en landslagsspiller i håndball enn du gjør av en du vet bruker veldig mye av fritiden sin på gaming. Da handler det om å finne oppgaver som utfordrer i begge ender av skalaen.”

Som vi kan se er kroppsøvingslærerne enige om enkelte aspekter knyttet opp mot de ulike dimensjonene. Det alle er enige om er at det er vanskelig å skille de enkelte dimensjonene, da de henger nokså tett sammen når det kommer til vurderingssituasjonene i kroppsøving. Det svaret som går mest igjen hos kroppsøvingslærerne er at det handler om at elevene gjør så godt de kan, ut fra de forutsetningene de har.

I intervjuene fikk kroppsøvingslærerne også spørsmål om hva det viktigste er for dem å formidle til elevene når de underviser i kroppsøving, med tanke på innsatsbegrepet. På dette spørsmålet svarte de:

”Det viktigste er nok å understreke at de gjør så godt de klarer. ... Vi må også prøve å få de til å forstå at de må legge ned en viss innsats i faget selv om de ikke liker det. Hold uttrykkene dine for deg selv, og så gjør du så godt du kan.” (Tore).

”Vi må prøve å finne en glede i det de holder på med. At det skal være kjekt. Samtidig er det vel det eneste faget der du kan få en bedre karakter enn du fortjener sånn prestasjonsmessig, ved å gjøre så godt du kan.” (Ola).

”Det er viktig at vi skal dra ting i lag. ... De skal være med å gjøre hverandre gode. Og at de skal bidra med å hjelpe slik at alle blir inkluderte.” (Per).

Også her kommer det frem at kroppsøvingslærerne mener elever som ”gjør så godt de kan” er elever som viser innsats i kroppsøving. At elevene skal ”gjøre så godt de kan” er også et funn fra studien til Aasheim (2019) som tok for seg innsatsbegrepet fra et elevperspektiv. Andre funn fra studien var at elevene ser på innsats som ”det å ikke gi opp”, ”gjøre andre gode” og ”være positiv til kroppsøvingsfaget” (Aasheim, 2019). Som vi kan se ut fra utsagnene til kroppsøvingslærerne, kan vi se et visst samsvar

mellom elevperspektivet og lærerperspektivet. Kroppsøvingslærerne har også fokus på at elevene skal gjøre andre gode gjennom samarbeid og at det å ha en positiv holdning til kroppsøvingsfaget er en del av det å vise innsats.

Kroppsøvingslærerne som ble intervjuet fikk også spørsmål om hva de mener kjennetegner høy eller god innsats:

”Nei da gjør du så godt du kan hele tiden, men du er og en god medelev. Det er litt det som går på å oppmuntre andre og fair play. ... Og at du gjør så godt du kan spesielt i de tingene der du ikke er best. At du har litt utholdenhet i å prøve, og ikke gir så lett opp.” (Ola).

”Det har litt med at når du har elever så lærer du dem litt å kjenne ... Når du har de over en tid, så ser du hvem som yter, når de yter og når de ikke yter.” Intervjuer: ”Ja, også tenker du at når du har hatt dem over en viss tid så er innsats noe du lettere kan ”se”? ”Ja, det er det.” (Per).

”Uavhengig av hvilken type aktivitet vi har, så deltar du, og gjør så godt du klarer. ... Det er egentlig det at uavhengig av hva man har av erfaring fra aktiviteter i faget, at de gir innsats gjennom på en måte det de presterer.” (Tore).

Som vi kan se går ”gjøre så godt de kan” igjen også her, sammen med deltakelse uansett aktivitet, elevenes prestasjon, evnet til å samarbeide med andre, oppmuntring av medelever og det å ikke gi opp. Per mener høy eller god innsats er noe kroppsøvingslærerne lett kan ”se”, spesielt når de kjenner elevene godt. Dette samsvarer med et av hovedfunnene i artikkelen til Aasland & Engelsrud (2017). På spørsmål om hva som kjennetegner lav eller dårlig innsats svarte kroppsøvingslærerne i intervjuet:

”Hvis en saboterer det vi holder på med og dermed også ødelegger for andre. ... At en er dårlig på fair play. ... Dersom en ”flink” elev bare ønsker å sende pasninger til andre ”flinke” elever, i plassen for å bruke den som er best plassert, for å ta et eksempel.” (Ola).

”Hvis de ikke vil være med å yte eller vil være med å bidra, så er jo innsatsen lav. ... Det er jo litt med å komme forberedt, hvis du kommer hver gang i klær som ikke er egner til faget på en måte så er det en ting som jeg tenker kan være negativt. ... Men det går også på om de springer når de skal eller om de bare går når de skal springe for eksempel.” (Per).

”Du trekker deg unna, og det er gjerne aktiviteter i løpet av timen du ikke liker, da gidder du liksom ikke å prøve å spille de andre gode, du gidder ikke å involvere deg. ... Du merker det egentlig på hele personen, at det er litt holdning.” (Tore).

Kroppsøvlingslærerne trekker altså frem sabotasje som et tegn på lav eller dårlig innsats. Andre ting som blir trukket frem er hvis eleven er dårlig på fair play eller det å gjøre andre medelever gode eller hvis eleven ikke vil være med å bidra. Elever som ikke kommer forberedt til timen, som ikke yter i aktivitetene, som gjerne trekker seg unna eller har en dårlig holdning kan kategoriseres som elever med lav eller dårlig innsats i følge kroppsøvlingslærerne. En av dimensjonene kroppsøvlingslærerne i spørreundersøkelsen mente det ble lagt lite vekt på når det kom til vurdering av innsats var ”forberedelse, stille med riktig utstyr”. Med utsagnene til kroppsøvlingslærerne kan det tyde på at om det legges vekt på, blir det i form av et mer ”negativt” perspektiv. Per poengterer altså at dersom elever ikke kommer forberedt eller ikke har på seg klær som er egnet for fysisk aktivitet viser eleven etter hans mening en form for lav eller dårlig innsats.

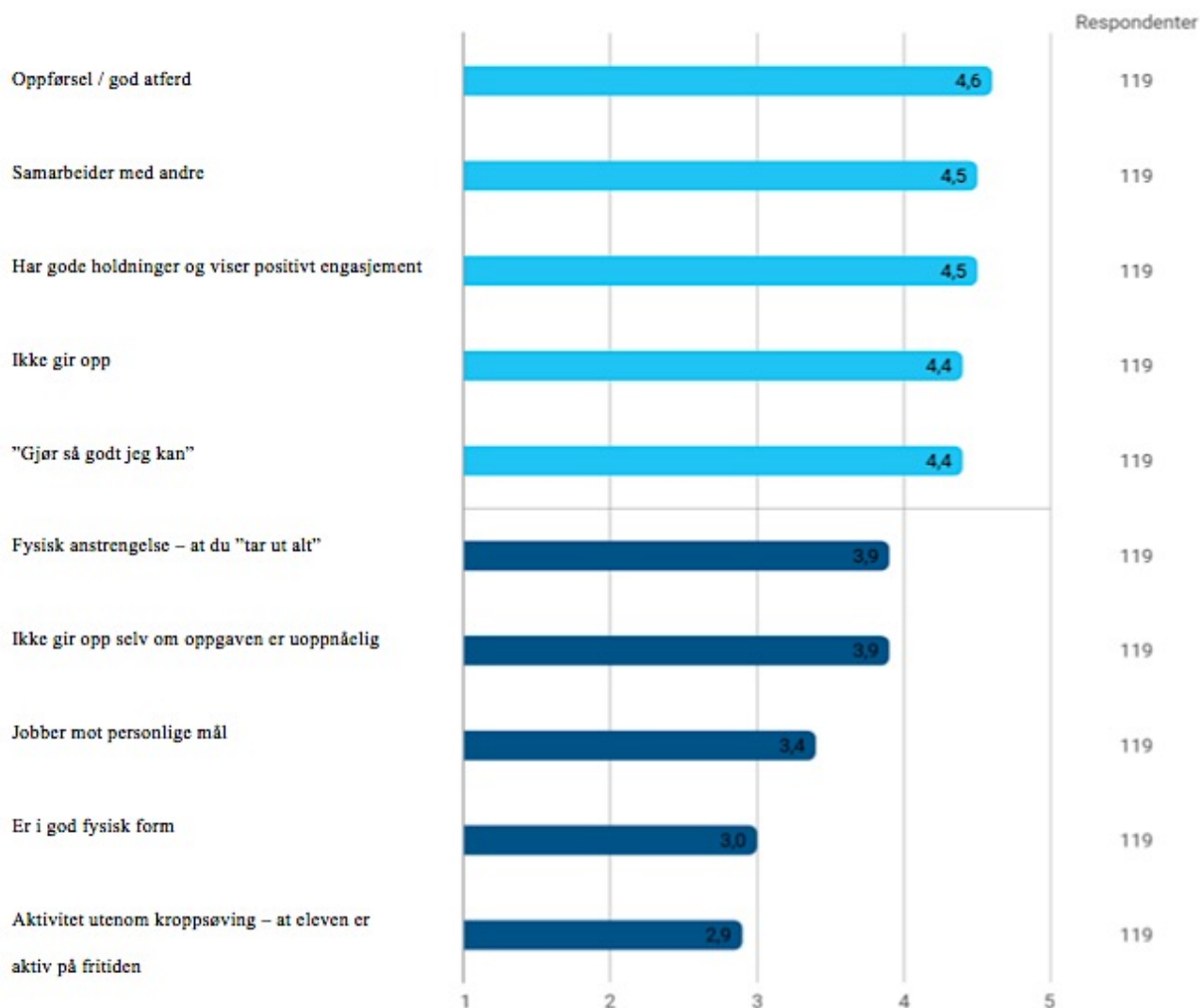
Det kroppsøvlingslærerne i denne studien mener er høy/lav eller god/dårlig innsats støttes også opp av andre studier, der elevenes karakterer baseres for eksempel på hvordan de oppfører seg i undervisningen. Elevene skal være disiplinerte og vennlige. Oppmøte, punktlighet, gode holdninger og at elevene viser at kroppsøving er gøy blir trukket frem. Elevene skal ha riktig bekledning for aktivitetene, og de skal ha kunnskap om aktivitetene. Elevene skal også vise ferdigheter, både individuelt og gjennom samarbeid (Annerstedt & Larsson, 2010; Redelius et al., 2009). Disse studiene viser at kroppsøvlingslærerne i praksis legger mye i innsatsbegrepet. Når elevene samtidig blir kategoriserte som ”sterke” og ”svake” elever, og dette får konsekvenser for hvordan kroppsøvlingslæreren bruker innsats som en del av grunnlaget for vurdering, er det ikke rart at det er ulik grad av forståelse av hva

innsatsbegrepet er (*tabell 3 og 4*). Det er derfor viktig at kroppsøvlingslærerne formidler til elevene hva som er ”god” og ”dårlig” innsats. Som vist i den teoretiske forankringen blir også dette poengtert i læreplanen i kroppsøving. I formålet for faget står det at elevene skal forstå hva egen innsats har å si for å oppnå mål (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Vi beveger oss nå videre, og i neste kapittel skal dimensjonene ses på fra et elevperspektiv.

4.3 Hvilke dimensjoner opplever elevene at lærerne legger i innsatsbegrepet i kroppsøving?

I dette kapitlet blir resultatet fra spørreundersøkelsen til elevene presentert (*tabell 6*). Også her blir resultatet vist i form av de fem dimensjonene som elevene mener teller mest med i vurderingen av innsats, og de fem dimensjonene elevene mener teller minst. Som nevnt under kapittel 4.2 blir de totale resultatene presentert i *vedlegg 11*. I drøftingsdelen blir det også trukket frem sammenligninger mellom resultatene fra spørreskjemaet til elevene og kroppsøvlingslærerne. I slutten av spørreskjemaet var det mulighet for å legge inn en kommentar, og enkelte kommentarer fra elevene støttet opp om deres syn på innsatsbegrepet, og blir derfor brukt supplerende i drøftingen. Spørsmålet i spørreskjemaet til elevene ble stilt på denne måten:

I hvilken grad mener eller tror du følgende punkt blir vektlagt i vurdering av innsats i kroppsøving? Sett et kryss på skalaen fra 1 til 5 der 1 er teller ikke og 5 er teller i stor grad.



Tabell 6: Viser hvilke fem dimensjoner elevene opplever at det legges mest og minst vekt på i vurdering av innsats i kroppsøving.

4.3.1 Drøfting av hvilke dimensjoner elevene opplever at lærerne legger i innsatsbegrepet

Resultatet fra spørreundersøkelsen viser at elevene mener det som teller aller mest når innsats skal vurderes i kroppsøving er at elevene viser god "oppførsel / god atferd". Videre mener elevene at elever som "samarbeid med andre" viser høy grad av innsats på lik linje med elever som "har gode holdninger og viser positivt engasjement".

Elevene mener også at elever som ”ikke gir opp” og elever som ”gjør så godt de kan” viser høy grad av innsats. Om vi retter blikket mot den dimensjonen elevene mener teller mest, altså at elevene viser god ”oppførsel / god atferd”, kan vi se at denne dimensjonen skiller seg ut. Resultatet fra spørreundersøkelsen til kroppsøvingslærerne viser at dette var en av dimensjonene som kroppsøvingslærerne oppga at de legger lite vekt på når det kommer til vurdering av innsats. Totalt fikk dimensjonen en score på 3,0 i resultatet til kroppsøvingslærerne (*tabell 5*). Som nevnt under kapittel 4.2 sier også forskrift til opplæringsloven § 3-3 noe om vurdering av elevenes oppførsel. Forhold knyttet til elevens atferd skal ikke trekkes inn i vurderingen i fag (Opplæringslova, 2019). Elevene mener derimot at denne dimensjonen teller veldig mye når innsats skal vurderes, og dimensjonen har fått en score på hele 4,6 (*tabell 6*). Dette kan enten tyde på at kroppsøvingslærerne ikke har fått konkretisert hvordan de vurderer innsats i kroppsøving på en tydelig nok måte, eller så blir det at elevene skal vise ”god oppførsel” mer praktisert i selve praksisfeltet til kroppsøvingslærerne. Et av funnene i studien til Aasland & Engelsrud (2017) viser at kroppsøvingslærerne la vekt på nettopp dette med at elevene skal vise god oppførsel. I studien til Aasland & Engelsrud (2017) blir god oppførsel mer knyttet opp mot dette med at elevene skal jobbe hardt og ha en positiv innstilling, noe som videre kan knyttes opp mot at elevene ”har gode holdninger og viser positivt engasjement”, som også er en dimensjon elevene mener teller mye når innsats skal vurderes. Det kan med bakgrunn i dette drøftes om elevene mener god oppførsel henger sammen med å vise gode holdninger og positivt engasjement, og at dette er en selvfølge for å vise godt innsats i kroppsøving. Det kan også drøftes om elevenes oppførsel mer blir knyttet opp mot dette med vurdering av orden og atferd fra kroppsøvingslærernes perspektiv.

En annen dimensjon elevene mener vektlegges mye når innsats skal vurderes er at elevene ”samarbeider med andre”. I redegjørelsen av innsats fra Udir-08-2012 står det at innsats i kroppsøvingfaget blant annet innebærer at eleven må samarbeide med andre og bidra til at andre lærer i faget (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Brattenborg & Engebretsen (2013) knytter samarbeid opp mot innsatsbegrepet, og sier at det ikke er nok å bare ta ansvar for egen læring, men at elevene også må ta noe ansvar for medelevers læring. I studien til Aasland & Engelsrud (2017) blir innsats vist gjennom blant annet evnen til å samarbeide og gjøre andre gode. Annerstedt & Larsson (2010) og Redelius et al. (2009) knytter også samarbeid opp mot innsatsbegrepet, og sier at

elevene skal ha kunnskap om aktivitetene og vise ferdigheter, både individuelt og gjennom samarbeid. Samarbeid i kroppsøving er med andre ord veldig sentralt når det kommer til innsatsbegrepet. Et mål med denne studien var å kunne sammenligne elevene med kroppsøvingslærerne. Om vi trekker inn resultatet fra spørreundersøkelsen til kroppsøvingslærerne, var ”samarbeid med andre” en dimensjon som verken var blant de fem øverste eller de fem nederste dimensjonene. ”Samarbeid med andre” ble derfor ikke drøftet under kapittel 4.2.1. For å kunne sammenligne elevene med kroppsøvingslærerne blir ”samarbeid med andre” videre drøftet fra både elev- og kroppsøvingslærerperspektivet. *Tabell 20 i vedlegg 11* viser at hele fem av ni kroppsøvingslærere mener det teller veldig mye når innsats skal vurderes. De andre fire mener det bør telle i ulik grad, og om vi ser på *tabell 50* kan vi se at gjennomsnittet for dimensjonen ”samarbeid med andre” er 4,0. Dette kan være en indikasjon på at kroppsøvingslærerne ikke er helt samstemte i hvor stor grad elevenes samarbeid bør legges vekt på i vurderingen av innsats. En kommentar fra en elev i spørreundersøkelsen mente hans/hennes kroppsøvingslærer ikke la nok vekt på samarbeid når innsats skulle vurderes:

”Hvis det er en person som er veldig god i for eksempel håndball, men går mindre på mål og sentrer heller til medelever og veileder dem for å gjøre de bedre i sporten, burde det også telle positivt, mener jeg.”

Det at hele fire kroppsøvingslærere fra studiens spørreundersøkelse legger vekt på samarbeid i mindre grad enn de fem andre er et interessant funn. Om vi ser på hva kroppsøvingslærerne i intervjuene svarte på spørsmålet ”Hvor mye fokus har du på samarbeid i kroppsøvingstimen?” svarte de nokså konkret alle tre:

”Ganske mye egentlig. ... Elevene skal spille de andre gode, de skal fokusere på å spille på lag med de andre, og det viktigste er ikke å vinne.” (Tore).

”Ganske mye. Og det er på mange ulike måter. De skal samarbeide opp oppgaver og de skal samarbeide i form av å hjelpe hverandre.” (Per).

”Vi har ganske mye fokus på samarbeid. Og det går litt på det med å gjøre hverandre gode. ... Og kanskje spesielt høyt fokus på det hos de som er flinke.” (Ola).

Utsagnet til Tore støttes også opp av en kommentar fra spørreskjemaet til elevene:

”Jeg føler at lærerne setter høyere krav til de som går på noe idrett fra før av, og mener at de skal hjelpe og veilede de andre mer.”

Resultatene fra intervjuene indikerer at de kroppsøvingslærerne som ble intervjuet er blant de som legger mye vekt på elevenes samarbeid når innsats skal vurderes. Det hadde vært interessant for meg som forsker å hatt oppfølgingsintervjuer med de andre kroppsøvingslærerne for å forstå hvorfor de vektlegger samarbeid i ulik grad.

Dimensjonene ”ikke gir opp” og ”gjør så godt jeg kan” var også dimensjoner elevene mente det ble lagt vekt på i stor grad når innsats skal vurderes. Disse dimensjonene ble også kommentert i slutten av spørreundersøkelsen:

”Hvis jeg tar eksempel i en person som ikke driver med aktivitet på fritiden, men likevel gir full innsats og blir svett under gymtimen, burde det telle veldig positivt selv om personen kanskje ikke er den beste i idretten.”

Denne eleven knytter altså det å ”ikke gi opp” eller ”gjøre så godt jeg kan” til elever som svetter i kroppsøvingstimen, og at dette er et tegn på at eleven gir ”full innsats”. Dette støttes opp av et funn i studien til Aasland & Engelsrud (2017), der et tegn på at elevene yter innsats er at de blant annet blir drivende svette. En annen kommentar fra spørreundersøkelsen gikk også på dette med å ”ikke gi opp”:

”Jeg synes innsats er veldig viktig fordi ikke alle klarer alt, og selv om du ikke er så flink så er det enda viktig at du prøver og ikke bare gir opp.”

Om vi ser på resultatet av dimensjonen ”ikke gi opp” fra spørreundersøkelsen til elevene er scoren 4,4, og er den fjerde øverste dimensjonen. Om vi sammenligner med resultatet fra spørreundersøkelsen til kroppsøvingslærerne, er scoren 4,3, og også der den fjerde øverste dimensjonen (*tabell 6*). Dette indikerer at kroppsøvingslærerne er tydelige på at det å ”ikke gi opp” er en vesentlig del av grunnlaget når innsats skal vurderes i kroppsøving.

De fem dimensjonene elevene mener teller mest når innsats skal vurderes er altså at elevene viser god oppførsel, at de samarbeider med andre, har gode holdninger og viser et positivt engasjement, at de ikke gir opp og at de ”gjør så godt de kan”. Om vi trekker dimensjonene opp mot studien til Aasheim (2019), som også hadde fokus på elevenes perspektiver rundt innsatsbegrepet, kan vi finne store likheter. En rekke elever i studien til Aasheim (2019) mener kroppsøvingslæreren legger vekt på ”det å ikke gi opp”, det å ”gjøre så godt en kan”, det å ”gjøre andre gode” og det å ”være positiv til kroppsøvingsfaget”.

Om vi vender blikket mot de fem dimensjonene elevene mener teller minst med i vurderingen av innsats, kan vi se at de to første er ”fysisk anstrengelse – at du tar ut alt” og at eleven ”ikke gir opp selv om oppgaven er uoppnåelig”. Om vi ser på scoren er begge disse dimensjonene satt til 3,9. Dette er nokså høyt, i og med at 5,0 er maks score. Dette kan indikere at elevene mener alle dimensjonene mellom de fem øverste og de fem nederste teller nokså mye, sammen med de to som har score 3,9. Dimensjonene ”fysisk anstrengelse” og at eleven ”ikke gir opp selv om oppgaven er uoppnåelig” kan knyttes til selve arbeidsprosessen i kroppsøving. Arbeidsprosessen blir knyttet opp mot innsats som et vesentlig trekk ved elevenes kompetanse i kroppsøvingsfaget. Den enkelte elev er altså avhengig av å jobbe målrettet ut fra aktiviteten som blir gjennomført for å kunne utvikle egen kompetanse i kroppsøving. For elevene er det altså viktig å yte innsats i alle aktivitetene, også der en ikke mestrer aktiviteten så godt (Utdanningsdirektoratet, 2015a).

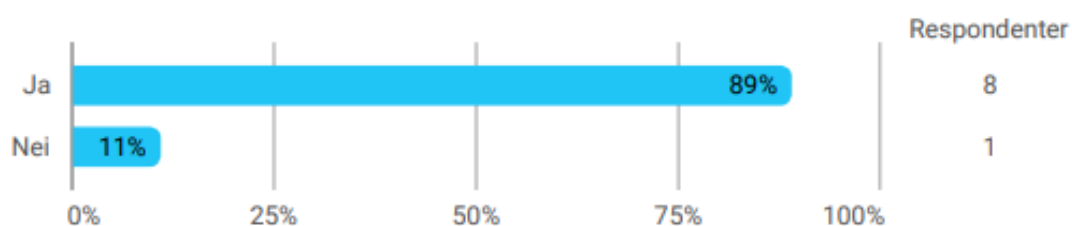
Om vi ser på den neste dimensjonen, handler den om at elevene ”jobber mot personlige mål”. Elevene mener dette er en dimensjon som kroppsøvingslærerne ikke legger særlig stor vekt på når innsats skal vurderes. De to dimensjonene som elevene mener det blir lagt minst vekt på når innsats skal vurderes er om elevene ”er i god fysisk form” eller om de er i ”aktivitet utenom kroppsøving – at eleven er aktiv på fritiden”. Disse to dimensjonene skiller seg ut ved å ha lavest gjennomsnittlig score. Om vi knytter dette resultatet opp mot resultatet fra spørreundersøkelsen til kroppsøvingslærerne, kan vi se at de to nederste dimensjonene er de samme. Også kroppsøvingslærerne mener ”er i god fysisk form” og ”aktivitet utenom kroppsøving” er de to dimensjonene det legges minst vekt på når innsats skal vurderes. Om vi

sammenligner scorene fra de to spørreundersøkelsene, har kroppsøvlingslærerne henholdsvis score på 2,3 og 1,9 på de to dimensjonene (*tabell 5*). Elevene har en noe høyere gjennomsnittlig score, henholdsvis 3,0 og 2,9, noe som kan indikere at de mener kroppsøvlingslærerne legger litt mer vekt på det enn de egentlig gjør (*tabell 6*).

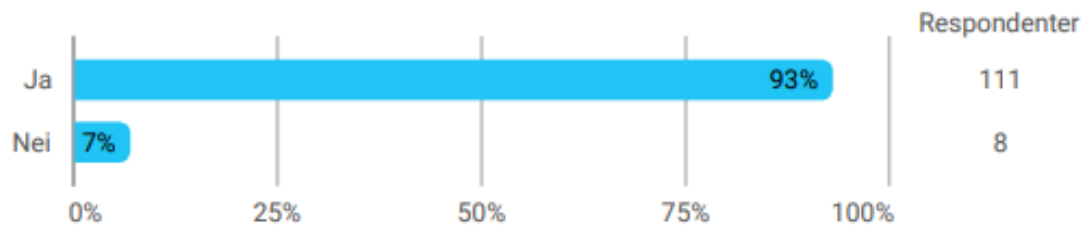
4.4 I hvilken grad er kroppsøvlingslærere og elever enige om at innsats bør være en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving?

En stor del av denne studien handler om at innsatsbegrepet igjen er blitt en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøvlingsfaget. Innsats var en del av grunnlaget for vurdering i R94 og L97, men ble tatt bort i LK06. I 2012 ble læreplanen fra LK06 revidert, Udir-08-2012, og innsats ble igjen en del av grunnlaget for vurdering. Utdanningsdirektoratet oppnevnte, som nevnt i oppgavens teoretiske forankring, en arbeidsgruppe som fikk i oppgave å komme med forslag til endringer i blant annet grunnlaget for vurdering i kroppsøving (Lyngstad et al., 2011). Et av forskningsspørsmålene i denne studien handler om hvorvidt kroppsøvlingslærerne og elevene mener at innsats bør være en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving. I dette kapitlet blir resultatene fra begge spørreundersøkelsene presentert, og det blir drøftet med utgangspunkt fra både lærer- og elevperspektivet. Spørsmålet ble formulert på samme måte til både kroppsøvlingslærerne og elevene:

Mener du det (i hovedsak) er rett at innsats skal være en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving?



Tabell 7: Viser om kroppsøvlingslærerne (i hovedsak) mener innsats skal være en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving.



Tabell 8: Viser om elevene (i hovedsak) mener innsats skal være en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving.

4.4.1 Drøfting av i hvilken grad lærere og elever er enige om at innsats bør være en del av grunnlaget for vurdering

Resultatet fra spørreundersøkelsen til kroppsøvingslærerne viser at det er nokså bred enighet om at innsats bør være en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving, der 89 % av de spurte svarer ja. Om vi ser på resultatet fra spørreundersøkelsen til elevene svarer hele 93 % av elevene at innsats bør være en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving, mens kun 8 % mener innsats ikke bør være en del av grunnlaget for vurdering. Om vi sammenligner elevene med kroppsøvingslærerne, er de med andre ord nokså enige. De elevene som la igjen kommentar i spørreundersøkelsen viste også en positiv holdning til at innsats er en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving:

”Jeg liker at jeg ikke trenger å være flink i det jeg holder på med for å få gode karakterer. Det er jo ikke like rettferdig i andre fag der de bare måler selve resultatet.”

”Jeg synes innsats er veldig viktig fordi ikke alle klarer alt.”

”En stor del av karakteren bør gå på innsats fordi ikke alle har fysiske ferdigheter men alle kan vise innsats. Faget blir mer rettferdig for alle.”

Elevene trekker spesielt frem at innsats som en del av grunnlaget for vurdering gjør kroppsøving til et mer rettferdig fag. De trekker frem at elever ikke behøver å være spesielt gode i det de holder på med, men at de gjennom å vise innsats i kroppsøvingstimen fortsatt har sjansen til å få en god vurdering. Resultater fra

studien til Aasheim (2019) viser at elevene gjennomgående er positive til at innsats skal være en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving, noe som samsvarer med resultatene i denne studien. Elevene i studien forteller også at innsats de aller fleste gangene har vært en positiv faktor i vurderingene, der elevene har blitt ”vippet opp” når det kommer til karaktersetting (Aasheim, 2019).

Om vi trekker tråder til innføringen av LK06 før 2012, der innsats ikke var en del av grunnlaget for vurdering, medførte dette at fysiske tester ble brukt som grunnlag for vurdering i mye større grad enn tidligere (Brattenborg & Engebretsen, 2013; Prøitz & Borgen, 2010). Konsekvensene av denne testingen førte til elever som mistet motivasjonene på grunn av prestasjonspress og karakterjag (Brattenborg & Engebretsen, 2013). I 2009 fikk Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU STEP) i oppdrag av Utdanningsdirektoratet å gjennomføre et forskningsprosjekt om læreres standspunktvurdering, også i kroppsøvingsfaget. Et resultat fra innføringen av LK06 uten innsatsbegrepet var at det oppsto usikkerhet og frustrasjon blant både lærere og elever når det kom til vurdering i kroppsøving (Prøitz & Borgen, 2010). Elevenes utsagn fra spørreundersøkelsen kan ses i sammenheng med hvorfor innsats etter revideringen igjen ble en del av grunnlaget for vurdering. Dersom denne ”testkulturen” hadde vært gjeldende i dag, hadde nok ikke kroppsøvingsfaget vært et like rettferdig fag. I rapporten til Lyngstad et al., (2011) anbefalte fagpersonene at grunnlaget for vurdering i kroppsøving skulle endres, og at innsats igjen skulle bli innført som en del av grunnlaget for vurdering. De knyttet vurdering av innsats opp mot elevenes muligheter til å oppnå en god vurdering i kroppsøving, på tross av forutsetninger som kanskje gjør det vanskelig for enkelte elever å ha høy grad av måloppnåelse i faget.

Om vi vender blikket mot kroppsøvingslærerne, har åtte av ni svart at de mener innsats skal være en del av grunnlaget for vurdering. På spørsmål om hva kroppsøvingslærerne i intervjuet mente om at innsats igjen ble en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving svarte de ganske konkret:

”Jeg tenker det er bra at innsats er en del av det (vurdering i kroppsøving).” (Per).

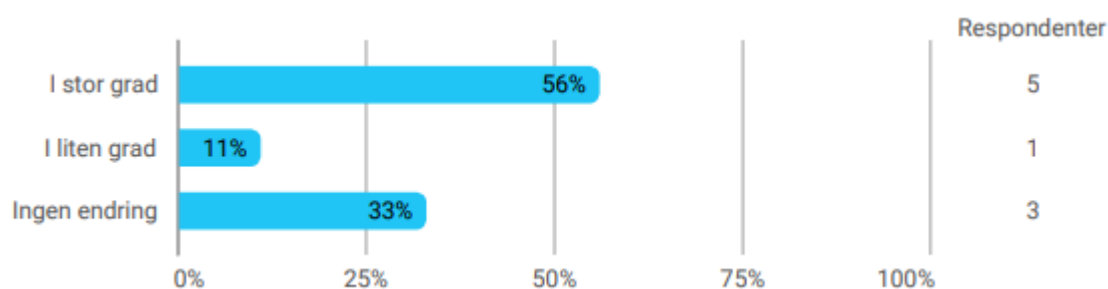
”Jeg tenker det er bra.” (Ola).

”Jeg synes det er veldig bra.” (Tore).

Kroppsøvlingslærerne tekker også frem innsatsens betydning for en mer rettferdig vurdering. De mener at elevene ikke kan prestere like bra ferdighetsmessig om de ikke legger ned innsats i det som blir gjennomført. De trakk også frem dette med at det med innsats ble mindre fokus på testing som grunnlag for vurdering.

Kroppsøvlingslærerne fikk også spørsmål om deres vurderingspraksis før og nå gjennom spørsmålet:

I hvor stor grad førte endringene fra august 2012 til endring av innsatsen sin betydning for kroppsøvlingskarakteren i din vurderingspraksis?



Tabell 9: Viser i hvor stor grad endringene fra august 2012 førte til endring av innsatsen sin betydning for vurderingspraksisen til kroppsøvlingslærerne

Resultatet fra spørreundersøkelsen viser at 56 % av kroppsøvlingslærerne har svart at de endret vurderingspraksisen i stor grad når det kom til innsatsen sin betydning for vurdering etter revidering av læreplanen i 2012. 11 % svarer at de har endret vurderingspraksis i liten grad, mens 33 % svarer at de ikke har hatt noen endring i vurderingspraksisen etter revidering av læreplanen. Dette er et interessant funn, og kan tolkes på ulike måter. En svakhet i resultatet fra spørreundersøkelsen er at kroppsøvlingslærere som har vært respondenter kan være helt nyutdannede lærere, eller lærere som startet å jobbe etter 2012. Tore, en av informantene fra intervjuet, har i år sitt første år som lærer på fulltid. Det er dermed vanskelig for han å svare på spørsmålet ovenfor, ettersom han ikke har vært lærer før den reviderte læreplanen ble

gjeldende. En anonym kommentar fra spørreundersøkelsen til kroppsøvlingslærerne skrev også:

”Jeg skrev at jeg ikke forandret min vurderingspraksis etter 2012 fordi jeg ikke jobbet som lærer i 2012.”

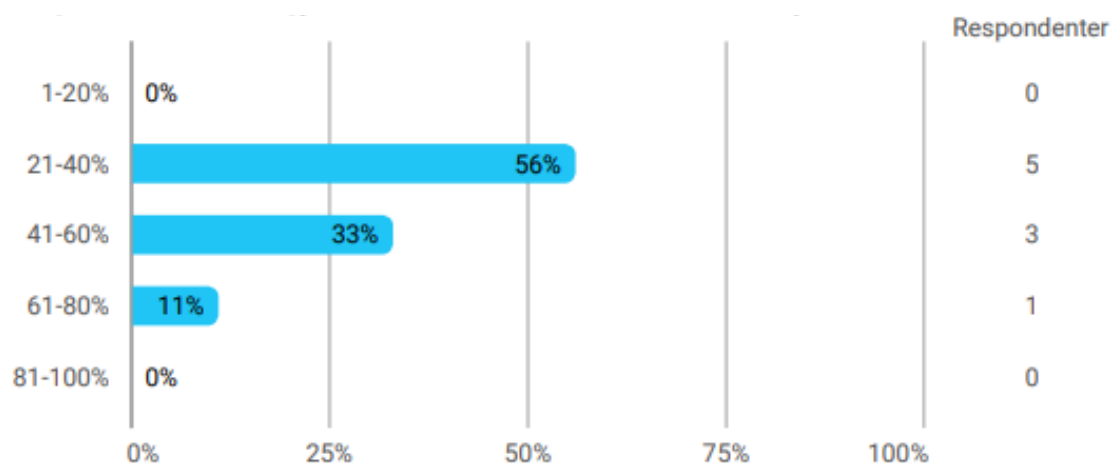
Ut fra dette utelukker vi videre de 33 % som svarte ’ingen endring’. Informantene Ola og Per har lang erfaring, og har vært lærere før revideringen i 2012. De resterende fem respondentene har forsker ikke noe informasjon om, så det blir dermed vanskelig å trekke fullstendig konklusjon ut fra resultatet ovenfor. Resultatet fra de to øverste svarene blir tatt med i drøftingen for å vise at for de fleste kroppsøvlingslærerne førte endringen i 2012 til en stor endring for innsatsen sin betydning i vurderingspraksisen. En studie av kroppsøvlingslæreres vurderingspraksis ved ungdomsskoler fra 2016 viste at det viktigste grunnlaget for vurdering i faget var kroppsøvlingslærerens notater om eleven, sammen med resultater fra utvalgte ferdighetstester (Lillehammer, 2016). I og med at denne studien ble gjennomført noen år etter revideringen, kan det se ut som om selv om kroppsøvlingslærerne har endret vurderingspraksisen i stor grad når det kommer til innsats, og at de aller fleste er positive til at innsats er en del av grunnlaget for vurdering, så er fortsatt også testing i form av ferdighetstester en del grunnlaget for vurdering i kroppsøving.

4.5 I hvilken grad mener kroppsøvlingslærere og elever at innsats bør vektlegges?

I 2012 kom Utdanningsdirektoratet med en revidert læreplan i kroppsøving. Den reviderte læreplanen, Udir-08-2012, er et sentralt styringsdokument i denne studien. I den reviderte læreplanen ble innsats igjen en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving, sammen med måloppnåelse av kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Det den reviderte læreplanen ikke sier noe om er hvor mye innsatsen skal vekte i forhold til måloppnåelsen. I spørreundersøkelsene til både kroppsøvlingslærerne og elevene fikk de spørsmål om vektlegging av innsats i vurdering i kroppsøving. I dette kapitlet blir resultatene fra begge spørreundersøkelsene presentert, og det blir også her drøftet med utgangspunkt fra

både lærer- og elevperspektivet. Spørsmålet til kroppsøvlingslærerne ble formulert på følgende måte:

Det er ingen retningslinjer for hvor stor del av karakteren innsats skal utgjøre. Jeg spør deg likevel om å anslå hvor mange prosent innsats utgjør når du setter karakterer i kroppsøving: **Hvor stor del av kroppsøvlingskarakteren utgjør innsatsen til eleven?**

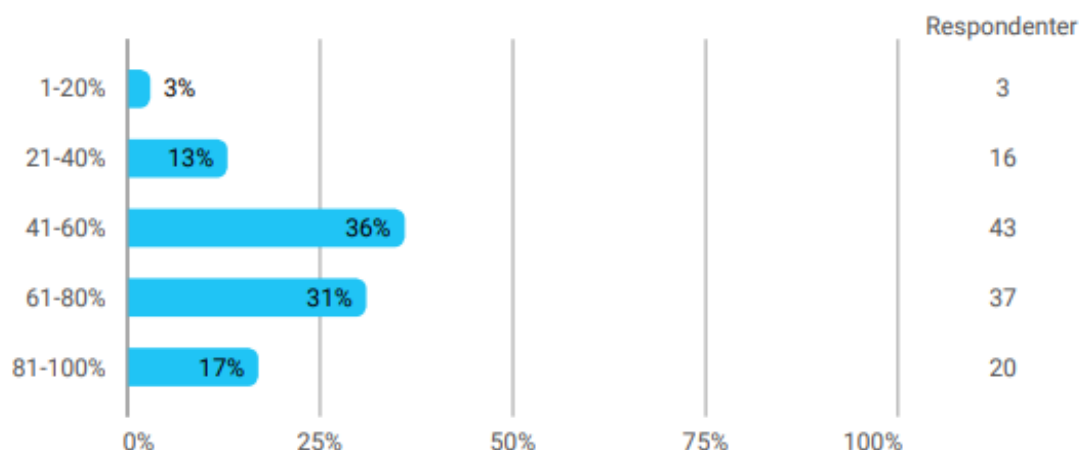


Tabell 10: Viser hvor stor del av kroppsøvlingskarakteren innsats utgjør i følge kroppsøvlingslærerne.

Resultatet fra spørreundersøkelsen viser at det er noe ulik praksis hos kroppsøvlingslærerne når det kommer til vektlegging av innsats i vurderingsarbeidet.

I spørreundersøkelsen til elevene ble spørsmålet formulert slik:

Det er ingen retningslinjer for hvor stor del av karakteren innsats skal utgjøre. **Hvor mange prosent av kroppsøvingskarakteren utgjør innsats tror DU?**



Tabell 11: Viser hvor mange prosent av kroppsøvingskarakteren elevene tror innsats utgjør.

Resultatet fra spørreundersøkelsen viser at det blant elevene store forskjeller når det kommer til hvor stor del de tror innsatsen vektlegges når de vurderes i kroppsøving.

4.5.1 Drøfting av i hvilken grad lærere og elever mener innsats bør vektlegges

Om vi trekker tråder til oppgavens teoretiske forankring, kan vi se at den første læreplanen med tydelige fastsetninger for hvordan innsats skulle vektlegges i vurderingsarbeidet i kroppsøving var R94. I R94 skulle innsats og samarbeidsvilje stå for 1/3 av karakteren i kroppsøving, mens kunnskap og ferdigheter skulle stå for de resterende 2/3 (Utdanningsdirektoratet, 2011). Etter R94 kom læreplanen L97. Også L97 hadde tydelige retningslinjer for hvordan innsats skulle vektlegges, og grunnlaget for karakteren skulle utgjøre en tredeling mellom innsats, ferdigheter og kunnskap (Vinje, 2008a). Anbefalingene var å vektlegge innsats 40 %, ferdigheter 40 % og kunnskap 20 % (By et al., 1998). R94 og L97 var altså læreplaner med tydelige retningslinjer for i hvor stor grad innsats skulle vektlegges som en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving. I 2006 ble L97 erstattet med LK06. I LK06 skulle ikke lenger innsats være en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving, det var nå kvaliteten på ferdigheten og kunnskapen som skulle vurderes (Brattenborg & Engebretsen, 2013). I den reviderte læreplanen, Udir-08-2012, ble innsats igjen en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving. Det som skiller den reviderte læreplanen

fra de R94 og L97 er at det ikke er noen føringer for hvordan innsats skal vektlegges (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Det er dermed opp til hver enkelt lærer hvordan innsats skal vektlegges. Forskning gjennomført etter den reviderte læreplanen ble gjeldende viser at kroppsøvingslærere savner konkrete retningslinjer for hvordan innsats skal vektlegges (Baghurst, 2014; Hansen, 2013; Hansen, 2017; Schoder, 2015; Uldalen, 2016).

Resultatet fra spørreundersøkelsen viser at en kroppsøvingslærer vektlegger innsats hele 61-80 %. Tre kroppsøvingslærere sier de vektlegger innsats mellom 41-60%, mens de resterende fem sier at de vektlegger innsats mellom 21-40 % i vurderingsarbeidet (*tabell 10*). Ut fra dette kan vi se at de fleste kroppsøvingslærerne i studien vektlegger innsats etter samme anbefalinger som fra R94 og L97, som er et sted mellom 1/3 og 40 %. Kroppsøvingslærerne som ble intervjuet fikk spørsmålet 'Hvordan vektlegger du innsats når du gir en karakter?'. På dette spørsmålet kom det nokså tydelige indikasjoner på at to av kroppsøvingslærerne også har vært lærere under L97:

"Det synes jeg er litt vanskelig å svare på. Nettopp fordi at det henger såpass nøye sammen, men. Ja, kanskje 30 % eller 1/3, cirka." (Ola).

"Jeg vil si cirka 1/3." (Per).

Både Ola og Per har over 20 års erfaring fra å undervise kroppsøvingsfaget, og har undervist etter L97 hvor innsats ble anbefalt å vekte 40 % av karakteren. Begge svarer at innsats teller rundt 1/3, noe som kan indikere at de har tatt anbefalingene fra tidligere læreplaner med videre i egen vurderingspraksis. Tore, som ikke har erfaring fra før 2012, hadde mer problemer med å konkretisere vektleggingen av innsats:

"Jeg synes det er vanskelig å sette at innsatsen på en måte skal telle 30-40-50 %. Det teller egentlig en del. ... Elever som prøver så godt de klarer, den innsatsen de viser, den er betydningsfull. ... Men jeg tenker at elevene må på en måte beherske litt, vise litt allsidighet og beherskelse i en del av faget."

Tore mener altså at alt henger sammen med hva den enkelte elev viser av innsats i kroppsøving, og sier det er vanskelig å tallfeste for hver enkelt elev hvor mye innsats skal vektes. Han poengterer også videre forskjellen på innsatsen til ”sterke” og ”svake” elever, og at de viser innsats i ulik grad, og dermed kan ikke innsats vektlegges likt for alle.

Om vi vender blikket mot elevene, er resultatet fra spørreundersøkelsen veldig variert. Resultatet viser at flesteparten av elevene tror innsats blir vektlagt i større grad enn hva kroppsøvingslærerne oppgir. Det er kun 13 % av elevene som tror innsats blir vektlagt mellom 21-40 %, det de fleste kroppsøvingslærerne svarer. Flesteparten av elevene, totalt 36 %, tror innsats vektlegges mellom 41-60 %. Det er også en stor andel av elevene som mener innsats vektlegges mellom 61-80 %. Et interessant funn er at ingen kroppsøvingslærere svarer at de vektlegger innsats mellom 1-20 % eller 81-100 %, mens totalt 20 % av elevene tror innsats vektlegges så lite eller så mye (*tabell 11*). I forskrift til opplæringsloven § 3-1 står det altså forskriftsfestet at det skal være kjent for eleven hva som blir vektlagt i vurderingen av hans eller hennes kompetanse (Opplæringslova, 2016). Karakteren i kroppsøving skal altså uttrykke elevenes oppnådde kompetanse ut fra kompetansemålene samt innsatsen eleven viser i kroppsøvingstimene (Utdanningsdirektoratet, 2015a), og det skal da være kjent for eleven hva som vektlegges. Kroppsøvingslærerne fikk spørsmål i intervjuene om de tror elevene vet i hvor stor grad de vektlegger innsats i vurderingsarbeidet i kroppsøving. Svarene kan ses opp mot resultatene fra spørreundersøkelsene:

”Ja.” (Per).

”Ikke alle tror jeg. Men en del.” (Tore).

”Nei, for det uttaler vi vel aldri noe om sånn type prosentdeling. ... Vi snakker ikke sånn, vi tallfester det ikke.” (Ola).

Kroppsøvingslærerne svarer altså litt forskjellig. Per er ganske konkret, og mener elevene hans har kunnskaper om i hvor stor grad han vektlegger innsats. Tore mener at ikke alle elevene vet i hvor stor grad han vektlegger innsats, men at en del av elevene vet det. Ola mener elevene ikke vet i hvor stor grad han vektlegger innsats.

Dette kan henge sammen med utsagn tidligere hvor Ola har uttrykt at han mener alle dimensjoner innen innsatsbegrepet henger tett sammen, og at det er vanskelig å vurdere ut fra bare enkelte dimensjoner. Studiene til Baghurst (2014), Hansen (2013), Hansen (2017), Schoder (2015) og Uldalen (2016) finner altså at kroppsøvlingslærerne savner konkrete retningslinjer for vekting av innsats. Om disse studiene ses i sammenheng med resultatene fra spørreundersøkelsene, kan det diskuteres om elevene ved tydeligere retningslinjer for vektlegging av innsats hadde hatt en mer samlende mening om hvor mye de tror innsats vektlegges. I oppgavens teoretiske forankring blir det redegjort for hvordan innsatsbegrepet videreføres til ny læreplan gjeldende fra august 2020. I den nye læreplanen, er det per våren 2020 enda ikke her kommet noen faste eller tydelige retningslinjer eller føringer når det kommer til vektlegging av innsats som en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving. Ut fra resultatene i studiene nevnt ovenfor, samt ulikhetene som kommer frem i denne studien om hvorvidt kroppsøvlingslærerne og elevene har samme oppfatning av i hvor stor grad innsats vektlegges i vurderingsarbeidet, kan det diskuteres om det er en videre nødvendighet med en mer tydelig konkretisering av vektleggingen av innsats for både kroppsøvlingslærerne og elevene.

5.0 Oppsummerende konklusjon

Hensikten med denne studien har vært å se nærmere på hvilke tanker kroppsøvingslærere og elever har om innsatsbegrepet, og å få et innblikk i hvor stor grad av overenstemmelse det er mellom lærer og elev. Dette er blitt gjort med utgangspunkt i problemstillingen *”Hvordan oppleves innsats som en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving, fra er lærer- og elevperspektiv?”*.

Oppgaven har tatt for seg fem forskningsspørsmål. Alle forskningsspørsmålene omhandler innsatsbegrepet, men fokuset blir belyst fra ulike vinklinger. Første forskningsspørsmål har undersøkt i hvilken grad innsatsbegrepet er konkretisert fra kroppsøvingslærerne til elevene. De to neste forskningsspørsmålene har hatt fokus på hvilke dimensjoner kroppsøvingslærere legger i innsatsbegrepet, og hvilke dimensjoner elevene opplever at lærerne legger i innsatsbegrepet. De to siste forskningsspørsmålene undersøkte i hvilken grad kroppsøvingslærere og elever er enige om at innsats bør være en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving, og i hvilken grad kroppsøvingslærere og elever mener innsats bør vektlegges. Datamaterialet har blitt hentet inn gjennom metodetriangulering. Metodetrianguleringen i denne studien innebærer kvantitativ spørreundersøkelse gjennomført av både kroppsøvingslærere og elever, samt kvalitative intervju med tre kroppsøvingslærere. Datamaterialet har blitt analysert og videre drøftet med utgangspunkt i oppgavens teoretiske perspektiv, tidligere forskning og offentlige styringsdokumenter.

I kroppsøvingfaget skal elevene vurderes, og en del av grunnlaget for vurdering er elevenes innsats (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Studiens funn viser at mer enn halvparten (56 %) av kroppsøvingslærerne fra spørreundersøkelsen har konkretisert innsatsbegrepet. De øvrige kroppsøvingslærerne (44 %) oppgir at de ikke har konkretisert innsatsbegrepet. Fra elevperspektivet er det i motsetning kun 15 % av elevene som oppgir at de ikke har fått en konkretisering av innsatsbegrepet. Dette kan tyde på at de fleste kroppsøvingslærerne på en eller annen måte har konkretisert innsatsbegrepet, eller gitt uttrykk for hva de legger i innsats som en del av grunnlaget for vurdering. Opplæringsloven § 3-1 ' Rett til vurdering' sier at eleven skal være kjent med hva som er grunnlaget for vurderingen (Opplæringslova, 2016). Elevene

har altså krav på å vite hva som legges i innsatsbegrepet. Studiens funn viser at noen av elevene (15 %) ikke har fått en konkretisering av innsatsbegrepet, og at noen av kroppsøvingslærerne (44 %) ikke har konkretisert innsatsbegrepet. Dette strider med lovverket, og kan tyde på at opplæringsloven er et lovverk som ikke blir høyt nok ivaretatt. Resultater fra intervjuene tyder på at kroppsøvingslærere med lang erfaring er mer tydelige på konkretisering av innsatsbegrepet enn kroppsøvingslærere med mindre erfaring.

Innsatsbegrepet blir redegjort for i den reviderte læreplanen i kroppsøving, Udir-08-2012. Der står det at innsats i kroppsøving innebærer at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, utfordre egen fysiske kapasitet, vise selvstendighet, samarbeide med andre og bidra til at andre lærer i faget. Innsats innebærer også at eleven fortsetter å øve også når det ikke gir resultater i form av presentasjon eller ferdighetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Studiens funn viser at de dimensjonene kroppsøvingslærerne legger mest vekt på når innsats skal vurderes er at eleven 'har gode holdninger og viser positivt engasjement', 'prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne', 'utfordrer egen fysiske kapasitet', 'ikke gir opp' og 'viser motivasjon for å lære nye ting'. Dimensjonene kroppsøvingslærerne legger mest vekt på når innsats skal vurderes er i samsvar med redegjørelsen av innsats i nasjonale retningsgivende styringsdokument samt tidligere forskning (Aasland & Engelsrud, 2017). Studiens funn viser at kroppsøvingslærerne fra intervjuene generelt mener elever som "gjør så godt de kan" viser innsats i kroppsøving. Dette samsvarer med resultatet fra spørreundersøkelsen.

Fra et elevperspektiv viser resultatene fra studiens spørreundersøkelse at de dimensjonene elevene opplever at kroppsøvingslærerne legger i innsatsbegrepet er at elevene 'viser god oppførsel / god atferd', 'samarbeider med andre', 'har gode holdninger og viser positivt engasjement', 'ikke gir opp' og "'gjør så godt jeg kan'". Resultatene viser at det er noe samsvar mellom elevene og kroppsøvingslærerne. Elevene i studien tror deres 'oppførsel' er det kroppsøvingslærerne legger mest vekt på når innsats skal vurderes. Denne dimensjonen er blant de fem dimensjonene kroppsøvingslærerne oppgir at de legger *minst* vekt på. Dette kan antyde at kroppsøvingslærerne legger mer vekt på elevenes 'oppførsel' i selve praksisfeltet enn de er klar over selv.

Innsats var en del av grunnlaget for vurdering i tidligere læreplaner, men ble tatt bort i LK06, og deretter innført igjen i 2012. Studiens funn viser at det er nokså bred enighet mellom kroppsøvingslærerne og elevene om at innsats bør være en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving. Fra elevperspektivet blir det vist en positiv holdning til at innsats er en del av grunnlaget for vurdering. De begrunner det med at innsats gjør kroppsøving til et mer rettferdig fag. Elevene trekker frem at de ikke behøver å være spesielt gode i det de holder på med, men at de gjennom å vise innsats i kroppsøvingstimen fortsatt har sjansen til å få en god vurdering. Fra perspektivet til kroppsøvingslærerne i de kvalitative intervjuene blir det også vist gode holdninger til innsats, og de ”synes det er veldig bra” at innsats er en del av grunnlaget for vurdering. Kroppsøvingslærerne mener også innsats er med på å gjøre kroppsøvingsfaget mer rettferdig, og poengterer at elever ikke kan prestere like bra ferdighetsmessig om ikke innsats blir lagt ned i det de gjør.

Den reviderte læreplanen i kroppsøving sier ikke noe om i hvilken grad innsats skal vektlegges. Dette har vært praksis i de tidligere læreplanene der innsats var en del av grunnlaget for vurdering (L97 og R94). Studiens funn viser at kroppsøvingslærerne har noe ulik praksis når det kommer til vektlegging av innsats. Resultatet viser at vektleggingen er på mellom 21-80 %, noe som tilsier at det er store forskjeller. Over halvparten (56 %) oppgir imidlertid at de vektlegger innsats mellom 21-40 %, noe som kan tilsi at denne vektleggingen er den mest praktiserte. Denne vektleggingen samsvarer også med vektlegginger fra de tidligere læreplanene, da det var henholdsvis 1/3 eller 40 %. Fra elevperspektivet er det også store variasjoner angående hvor mye de tror innsats vektlegges. Elevene tror innsats teller mellom 1-100 % av kroppsøvingsskarakteren, noe som kan betegnes som et oppsiktsvekkende resultat. Det er kun 13 % av elevene som tror innsats vektlegges mellom 21-40 %, som er det over halvparten av kroppsøvingslærerne oppgir. 36 % av elevene tror innsats vektlegges mellom 41-60 %, mens 31 % tror innsats vektlegges mellom 61-80 %. Dette kan antyde at kroppsøvingslærerne gir uttrykk for at innsats ”teller” mer enn det egentlig gjør, eller at elevene ikke har fått tydelige føringer for hvor stor del av karakteren som går på nettopp det å vise innsats. Resultater fra de kvalitative intervjuene viser at kroppsøvingslærerne med lang erfaring har tatt med seg de retningslinjene som var i R94 og L97, da de oppgir at innsats vektlegges 1/3. Kroppsøvingslæreren med mindre

erfaring oppgir at det er mer problematisk å vektlegge innsats på en så konkret måte, ettersom alt henger sammen med hva den enkelte elev viser av innsats i kroppøving.

5.1 Metodisk diskusjon

Alle studier må vurderes i forhold til deres styrker og svakheter. En metodisk styrke i denne studien er at det er brukt både kvalitativ og kvantitativ metode, altså metodetriangulering (Halvorsen, 2008). Dersom to ulike metoder gir sammenfallende resultater, vil dette styrke studiens validitet (Halvorsen, 2008). Metodene som ble brukt for å innhente data til studien var kvantitative spørreundersøkelser og kvalitative forskningsintervju. En fordel ved spørreundersøkelse som innsamlingsmetode er at det kan gi store mengder data i løpet av et kort tidsrom (Ringdal, 2013). Spørreundersøkelsen i denne studien bygger på et skjema der malen ble hentet fra en annen studie, og som er videre formulert av forsker. En svakhet ved den nye formulerte spørreundersøkelsen er at den ikke er standardisert eller brukt i tidligere studier. Det ville vært interessant om andre studier tok i bruk samme spørreundersøkelse, og på den måten kunne sammenligne resultat. En fordel med kvalitativt forskningsintervju er at forskeren kommer i direkte kontakt med de personene som skal studeres (Kleven et al., 2014). Forskningsintervjuet bygget på en intervjuguide. Om man skal se på intervjuguiden med kritiske øyne kunne den blitt formulert og omformulert etter hvert intervju. Det ble derfor utført et pilotintervju, for å kunne vike bort de største svakhetene i intervjuguiden. I og med at forskeren får direkte kontakt med informantene gjennom kvalitative forskningsintervju, er det viktig at forskeren reflekterer rundt forskerrollen. Et forskningsintervju er en spesifikk profesjonell samtale, og det er dermed et klart asymmetrisk maktforhold mellom forsker og informant (Kvale & Brinkmann, 2009). En metodisk diskusjon kan knyttes opp mot etiske spørsmål om hvordan de asymmetriske maktforholdene kan håndteres forsvarlig. Det kan også diskuteres rundt hvilken relasjon forskeren har til informantene (Thagaard, 2013).

En svakhet i denne studien er størrelsen på utvalget. Et større utvalg i den kvantitative spørreundersøkelsen kunne ført til større datamateriale og dermed styrket oppgavens resultater. En tydelig begrensning i utvalget til de kvalitative forskningsintervjuene var at forsker måtte gå gjennom rektor og lagleder for å samle informanter. Antallet

informanter skulle gjerne vært noe større, og bestått av en bedre miks av både mannlige og kvinnelige informanter. En svakhet i utvalget når det kommer til kroppsøvingslærerne var at forsker ikke hadde informasjon på forhånd om hvem som hadde undervist før den reviderte læreplanen kom i 2012. Dette kunne gjerne blitt satt som et kriterium for deltakelse i studien. En av grunnene til at utvalget i studien ikke var større var tidsrommet da studien ble gjennomført. Våren 2020 vil gå inn i historiebøkene. Med et virus som skapte en global pandemi, førte dette til stengte skoler. Spørreundersøkelsene og forskningsintervjuene skulle bli gjennomført uken etter skolene stengte, noe som satte en stor begrensning for studiens datainnsamling, og videre rekruttering av informanter.

5.2 Veien videre

I arbeidet med denne masteroppgaven har jeg sett på innsatsbegrepet fra både lærer- og elevperspektivet. Jeg har ikke tidligere lest oppgaver som har hatt begge perspektivene. Videre forskning kan med fordel ha samme vinkling, for å få mer empiri fra begge perspektivene, da gjerne med større utvalg.

Denne studien bygger mye på endringene i kroppsøvingsfaget og rundt innsatsbegrepet etter at den reviderte læreplanen i kroppsøving ble gjeldende i august 2012. Dette året, i august 2020, kommer det en ny læreplan i kroppsøving. Innsatsbegrepet fortsetter å være en del av grunnlaget for vurdering, men vil i den nye læreplanen være innbakt som en del av kompetansen til elevene (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det vil være interessant med videre forskning etter implementeringen av den nye læreplanen, for å se om det er noen endringer rundt elev- og lærerperspektivet på innsatsbegrepet.

6.0 Referanseliste

- Annerstedt, C. (2010). Karaktersetting i kroppsøving – problematisk, urettferdig og neppe likeverdig. *IK, Steinsholt. & K, P, Gurholt, (Red.), Aktive liv: Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*, 233-254.
- Annerstedt, C., & Larsson, S. (2010). 'I have my own picture of what the demands are...': Grading in Swedish PEH—problems of validity, comparability and fairness. *European Physical Education Review*, 16(2), 97-115.
- Arnesen, T. E., Nilsen, A.-K., & Leirhaug, P. E. (2013). " Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.": vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7, 9-32.
- Baghurst, T. (2014). Assessment of effort and participation in physical education. *Physical Educator*, 71(3), 505.
- Brattenborg, S., & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk* (3. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Brookhart, S. M. (1993). Teachers' grading practices: Meaning and values. *Journal of Educational Measurement*, 30(2), 123-142.
- By, I., Nygaard, R., & Strømskag, N. (1998). *Kroppsøving på grunnskolens ungdomstrinn. En veiledning for vurdering med og uten karakter*. Oslo: Eksamenssekretariatet.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Eksamenssekretariatet. (1998). *Kroppsøving på grunnskolens ungdomstrinn; en veiledning for vurdering med og uten karakter*.

- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (5. utgave ed.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Hansen, E. S. (2013). *Endringer i kroppsøvningsfaget 01.08.2012 - implementering og konsekvenser: Lærernes møte med revidert plan.* (Masteroppgave i idrettsvitenskap), Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Hansen, E. Å. (2017). *Vurdering i kroppsøving—en stor utfordring!: Hvordan erfarer lærere og elever i ungdomsskolen elevvurdering, og hvilke vurderingskulturer ligger til grunn i vurderingen?* (Masteroppgave), Universitetet i Agder.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (Vol. 2): Høyskoleforlaget Kristiansand.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utgave ed.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kleven, T. A., Hjordemaal, F., & Tveit, K. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (2. utgave ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kolle, E., Stokke, J. S., Hansen, B. H., & Andersson, S. (2012). Fysisk aktivitet blant 6-, 9- og 15-åringer i Norge : resultater fra en kartlegging i 2011. Oslo: Helsedirektoratet.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Larsson, H., & Nyberg, G. (2017). 'It doesn't matter how they move really, as long as they move.' Physical education teachers on developing their students' movement capabilities. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(2), 137-149.

- Leirhaug, P. E. (2016). *"Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring": En empirisk studie av vurdering for læring i kroppsøving ved seks videregående skoler i Norge.* (Doktorgradsavhandling), Norges Idrettshøgskole.
- Lillehammer, I. (2016). *"Det er urettferdig å vurdere elefanter og apekatter ut fra hvor gode de er til å klatre i trær" - En kvalitativ studie av kroppsøvingslæreres vurderingspraksis ved ungdomsskoler i Stavanger.* (Masteroppgave i utdanningsvitenskap - idrett og kroppsøving), Universitetet i Stavanger.
- Lyngstad, I., Flagestad, L., Leirhaug, P. E., & Nelvik, I. (2011). *Kroppsøving i skolen. Rapport fra arbeidsgruppe i kroppsøving.*
- Malterud, K. (2002). Kvalitative metoder i medisinsk forskning-forutsetninger, muligheter og begrensninger. *Tidsskrift-norske lægeforening*, 122(25), 2468-2472.
- Malterud, K. (2011). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning: en innføring.* (3. utgave ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mjåtveit, S. N. (2016). *Vurdering i kroppsøving: læreres syn på vurdering av innsats i kroppsøving på ungdomstrinnet.* (Bacheloroppgave), Universitetet i Stavanger.
- Mordal, T. L. (1989). *Som man spør, får man svar: arbeid med survey-opplegg.* Tano.
- Mørck Vad, A. M. (2016). *Innsats og makt: en studie om kroppsøvingslæreres forståelse og anvendelser av innsats og makt.* (Masteroppgave i idrettvitenskap), Norges Idrettshøgskole, Oslo.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi.* Oslo.
- NOU. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole - et kunnskapsgrunnlag.* Kunnskapsdepartementet: Retrieved from

<https://http://www.regjeringen.no/contentassets/e22a715fa374474581a8c58288edc161/no/pdfs/nou201420140007000dddpdfs.pdf>.

- Opplæringslova. (2016). *Forskrift for opplæringslova: §3-1 Rett til vurdering*. (FOR-2016-11-07-1303). Retrieved from <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§3-1>.
- Opplæringslova. (2019). *Forskrift for opplæringslova: §3-3 Grunnlaget for vurdering i fag*. (FOR-2019-06-17-863). Retrieved from <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§3-3>.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utgave ed.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Prøitz, T. S., & Borgen, J. S. (2010). *Rettferdig standpunktvurdering—det (u) muliges kunst? Læreres setting av standpunkt karakter i fem fag i grunnopplæringen*. Oslo: NIFU STEP.
- Redelius, K., Fagrell, B., & Larsson, H. (2009). Symbolic capital in physical education and health: to be, to do or to know? That is the gendered question. *Sport, Education and Society*, 14(2), 245-260.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (3. utgave ed.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Schoder, D. M. (2015). «Og så er det disse formelle kravene alt skal settes inn i og måles opp mot» *En kvalitativ studie av kroppsøvingslærere i ungdomsskolens synspunkter på vurderingsgrunnlaget i kroppsøvingfaget etter revidering av læreplanen i 2012, med særlig fokus på innsats, fair play og bruk av testresultater*. (Masteroppgave), Universitetet i Agder.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse* (4. utgave ed.): Fagbokforlaget Bergen.

- Thune, T. (2019). Norsk utdanningshistorie. I Store norske leksikon. Retrieved 19.03.20, from https://snl.no/Norsk_utdanningshistorie
- Tønnessen, L. K. (2004). *Norsk utdanningshistorie: en innføring med fokus på grunnskolens utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Uldalen, I. (2016). *Fått som fortjent?: læreres setting av standpunktkarakter i kroppsøvingfaget i videregående skole når innsats er en del av vurderingsgrunnlaget*. (Masteroppgave i idrettsvitenskap), Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *LK06. KRO1-01*. Retrieved from <https://http://www.udir.no/kl06/KRO1-01>.
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *R94*. Retrieved from <https://http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt-lareplanverk-for-vgo-R94>.
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Endringer i faget kroppsøving*. (Udir-8-2012). Retrieved from <https://http://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/Udir-8-2012/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Læreplan i kroppsøving*. (KRO1-04). Retrieved from <http://data.udir.no/kl06/KRO1-04.pdf>.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplan i kroppsøving*. (KRO01-05). Retrieved from <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf>.
- Vinje, E. (2008a). *Osloundersøkelsen om vurdering i kroppsøving*. Nøtterøy: Ped-media AS.
- Vinje, E. (2008b). Urettferdig vurderingspraksis i kroppsøving. *Lektorbladet*(5), 27-28.

Øvregård, S. (2017). *Korleis forstår elevar og lærarane deira innsats i kroppsøving?* (Bacheloroppgave), Høgskulen på Vestlandet.

Aasheim, O. (2019). *Vurdering i kroppsøving - fra et elevperspektiv.* (Masteroppgave i utdanningsvitenskap - idrett og kroppsøving), Universitetet i Stavanger.

Aasland, E., & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats»: om elevs innsats og lærerens blikk i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education, Vol. 1*(2017), 5-17.

Aasland, E., Walseth, K., & Engelsrud, G. (2017). The changing value of vigorous activity and the paradox of utilising exercise as punishment in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy, 22*(5), 490-501.

Vedlegg 1 – Informasjonsskriv til rektor

Forespørsel om å få gjennomføre forskningsprosjekt til masteroppgave

Mitt navn er Silje N. Mjåtveit. Jeg er mastergradsstudent i utdanningsvitenskap idrett og kroppsøving ved Universitetet i Stavanger. Skoleåret 2019/2020 skal jeg skrive masteroppgave om temaet vurdering av innsats i kroppsøving på ungdomstrinnet.

Formålet med masteroppgaven er å se på hvilken oppfatning kroppsøvingslærere og elever har av innsatsbegrepet, og hvordan innsatsbegrepet blir brukt som en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving.

Ved denne henvendelsen ønsker jeg å be om din tillatelse til å rekruttere en eller to kroppsøvingslærere på 10. trinn samt deres elever til deltakelse i forskningsprosjektet. Datainnsamlingen innebærer spørreskjema og intervju for kroppsøvingslærerne, og spørreskjema for elevene deres. Formålet med å gjennomføre både spørreskjema og intervju er for å få en dypere forståelse for hva kroppsøvingslærerne legger i innsatsbegrepet, og hvilken forståelse elevene deres har av innsatsbegrepet. På bakgrunn av dette ønsker jeg å samle et grunnlag for å sammenligne lærere med elevene. Sammenligningen skjer etter at all informasjon er hentet inn, og lærerne og elevene vil forbli anonym gjennom hele prosessen.

Spørreskjemaet vil bli delt ut i papirform, og gjennomføringen vil skje på den aktuelle skolen. Det vil ta rundt 10 minutter å svare på spørreskjemaet.

Intervjuet vil bli gjennomført ved hjelp av en intervjuguide, og samtalen vil bli tatt opp på digital lydfil. Lengden på intervjuet vil ligge på rundt 30-40 minutter.

Intervjuguiden er bygget opp rundt spørsmålene i spørreskjemaet, som har faglig tyngde fra den reviderte læreplanen i kroppsøving ”Udir-08-2012” samt artiklene til Aasland & Engelsrud (2017) og Arnesen, Leirhaug & Nilsen (2013).

Det er frivillig å delta i prosjektet, og deltakerne kan når som helst trekke seg uten å oppgi videre grunn. All datamateriale vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med bestemmelser om personvern. Alle dataene fra spørreundersøkelsen samt transkribering av intervjuet vil bli bearbeidet og tolket av meg. Undersøkelsen er meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Det transkriberte datamaterialet vil ikke inneholde personidentifiserende opplysninger. Lydfilen til intervjuet vil bli slettet ved prosjektslutt, og datamaterialet vil da være anonymisert.

Kroppsøvlingslærerne som deltar i prosjektet må signere en samtykkeerklæring før besvarelse av spørreskjema og utførelse av intervju. Elevene som ønsker å delta i prosjektet må også skrive under på en samtykkeerklæring, og dersom elevene er under 16 år må foreldrene også samtykke. Elevene vil også få informasjon om at de når som helst kan trekke seg, og at deltakelse ikke vil få noen konsekvenser for dem i forhold til kroppsøvlingslærer eller kroppsøvlingsfaget.

Tidspunktet for undersøkelsene vil være i løpet av mars 2020. Utfylling av spørreskjema og gjennomføring av intervju vil fortrinnsvis blir gjennomført på skolen, på et tidspunkt som er gunstig for kroppsøvlingslærerne og deres elever. Prosjektslutt er i juni 2020.

Jeg håper det er interesse for å delta i dette prosjektet ved din skole og håper på en positiv og rask tilbakemelding på mail: siljenaerland@hotmail.com

Med vennlig hilsen
Silje N. Mjåtveit
Mastergradsstudent ved Universitetet i Stavanger
Utdanningsvitenskap – idrett/kroppsøving
E-post: siljenaerland@hotmail.com
Tlf: 92269619

Veileder:
Atle Mjåtveit
E-post: atle.mjaatveit@uis.no
Tlf: 51833465

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv til kroppsøvingslærerne

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt til masteroppgave

Mitt navn er Silje N. Mjåtveit. Jeg er mastergradsstudent i utdanningsvitenskap idrett og kroppsøving ved Universitetet i Stavanger. Skoleåret 2019/2020 skal jeg skrive masteroppgave om temaet vurdering av innsats i kroppsøving på ungdomstrinnet.

Formålet med masteroppgaven er å se på hvilken oppfatning kroppsøvingslærere og elever har av innsatsbegrepet, og hvordan innsatsbegrepet blir brukt som en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving.

Ved denne henvendelsen ønsker jeg å rekruttere deg som kroppsøvingslærer til å svare på et spørreskjema samt stille til intervju. Formålet med å gjennomføre både spørreskjema og intervju er for å få en dypere forståelse for hva du som kroppsøvingslærer legger i innsatsbegrepet. Spørreskjemaet vil bli delt ut i papirform, og gjennomføringen vil skje på den aktuelle skolen. Det vil ta rundt 10 minutter å svare på spørreskjemaet. Intervjuet vil bli gjennomført ved hjelp av en intervjuguide, og samtalen vil bli tatt opp på digital lydfil. Lengden på intervjuet vil ligge på rundt 30-40 minutter. Intervjuguiden er bygget opp rundt spørsmålene i spørreskjemaet, som har faglig tyngde fra den reviderte læreplanen i kroppsøving "Udir-08-2012" samt artiklene til Aasland & Engelsrud (2017) og Arnesen, Leirhaug & Nilsen (2013).

Det er frivillig å delta i prosjektet, og du kan når som helst trekke deg uten å oppgi videre grunn. All datamateriale vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med bestemmelser om personvern. Alle dataene fra spørreundersøkelsen samt transkribering av intervjuet vil bli bearbeidet og tolket av meg. Undersøkelsen er meldt til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Det transkriberte datamaterialet vil ikke inneholde personidentifiserende opplysninger. Lydfilen til intervjuet vil bli slettet ved prosjektslutt, og datamaterialet vil da være anonymisert.

Ønsker du å delta i prosjektet må du signere en samtykkeerklæring før besvarelse av spørreskjema og utførelse av intervju. Etter datamaterialet er samlet inn har du rett til å be om innsyn i det datamaterialet som samles fra deg i form av transkribert intervju, og du har også rett til å rette på datamaterialet, begrense det eller slette det. Du har også rett til å klage til Datatilsynet. Vil også minne om at du som lærer har taushetsplikt overfor dine elever.

Tidspunktet for undersøkelsene vil være i løpet av mars 2020. Utfylling av spørreskjema og gjennomføring av intervju vil fortrinnsvis blir gjennomført på skolen, på et tidspunkt som er gunstig for deg og dine elever. Prosjektsslutt er i juni 2020.

Jeg håper det er interesse for å delta i dette prosjektet ved din skole og håper på en positiv og rask tilbakemelding på mail: siljenaerland@hotmail.com

Med vennlig hilsen

Silje N. Mjåtveit

Mastergradsstudent ved Universitetet i Stavanger

Utdanningsvitenskap – idrett/kroppsøving

E-post: siljenaerland@hotmail.com

Tlf: 92269619

Veileder:

Atle Mjåtveit

E-post: atle.mjaatveit@uis.no

Tlf: 51833465

Vedlegg 3 – Informasjonsskriv til elevene

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt til masteroppgave

Mitt navn er Silje N. Mjåtveit. Jeg er mastergradsstudent i utdanningsvitenskap idrett og kroppsøving ved Universitetet i Stavanger. Skoleåret 2019/2020 skal jeg skrive masteroppgave om temaet vurdering av innsats i kroppsøving på ungdomstrinnet.

Som kommende kroppsøvingslærer på ungdomsskolen ønsker jeg å finne ut mer om hvordan innsats blir brukt som en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving. Det er derfor ønskelig å hente inn informasjon fra elever for å kunne se på innsatsbegrepet fra både lærerne og elevenes perspektiv.

Dersom du velger å delta i prosjektet vil det blir gjennomført en spørreundersøkelse som tar rundt 10 minutter. Spørreundersøkelsen vil bli gjennomført på skolen din. Spørsmålene i spørreskjemaet handler om innsats i kroppsøving. Det vil ikke bli behandlet personopplysninger om deg. All data som blir hentet inn vil være anonymt slik at den informasjonen jeg henter fra deg ikke vil kunne tilbakeføres til deg eller din klasse/skole. Det er frivillig å delta og du kan når som helst trekke deg uten å oppgi grunn. Tolking og bearbeiding av de dataene jeg får fra spørreskjemaene blir utført av meg. Jeg og min veileder har taushetsplikt, noe som betyr at vi ikke kan dele informasjon eller opplysninger videre til andre. Prosjektet er meldt inn til NSD.

Spørreundersøkelsen vil foregå i løpet av mars 2020, og prosjektet slutter i juni 2020. Jeg vil poengtere at din deltakelse ikke vil få konsekvenser for deg i kroppsøvingsfaget. Hvis du har spørsmål, bare ta kontakt med meg eller min veileder:

Silje N. Mjåtveit. E-post: siljenaerland@hotmail.com. Tlf: 92269619

Atle Mjåtveit. Epost: atle.mjaatveit@uis.no. Tlf: 51833465

Med vennlig hilsen

Silje N. Mjåtveit

Vedlegg 4 – Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring

Deltakelse i forskningsprosjektet er frivillig. Informanten kan når som helst trekke seg fra å svare på spørreskjema uten videre grunnlag. Dersom det er ønskelig å delta i prosjektet må informanten signere en samtykkeerklæring. Informanten kan når som helst trekke samtykkeerklæringen.

Dersom informanten har spørsmål om prosjektet, er jeg tilgjengelig på mail:

siljenaerland@hotmail.com

Samtykke som informant

Jeg stiller frivillig opp som informant og har fått informasjon om studien. Jeg er innforstått med at jeg kan trekke med fra prosjektet uten grunn. Jeg gir samtykke til at opplysninger fra intervjuet og spørreskjemaet kan brukes i masteroppgaven:

(Signert av informant)

(Dato)

Vedlegg 5 – NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Masteroppgave i utdanningsvitenskap. Innsats som vurderingskriterium i kroppsøvningsfaget: En undersøkelse av læreres og elevers syn på innsats som vurderingskriterium i kroppsøvningsfaget på ungdomstrinnet.

Referansenummer

800025

Registrert

04.02.2020 av Silje Nærland Mjåtveit - s.nerland@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Atle Mjåtveit, atle.mjaatveit@uis.no, tlf: 51833465

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Silje Nærland Mjåtveit, siljenaerland@hotmail.com, tlf: 92269619

Prosjektperiode

01.01.2020 - 19.06.2020

Status

04.03.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

04.03.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 04.03.20 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 19.06.20.

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.

LÆRERES TAUSHETSPLIKT

Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Studenten og læreren har

et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD:

Silje Fjelberg Opsvik

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

Vedlegg 6 – NSD – etter endring

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Masteroppgave i utdanningsvitenskap. Innsats som vurderingskriterium i kroppsøvingsfaget: En undersøkelse av læreres og elevers syn på innsats som vurderingskriterium i kroppsøvingsfaget på ungdomstrinnet.

Referansenummer

800025

Registrert

04.02.2020 av Silje Nærland Mjåtveit - s.nerland@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Atle Mjåtveit, atle.mjaatveit@uis.no, tlf: 51833465

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Silje Nærland Mjåtveit, siljenaerland@hotmail.com, tlf: 92269619

Prosjektperiode

01.01.2020 - 19.06.2020

Status

30.03.2020 - Vurdert

Vurdering (2)

30.03.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 26.03.20. Endringen kommer som et resultat av koronasituasjonen hvor spørreskjemaet nå vil gjennomføres elektronisk. Spørreskjemaet vil gjennomføres med SurveyXact.

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

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 30.03.20. Behandlingen kan fortsette.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD:

Silje F. Opsvik

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

Vedlegg 7 – Intervjuguide

Intervjuguide

Innledning

Vise til informasjonsskrivet: hvem jeg er, hva jeg er ute etter, opptak, databehandling og samtykkeerklæringen – denne må underskrives.

For å forhindre avbrytelser i intervjuet vil samtalen bli tatt opp på lydbånd, slik det kommer frem i informasjonsskrivet. Intervjuet er anonymt og deltakelse er frivillig, slik at du når som helst kan trekke deg uten videre grunn.

Intervjuguiden bygger videre på spørsmålene i spørreskjemaet, med bakgrunn i endringene i den reviderte læreplanen ”Udir-08-2012”.

1. Bakgrunnsinformasjon – hvem er læreren, hvilke erfaringer har han/hun

1.1 – Hvor gammel er du?

1.2 – Hvilken utdanning har du?

1.2.1 – Hvor mange studiepoeng/år utdanning har du i kroppsøving?

1.3 – Erfaring; Hvor mange år har du jobbet som lærer? (før/etter 2012)

1.4 – Hvilke klassetrinn har du vært lærer for i kroppsøving?

1.5 – Driver du med noe form for fysisk aktivitet eller idrett på fritiden?

1.5.1 – Hvis ja – hva? Hvor ofte? Organisert/ikke? Antall år?

2. Forståelse og bruk av innsats i kroppsøving – hvordan tenker læreren?

2.1 – Hva er det viktigste for deg å formidle til elevene når du underviser i kroppsøving?

2.2 – Fra høsten 2012 fikk vi en revidering av læreplanen for kroppsøving, der innsats igjen ble en del av grunnlaget for vurdering. Hva tenker du om dette?

2.3 – Kan du si litt om hva du ser etter når elevene sin innsats skal vurderes i kroppsøving?

2.3.1 – Hva mener du kjennetegner høy/god innsats?

- 2.3.2 – Hva mener du kjennetegner lav/dårlig innsats?
- 2.4 – Er vurdering lettere eller vanskeligere etter at innsats ble en del av grunnlaget for vurdering?
- 2.5 – Hvordan vektlegger du innsats når du gir en karakter?
- 2.6 – Opplever du utfordringer i vurderingsarbeidet i kroppsøving?
 - 2.6.1 – Hvis ja, hvilke?
- 2.7 – Hvilke utfordringer opplever du er knyttet opp mot innsats i kroppsøving?

3. Innsatsbegrepet – for elevene

I ”Endringer i faget kroppsøving – Udir-08-2012” står det:

”Innsats i faget kroppsøving innebærer at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet og utfordrer egen fysiske kapasitet. Det innebærer at eleven samarbeider med andre og bidrar til at andre lærer i faget. Det skal ha innvirkning på karakteren at eleven fortsetter å øve også når det ikke gir resultater i prestasjon eller ferdighetsutvikling. Det å være i bevegelse og bli kjent med seg selv gjennom kroppslig utfoldelse er en del av formålet for faget. Derfor blir arbeidsprosessen et vesentlig trekk ved kompetansen i kroppsøving. Den enkelte elev er avhengig av at de andre elevene yter innsats og opptrer målrettet ut fra aktivitetens logikk for at den enkelte skal kunne utvikle kompetansen sin. Slik sett er det å yte innsats viktig i seg selv i mange aktiviteter, også der en ikke mestrer selve aktiviteten så godt.”

- 3.1 – Hvordan viser eleven innsats når han eller hun prøver å løse en oppgave eller deltar i en aktivitet?
- 3.2 – Hva vil det si at en elev ikke gir opp?
 - 3.2.1 – Hva ser du på hos eleven?
 - 3.2.2 – Påvirkes eleven(e) av andre elever?
- 3.3 – Hva ser du etter for å bedømme om en elev er selvstendig?
- 3.4 – Hva ser du etter når en elev skal vise innsats gjennom å utfordre egen fysiske kapasitet?
- 3.5 – Hvor mye fokus har du på samarbeid i kroppsøvingstimene?

3.5.1 – Har du like mye fokus på samarbeid i individuelle aktiviteter som i lagaktiviteter?

3.6 – Observerer du at jenter og gutter har ulike måter å vise innsats på?

3.7 – Observerer du ulike måter å vise innsats på for elever med høy måloppnåelse kontra elever med lavere måloppnåelse i kroppsøving?

3.7.1 – Hvordan skiller du mellom en flink elev sin kompetanse og innsats i en aktivitet eller idrett?

3.7.2 – Hvordan skiller du mellom en mindre flink elev sin kompetanse og innsats i en aktivitet eller idrett?

4. Vurdering av innsats – for elevene

4.1 – Vurderer elevene noen gang seg selv når det kommer til innsats?

4.2 – Vurderer elevene noen gang medelever når det kommer til innsats?

I "Udir-08-2012" står det at grunnlaget for vurdering skal være elevenes oppnådde kompetanse og innsats.

4.3 – Hvordan formidler du bruk av/vurdering av innsats til elever med lavere forutsetninger i kroppsøving?

4.4 – Tror du elevene har innsikt i hva du legger i begrepet innsats som et vurderingskriterium?

4.5 – Tror du elevene vet i hvor stor grad du vektlegger innsats i vurderingsarbeidet i kroppsøving?

Vedlegg 8 – Utdrag fra transkribert intervju

Transkribert intervju

Utdrag fra transkribert intervju. Utdraget omfatter punkt ”4. Vurdering av innsats – for elevene”. Transkripsjonen er formatert til Word-dokument. Oppfølgingsspørsmål eller svar fra intervjuer presentert i *kursiv*.

4. Vurdering av innsats – for elevene

4.1 – Vurderer elevene noen gang seg selv når det kommer til innsats?

Ola: ”Ja. Prøver faktisk å ha en liten egevaluering, eller ganske ofte evaluerer de seg selv. Og jeg prøver faktisk å gjøre det i så og si... Jeg klarer ikke alltid å gjøre det, men jeg prøver å gjøre det i slutten av hver periode før de på en måte gjerne får en vurdering. At de kommer med en egenvurdering også. Og det er et par ting som er viktig der tenker jeg, det ene er at den selvbevisstheten og hva en gjør og holder på med selv, også er det en veldig god kalibrering for meg selv om jeg har vært tydelig nok på kriterier. For hvis det er lite... Si det skulle være stor forskjell mellom den karakteren jeg tenker og den eleven tenker selv, så er det vel så mye det at jeg har vært for dårlig å stråle ut hva jeg forventer av dem. Så det synes jeg er ganske nyttig, og det bruker jeg å gjøre ganske ofte. *Merker du at elevene synes det er nyttig for videre på en måte?* Ja jeg tror det, fordi det gir oss et vindu til å snakke om det. Og hvis vi er veldig enige så er det veldig greit, men hvis vi er litt uenige så kan eleven får sagt sin begrunnelse og jeg kan få gi min begrunnelse. Og da skaper vi vertfall en felles forståelse om ikke annet.”

Per: ”Ja, det gjør de. Ganske ofte faktisk. *På hvilken måte, har du et eksempel?* Ja, vi har mange ganger evalueringer når vi har hatt en periode med et visst emne så har de egevaluering der de kanskje gir karakter på seg selv, både på, ja på innsats blant annet, men også på andre ting.”

Tore: Ehh... Jeg har faktisk ikke hatt noe veldig, lagt opp til det i undervisningen til nå, eller at jeg har hatt noe der de på en måte... Jeg hadde det i, eller i fjor, der jeg var da, men i år så har jeg ikke hatt noe at de på en måte skal vurdere sin egen innsats i det de holder på med. Eller de har hatt, ikke slik at vi har hatt sånn generelt hele

gjengen, men de har hatt for eksempel egentrening, og da skulle de vurdere egen innsats. Så de har på en måte hatt det i ulike deler, men vi har på en måte ikke hatt det som en, at de flere ganger skal gjør det. *Nei*. Men når de har hatt egentrening for eksempel, da er de litt mer selvstyrt, så... Og de da skal skrive litt om hva de har gjort, så har jeg på en måte skrevet okay kan du si litt om egen innsats, hvordan var den i denne timen, altså vurder deg selv. På 10. trinn så hadde vi litt større egentreningsoppgave der de på en måte, gikk over flere uker, og da skulle de skrive logg for hver time hva de gjorde, og vurdere egen innsats, eller de skulle skrive om hvordan det gikk og om de fikk gjort det de skulle, og hvordan var innsatsen din. Og det skulle de og oppsummere på slutten av egentreningen. Ja. Så jeg har hatt deler av det, men jeg har ikke hatt så mye kanskje som jeg burde, eller mer hatt en hel økt, eller i de praktiske timene. At vi kanskje stopper opp og snakker litt, men det har mer vært sånn skriftlige vurderinger, ja.”

4.2 – Vurderer elevene noen gang medelever når det kommer til innsats?

Ola: ”Nei, i liten grad... Nei.”

Per: ”Naaa... Ikke i de evalueringene vi har gjort der. Ehh.. Kanskje hvis vi snakker sammen i mindre grupper og slikt, men det er ikke at vi styrer at de skal... Men kanskje at ”hvordan tenker dere om gruppeinnsatsen her?” og sånt, det kan nok være at vi gjør.”

Tore: ”Nei. Det tror jeg ikke jeg har, jeg må bare tenke... Nei jeg tror ikke jeg har hatt noe dette året der de på en måte egentlig skal vurdere grupper eller vurdere de andre på gruppen eller noe sånt, nei. Så det har jeg ikke, og det... Jeg tenker det er jo en praksis en kanskje skal prøve å innføre, men det er litt av det der at, ja, jeg føler at den elevmassen som jeg har så er det kanskje mange av de som er litt sånn at de... Det er litt sånn at hvis du skal ha vurdering av egen innsats etter at de har gjort noe da, så vet jeg ikke hvor mange av de som hadde svart helt ærlig eller hvor bra de hadde svart. *Nei*. At de kanskje bare hadde, litt fort gjennom det. Ja.”

I "Udir-08-2012" står det at grunnlaget for vurdering skal være elevenes oppnådde kompetanse og innsats.

4.3 – Hvordan formidler du bruk av/vurdering av innsats til elever med lavere forutsetninger i kroppsøving?

Ola: "Nei, da prøver vi å bruke det mest mulig som motivasjon. I den forstand at i dette faget kan du faktisk få en anstendig karakter i selv om det ikke nødvendigvis er noe du interesserer deg så veldig for eller noe du holder på med på fritiden, eller og noe du synes er vanskelig. Så er det her faktisk fullt mulig å få en bedre vurdering enn du strengt tatt ferdighetsmessig fortjener da, på grunn av innsats."

Dette spørsmålet ble ikke stilt til Per og Tore fordi deres synspunkter rundt spørsmål 4.3 hadde kommet frem tidligere i intervjuene.

4.4 – Tror du elevene har innsikt i hva du legger i begrepet innsats som et vurderingskriterium?

Ola: "Ja, jeg håper at når vi snakker om dette, disse vurderingene at det vertfall kommer frem da. Så jeg... Jeg håper det."

Per: "Ja."

Tore: "Både ja og nei. Jeg har jo... Det er jo ikke sånn at jeg kanskje veldig konkret har utlevert det sånn, men jeg har jo flere ganger i timene så sier jeg jo på en måte hva det gjelder, eller på en måte hva jeg fokuserer på nå. Og til enkeltelever og så kan det være at jeg snakker med de av og til, og på en måte sier litt at ja fokuser på det og det. Så jeg tror de, jeg tror de skjønner en del av de, at innsatsen er viktig for, for på en måte vurderingen. Og det holder vi jo på med nå, for nå er jo elevene hjemme og holder på med hjemmeskole. Og nå skal de ha en halvtime fysisk aktivitet hver dag. Og da er det jeg og noen andre som følger opp dette her, også... Og da er det jo en del elever som ikke leverer, og da sier jeg på en måte litt av det der med at, det er viktig at du legger, jeg bruker kanskje ikke ordet innsats, men det er viktig at du prøver så godt du klarer i dette her, og leverer dette, for dette er på en måte, det kan hjelpe til at du kan ligge på den karakteren du ligger, eller at jeg kan pushe deg opp fordi du

vipper mellom to karakterer. Og da, indirekte så sier jeg jo på en måte at legger du litt mer innsats enn der du gjør nå, så påvirker det karakteren din. *Ja*. Så ja. Men jeg er ikke sånn, jeg er nok ikke veldig konkret, hengt opp type på veggen: dette er innsats, dette legger jeg i innsats, men... Både meg og de andre faglærerne som har det, vi snakker en del om det, både innad, men og til elevene. Så jeg tror de, forhåpentligvis skjønner litt hva jeg legger i det, ja.

4.5 – Tror du elevene vet i hvor stor grad du vektlegger innsats i vurderingsarbeidet i kroppsøving?

Ola: ”Nei, for det uttaler vi vel aldri noe sånn type prosentdeling eller sånn som du snakket litt om. Det... Vi snakker ikke sånn, vi tallfester det ikke.”

Per: ”Ja.”

Tore: ”Ikke alle tror jeg. Men... Men en del. *Mhm*. Tror jeg. Jeg har noen elever som for eksempel kanskje i egne øyne mener at de er en 5er, 6er, også har vi satt de på en annen karakter enn det, og begrunner det litt ut fra for eksempel dette med innsatsen, at du må vise, uavhengig av hva vi holder på med, må du vise på en måte en innsats i at du prøver, at du holder på. *Mhm*. Ja. Så. Så jeg tror de har, ja. Jeg tror det, ja.”

Vedlegg 9 – Spørreskjema til kroppsøvingslærerne

Spørreskjema kroppsøvingslærere

Takk for at du har gitt ditt samtykke til å delta i denne studien. For at undersøkelsen skal bli så valid (gyldig) som mulig, setter jeg pris på at spørsmålene svares ærlig. Undersøkelsen foregår anonymt, og du kan når som helst trekke deg uten videre grunn.

I august 2012 ble den reviderte læreplanen i kroppsøving gjeldende, og innsats ble igjen forskriftsfestet som en del av grunnlaget for vurdering. Spørsmålene i spørreskjemaet handler om innsatsbegrepet, og hensikten med dette spørreskjemaet er å få et innblikk i hvordan kroppsøvingslærere forstår og bruker innsats som en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving.

Spørsmålene i spørreskjemaet er laget med utgangspunkt fra: Utdanningsdirektoratet (2015): ”Udir-08-2012”, Aasland & Engelsrud (2017), Arnesen, Leirhaug & Nilsen (2013).

Med vennlig hilsen

Silje Nærland Mjåtveit

Mastergradsstudent ved Universitetet i Stavanger

1. Har du, eller dere ved skolen, laget kriterier for, eller på annen måte konkretisert hvordan innsats i kroppsøving skal vurderes?

Ja Nei

2. I hvilken grad teller følgende dimensjoner med i din vurdering av innsats i kroppsøving?

Sett et kryss på skalaen fra 1 til 5 der 1 er TELLER IKKE og 5 er TELLER I STOR GRAD.

	Teller ikke			Teller i stor grad	
	1	2	3	4	5
Prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ikke gir opp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Viser selvstendighet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utfordrer egen fysiske kapasitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samarbeider med andre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bidrar til at andre lærer i faget	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ikke gir opp selv om oppgaven er uoppnåelig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ikke gir opp selv om oppgaven kjennes meningsløs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fysisk anstrengelse, at eleven ”tar ut alt”	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Har gode holdninger og viser positivt engasjement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
”Gjør så godt jeg kan”	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fokus i læringsarbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aktivitet utenom kroppsøving – at eleven er aktiv på fritiden .	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jobber mot personlige mål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Viser motivasjon for å lære nye ting	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppførsel / god atferd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppmøte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Forberedelse, stille med riktig utstyr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er i god fysisk form	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Det er ingen retningslinjer for hvor stor del av karakteren innsats skal utgjøre.

Jeg spør deg likevel om å anslå hvor mange prosent innsats utgjør når du setter karakterer i kroppsøving:

Hvor stor del av kroppsøvingskarakteren utgjør innsatsen til eleven? Sett et kryss.

1-20% 21-40% 41-60% 61-80% 81-100%

4. I hvor stor grad førte endringene fra august 2012 til endring av innsatsen sin betydning for kroppøvingskarakteren i din vurderingspraksis?

I stor grad I liten grad Ingen endring

5. Vil du si at de fleste elevene i din klasse har forstått dette med innsats i kroppøving?

Ja Nei Usikker

6. Mener du det (i hovedsak) er rett at innsats skal være en del av vurderingsgrunnlaget i kroppøving?

Ja Nei

Noen bakgrunnsopplysninger:

7. Kjønn Mann Kvinne

8. Erfaring som kroppøvlingslærer?

0-2 år 3-5 år 6-10 år over 10 år

9. Lengde på kroppøvlingsutdanning/idrettsutdanning?

Ingen utdanning Under 1 år 1 år 2-4 år Mer enn 4 år

10. Annet om innsats? Andre kommentarer? Skriv under.

Vedlegg 10 – Spørreskjema til elevene

Spørreskjema elever

Takk for at du har gitt ditt samtykke til å delta i denne studien. For at undersøkelsen skal bli så valid (gyldig) som mulig, setter jeg pris på at spørsmålene svares ærlig. Undersøkelsen foregår anonymt, og du kan når som helst trekke deg uten videre grunn. Husk at du ikke må skrive navnet ditt på undersøkelsen.

I august 2012 ble den reviderte læreplanen i kroppsøving gjeldende, og innsats ble igjen forskriftsfestet som en del av grunnlaget for vurdering. Spørsmålene i spørreskjemaet handler om innsatsbegrepet, og hensikten med dette spørreskjemaet er å få et innblikk i hvilken forståelse elever har av innsats i kroppsøving. Håper du svarer så godt du kan.

Med vennlig hilsen

Silje Nærland Mjåtveit

Mastergradsstudent ved Universitetet i Stavanger

1. Har du fått forklart fra kroppsøvingslæreren, eller fått en oversikt over hva kroppsøvingslæreren ser etter når innsats i kroppsøving blir vurdert?

Ja Nei

2. I hvilken grad mener eller tror du følgende punkt blir vektlagt i vurdering av innsats i kroppsøving?

Sett et kryss på skalaen fra 1 til 5 der 1 er TELLER IKKE og 5 er TELLER I STOR GRAD.

	Teller ikke			Teller i stor grad	
	1	2	3	4	5
Prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ikke gir opp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Viser selvstendighet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Utfordrer egen fysiske kapasitet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Samarbeider med andre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bidrar til at andre lærer i faget	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ikke gir opp selv om oppgaven er uoppnåelig	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ikke gir opp selv om oppgaven kjennes meningsløs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fysisk anstrengelse, at du ”tar ut alt”	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Har gode holdninger og viser positivt engasjement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
”Gjør så godt jeg kan”	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fokus i læringsarbeidet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Aktivitet utenom kroppsøving – at du er aktiv på fritiden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jobber mot personlige mål	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Viser motivasjon for å lære nye ting	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppførsel / god atferd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oppmøte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Forberedelse, stille med riktig utstyr	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Er i god fysisk form	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

3. Det er ingen retningslinjer for hvor stor del av karakteren innsats skal utgjøre.

Hvor mange prosent av kroppsøvingskaracteren utgjør innsats tror DU? Sett et kryss.

1-20% 21-40% 41-60% 61-80% 81-100%

4. Vil du si at de fleste elevene i din klasse har forstått dette med innsats i kroppsøving?

Ja Nei Usikker

5. Mener du det (i hovedsak) er rett at innsats skal være en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving?

Ja Nei

Noen bakgrunnsopplysninger:

6. Kjønn Gutt Jente

7. Hvilken karakter fikk du i kroppsøving til jul: _____

8. Annet om innsats? Andre kommentarer? Skriv under.

Vedlegg 11 – Resultater fra spørreskjema: spørsmål nr. 2

Spørsmål 2 i spørreskjemaet til lærerne:

2. I hvilken grad teller følgende dimensjoner med i din vurdering av innsats i kroppsøving?

Spørsmål 2 i spørreskjemaet til elevene:

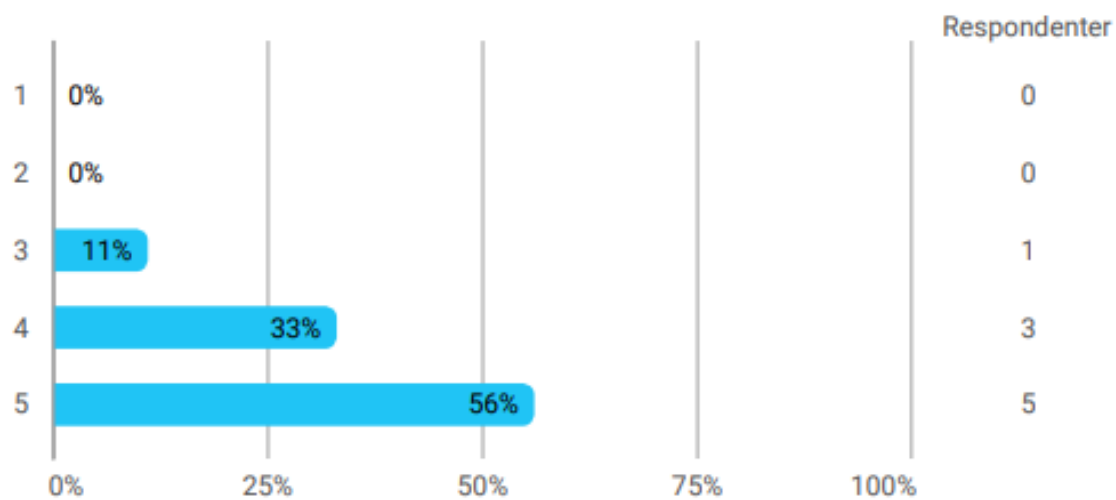
2. I hvilken grad mener eller tror du følgende punkt blir vektlagt i vurdering av innsats i kroppsøving?

Instruksjon i begge spørreskjemaene:

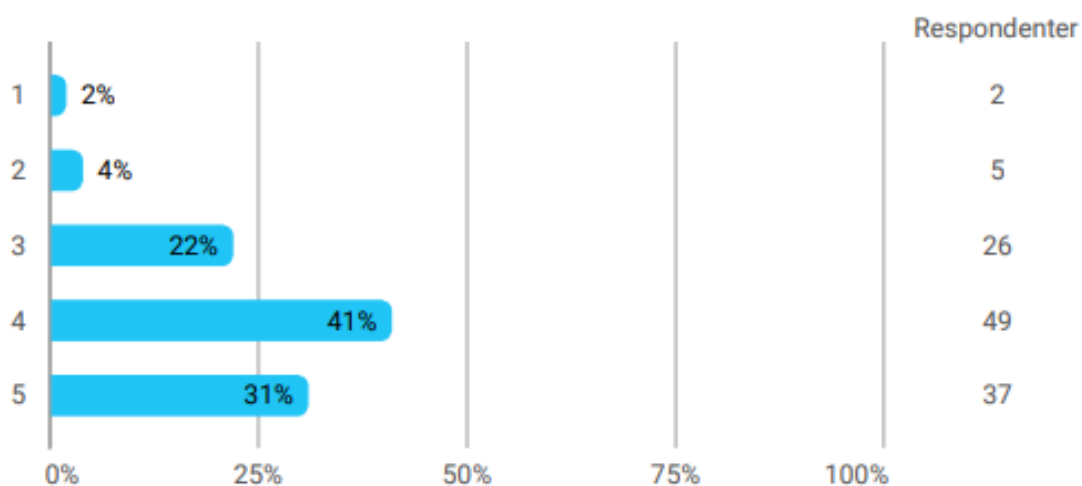
Sett et kryss på skalaen fra 1 til 5 der 1 er TELLER IKKE og 5 er TELLER I STOR GRAD.

Under blir hver enkelt dimensjon presentert i tabeller, først fra kroppsøvingslærerne deretter fra elevene.

Prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne:

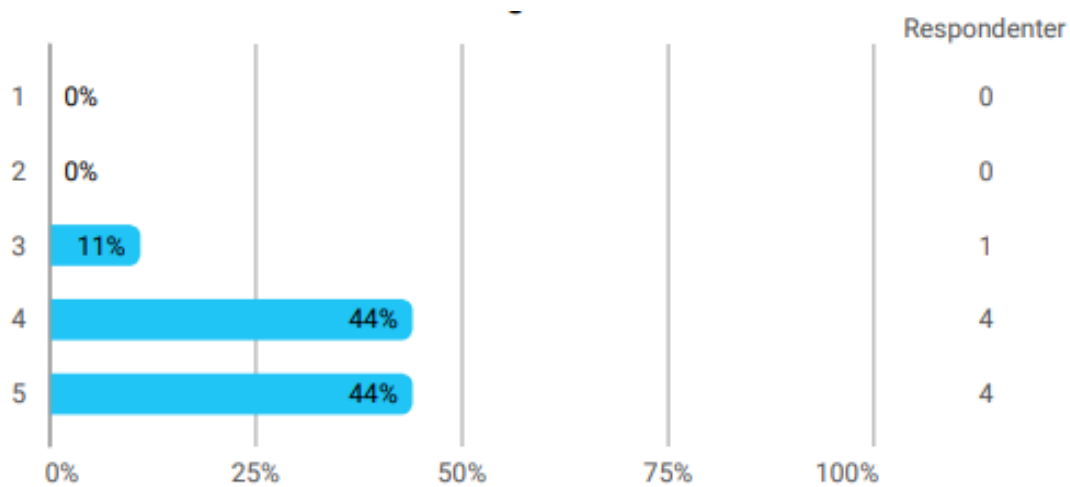


Tabell 12: Viser i hvor stor grad kroppsøvingslærerne mener dimensjonen "prøver å løse utfordringer etter beste evne" blir lagt vekt på i vurdering av innsats.

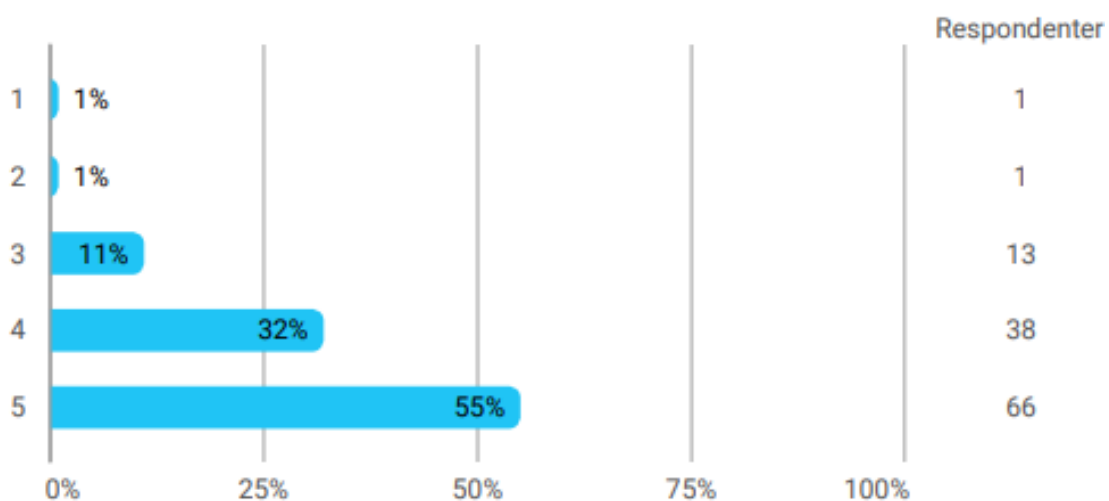


Tabell 13: Viser i hvilken grad elevene opplever dimensjonen "prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne" blir lagt vekt på i vurdering av innsats.

Ikke gir opp

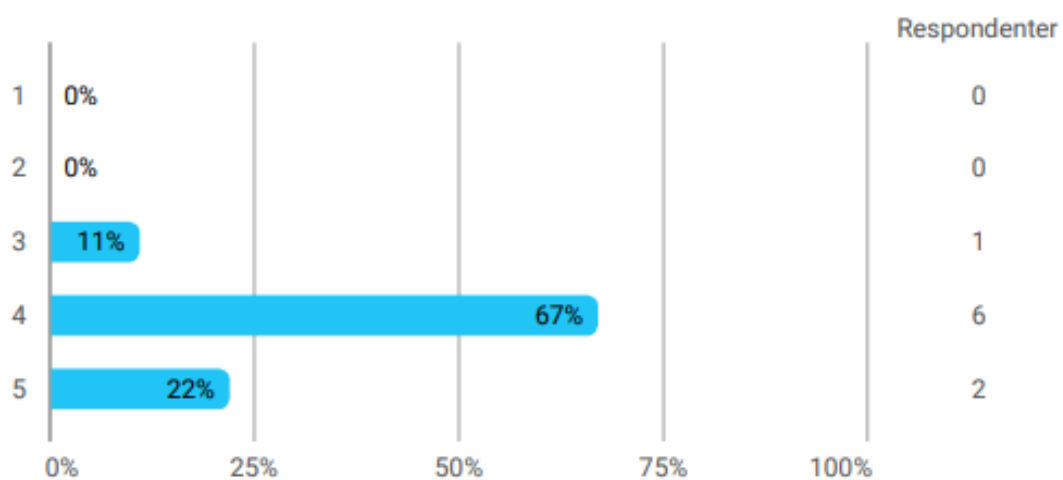


Tabell 14: Viser i hvor stor grad kroppsøvlingslærerne mener dimensjonen "ikke gir opp" blir lagt vekt på i vurdering av innsats.

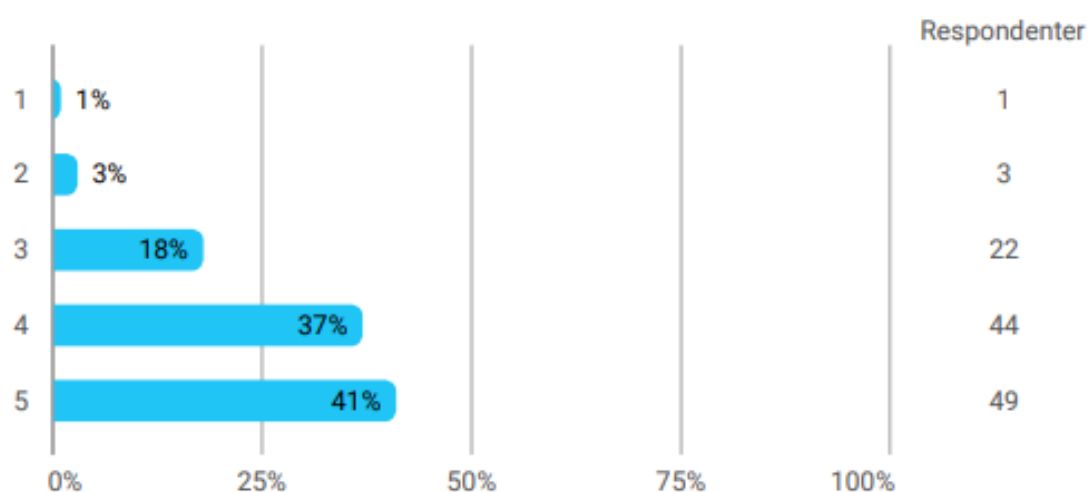


Tabell 15: Viser i hvilken grad elevene opplever at dimensjonen "ikke gir opp" blir lagt vekt på i vurdering av innsats.

Viser selvstendighet

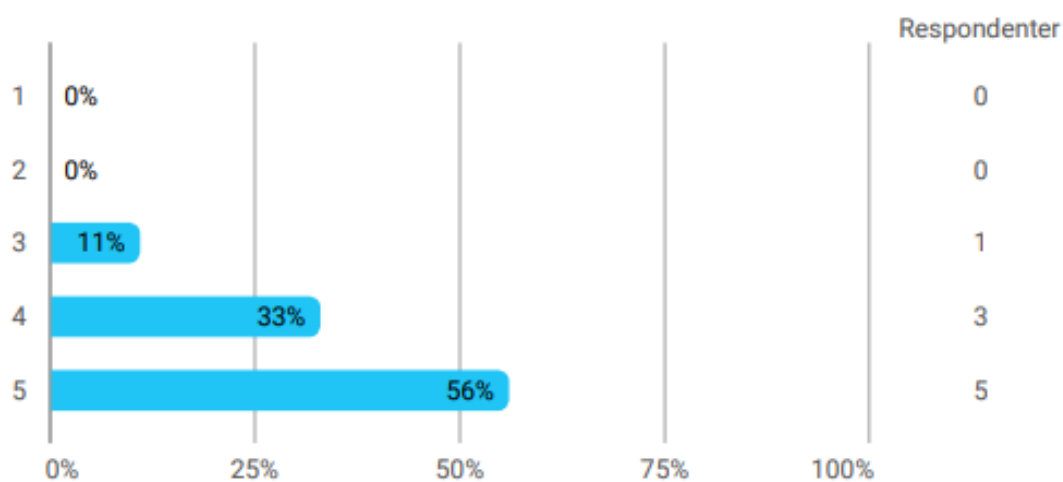


Tabell 16: Viser i hvor stor grad kroppsøvlslærerne mener dimensjonen "viser selvstendighet" blir lagt vekt på i vurdering av innsats.

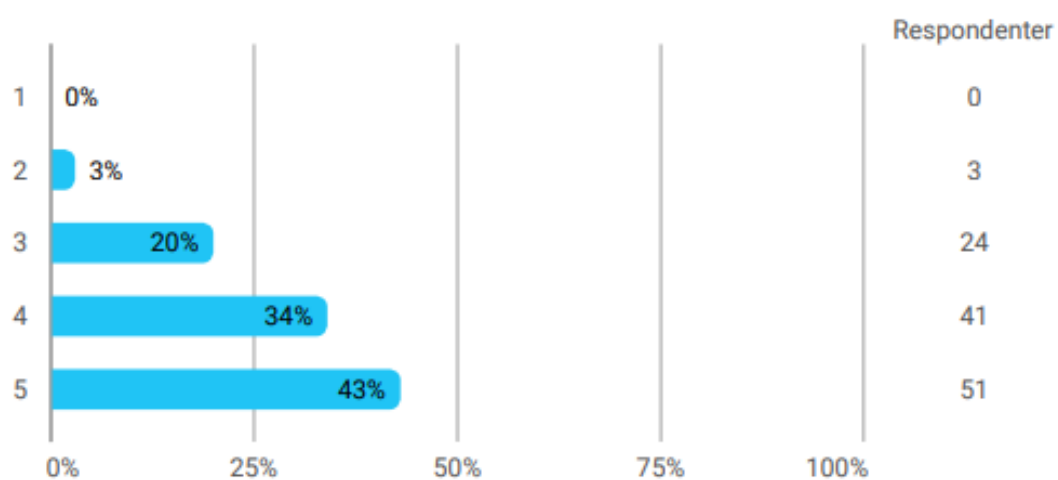


Tabell 17: Viser i hvilken grad elevene opplever at dimensjonen "viser selvstendighet" blir lagt vekt på i vurdering av innsats.

Utfordrer egen fysiske kapasitet

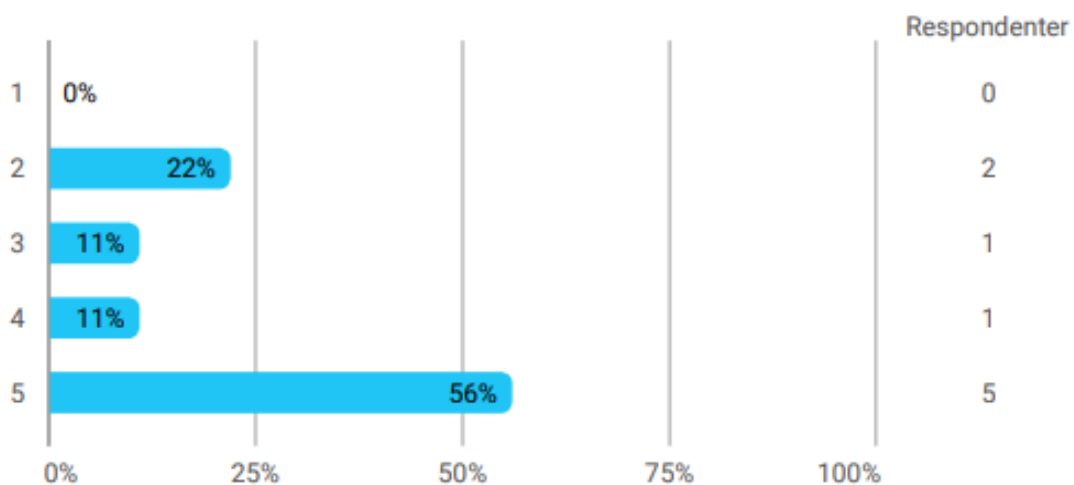


Tabell 18: Viser i hvor stor grad kroppsøvlslærerne mener dimensjonen "utfordrer egen fysiske kapasitet" blir lagt vekt på i vurdering av innsats.

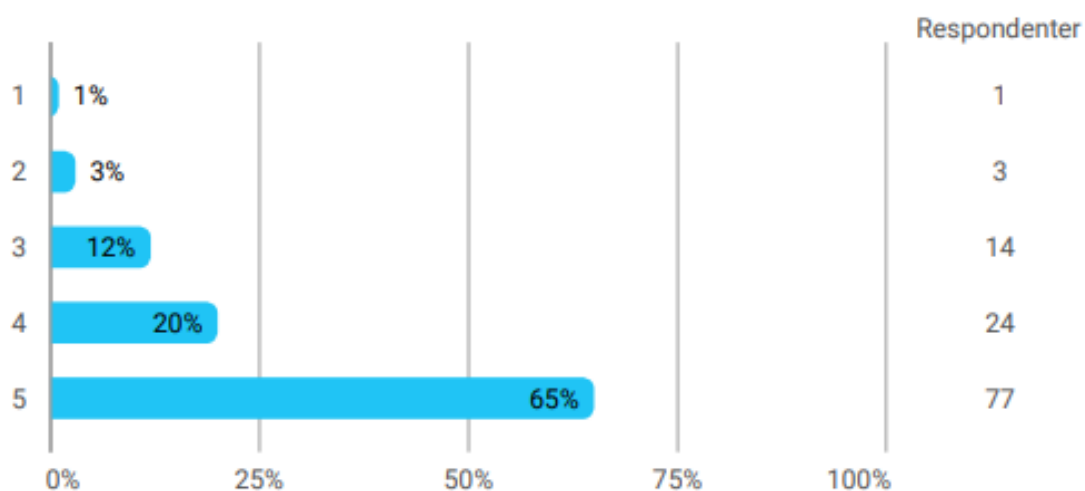


Tabell 19: Viser i hvilken grad elevene opplever at dimensjonen "utfordrer egen fysiske kapasitet" blir lagt vekt på i vurdering av innsats.

Samarbeider med andre

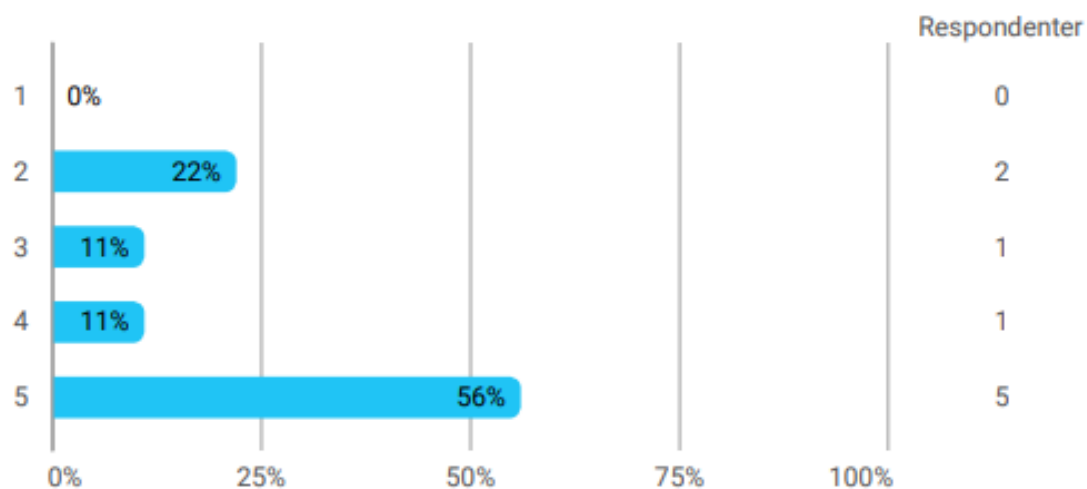


Tabell 20: Viser i hvor stor grad kroppsøvlingslærerne mener dimensjonen "samarbeider med andre" blir lagt vekt på i vurdering av innsats.

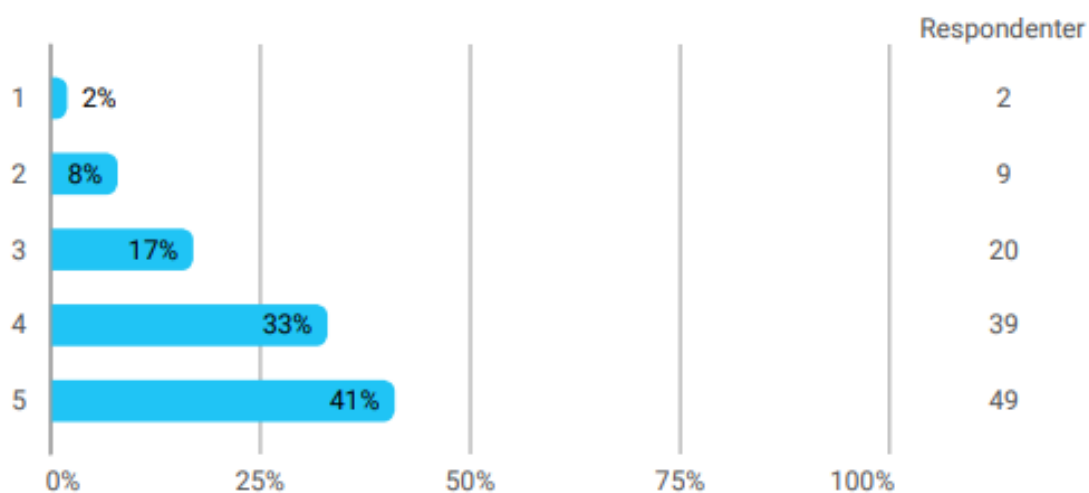


Tabell 21: Viser i hvilken grad elevene opplever at dimensjonen "samarbeid med andre" blir lagt vekt på i vurdering av innsats.

Bidrar til at andre lærer i faget

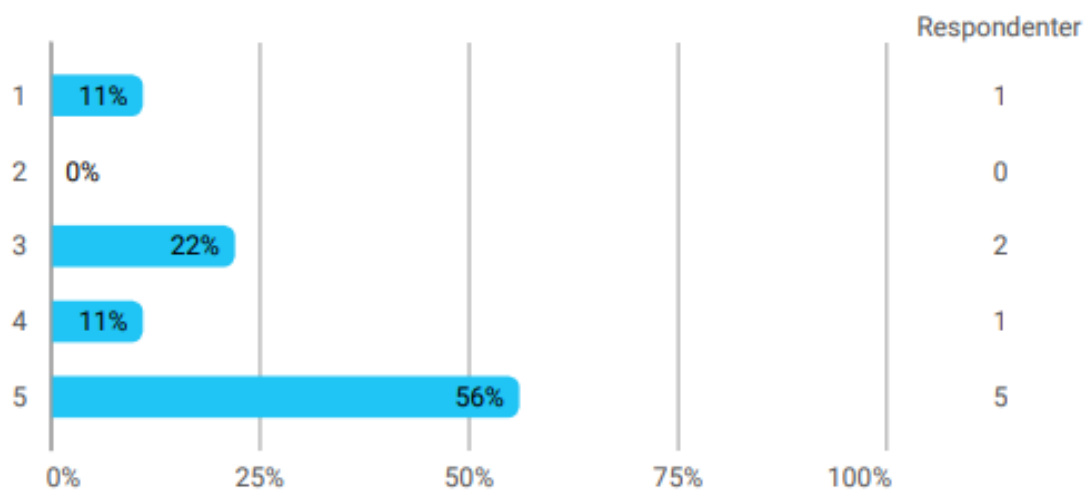


Tabell 22: Viser i hvor stor grad kroppsøvlingslærerne mener dimensjonen "bidrar til at andre lærer i faget" blir lagt vekt på i vurdering av innsats.

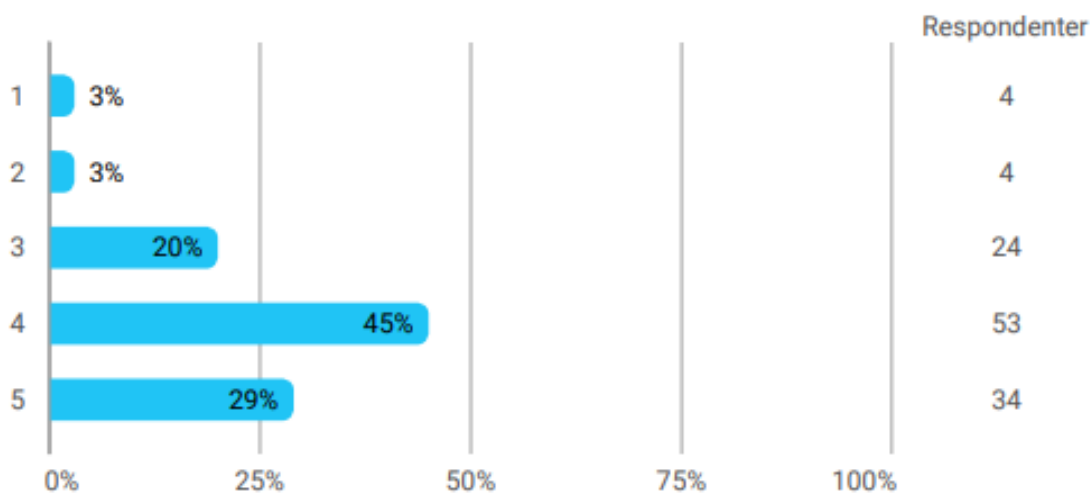


Tabell 23: Viser i hvilken grad elevene opplever at dimensjonen "bidrar til at andre lærer i faget" blir lagt vekt på i vurdering av innsats.

Ikke gir opp selv om oppgaven er uoppnåelig

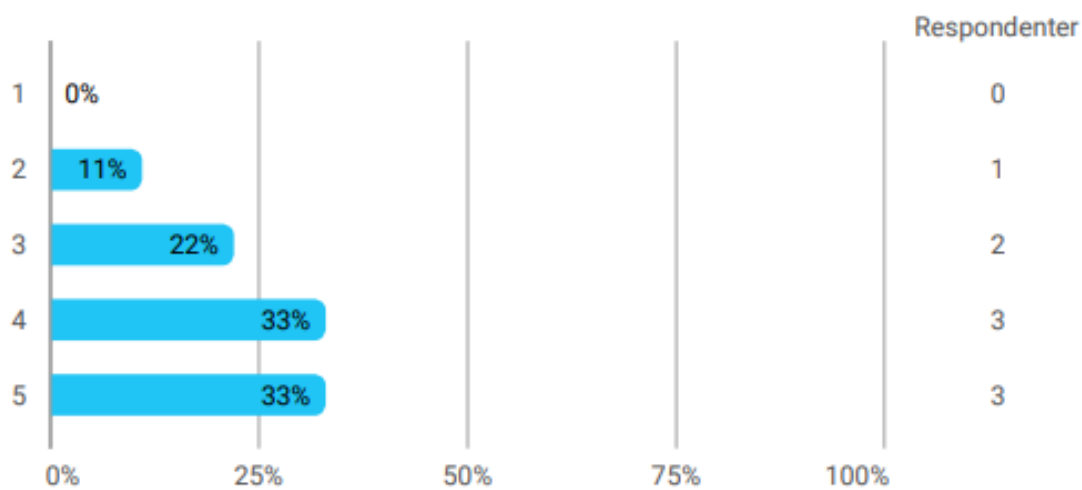


Tabell 24: Viser i hvor stor grad kroppsøvlingslærerne mener dimensjonen "ikke gir opp selv om oppgaven er uoppnåelig" blir lagt vekt på i vurdering av innsats.

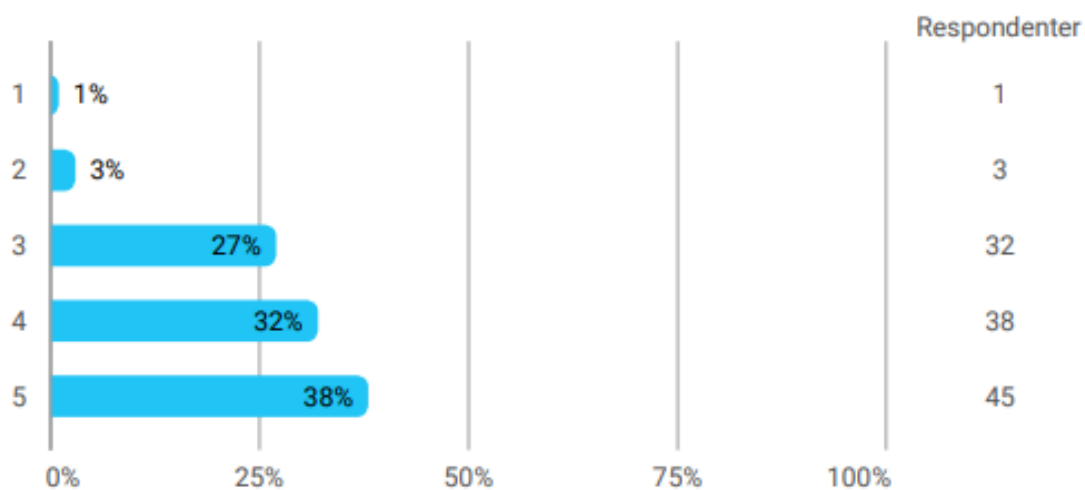


Tabell 25: Viser i hvilken grad elevene opplever at dimensjonen "ikke gir opp selv om oppgaven er uoppnåelig" blir lagt vekt på i vurdering av innsats.

Ikke gir opp selv om oppgaven kjennes meningsløs

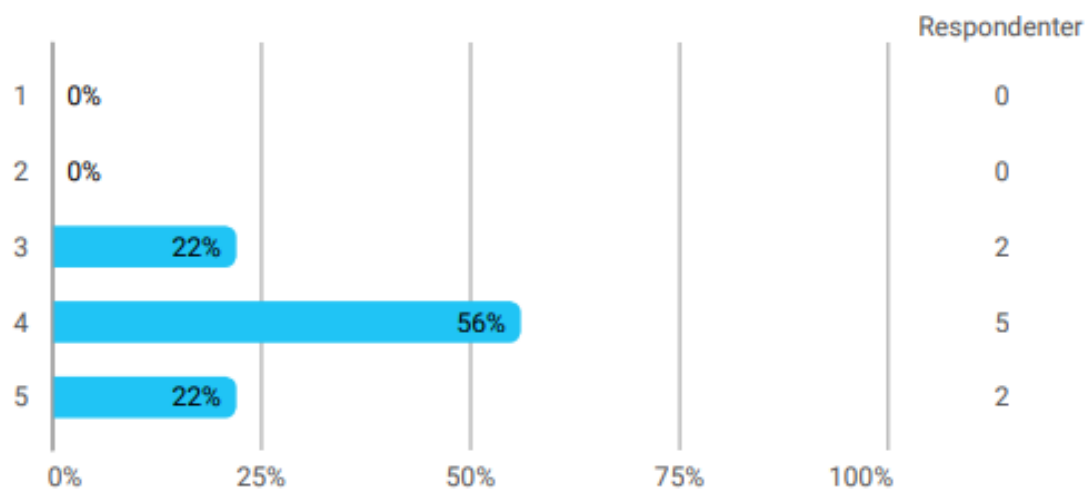


Tabell 26: Viser i hvor stor grad kroppsøvingslærerne mener dimensjonen "ikke gir opp selv om oppgaven kjennes meningsløs" blir lagt vekt på i vurdering av innsats.

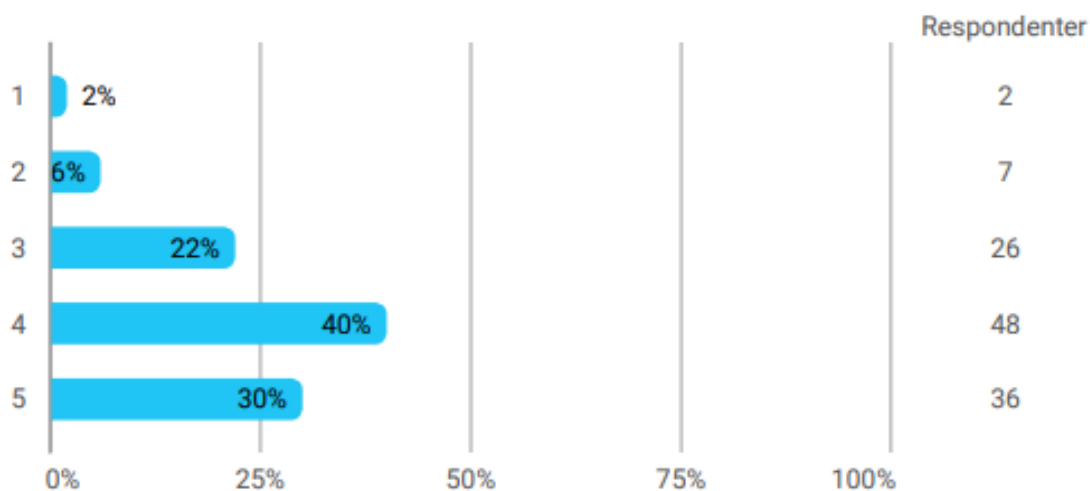


Tabell 27: Viser i hvilken grad elevene opplever at dimensjonen "ikke gir opp selv om oppgaven kjennes meningsløs" blir lagt vekt på i vurdering av innsats.

Fysisk anstrengelse, at eleven "tar ut alt"

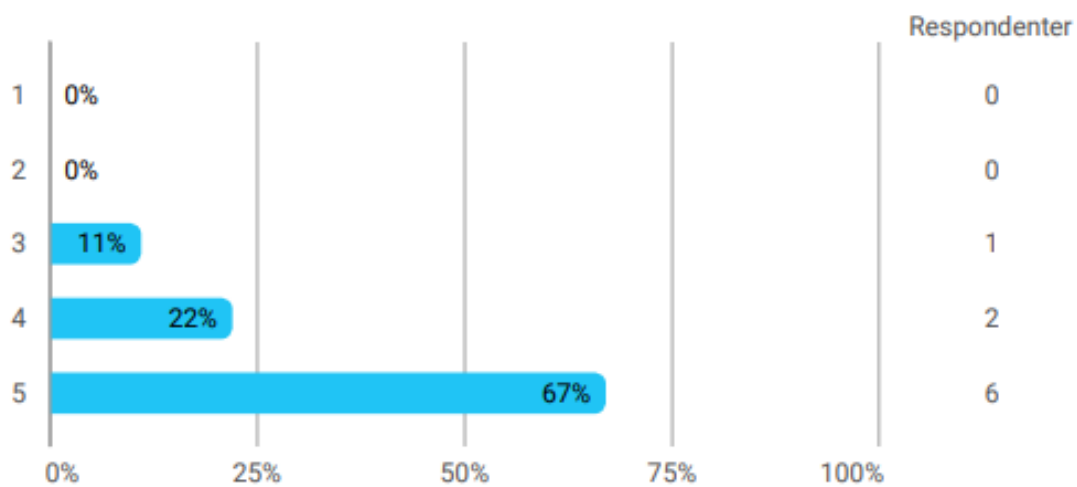


Tabell 28: Viser i hvor stor grad kroppsøvingslærerne mener dimensjonen "fysisk anstrengelse, at eleven "tar ut alt" blir lagt vekt på i vurdering av innsats.

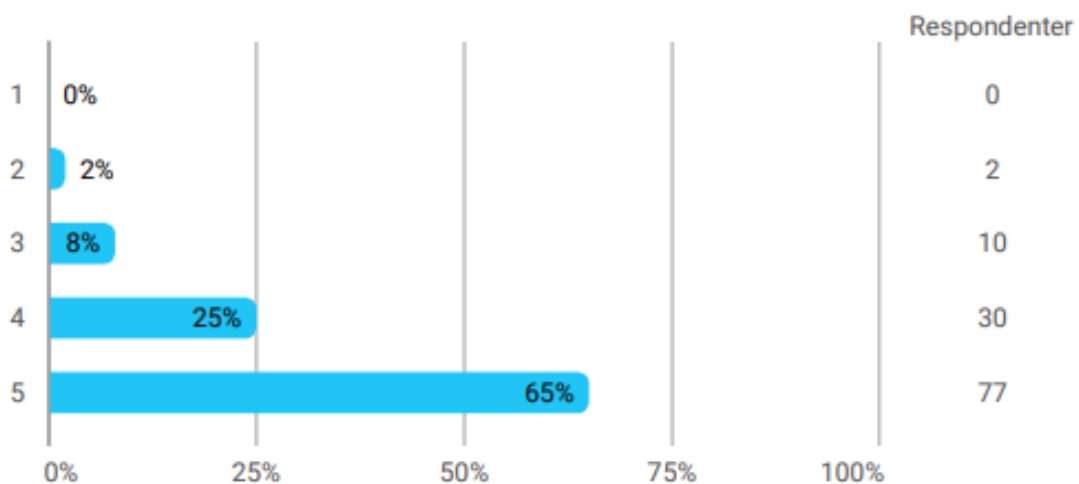


Tabell 29: Viser i hvilken grad elevene opplever at dimensjonen "fysisk anstrengelse – at eleven "tar ut alt" blir lagt vekt på i vurdering av innsats.

Har gode holdninger og viser positivt engasjement

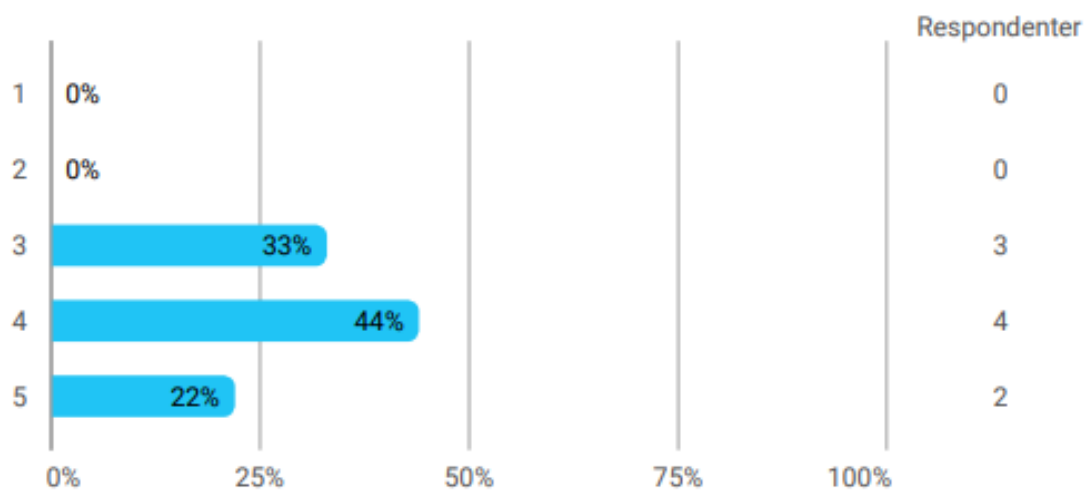


Tabell 30: Viser i hvor stor grad kroppsøvingslærerne mener dimensjonen "har gode holdninger og viser positivt engasjement" blir lagt vekt på i vurdering av innsats.

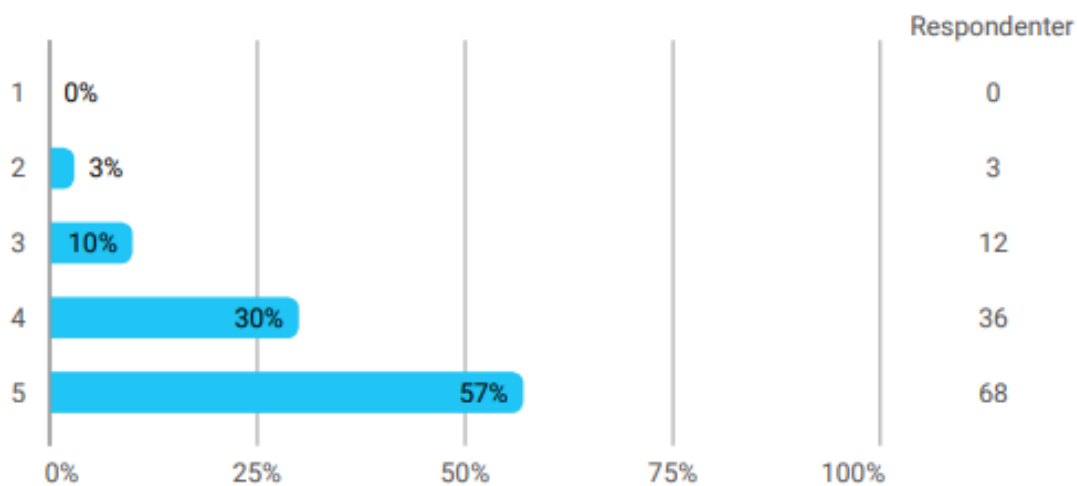


Tabell 31: Viser i hvilken grad elevene opplever at dimensjonen "har gode holdninger og viser positivt engasjement" blir lagt vekt på i vurdering av innsats.

”Gjør så godt jeg kan”

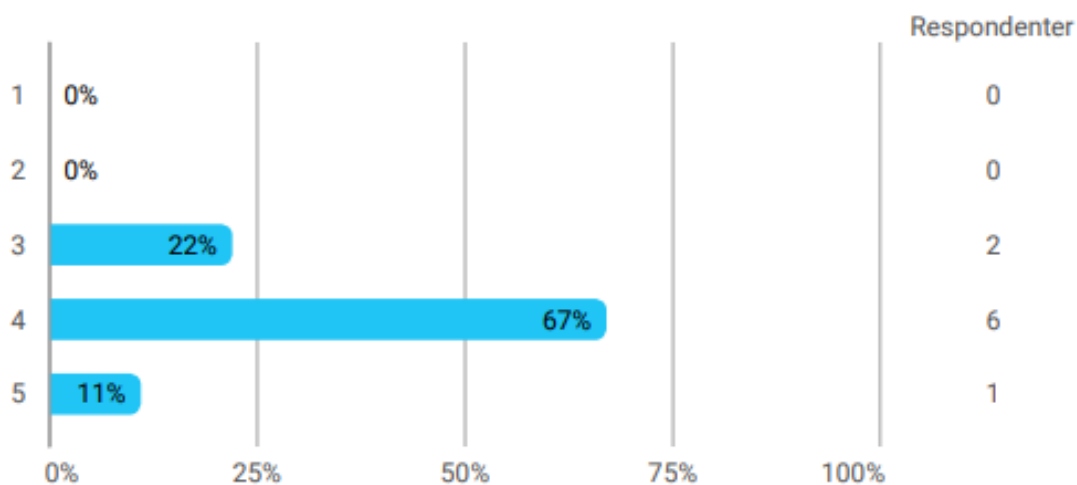


Tabell 32: Viser i hvor stor grad kroppsøvingslærerne mener dimensjonen ”gjør så godt jeg kan” blir lagt vekt på i vurdering av innsats.

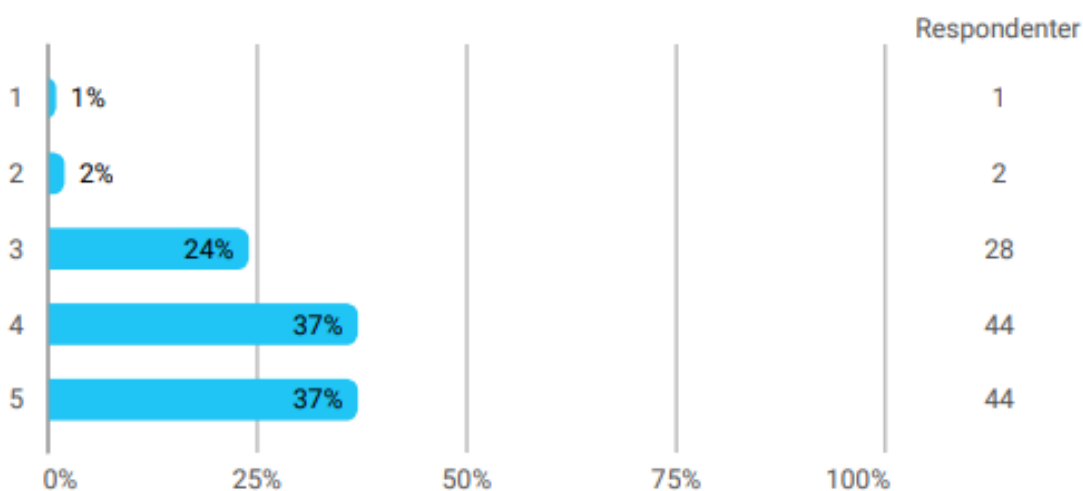


Tabell 33: Viser i hvilken grad elevene opplever at dimensjonen ”gjør så godt jeg kan” blir lagt vekt på i vurdering av innsats.

Fokus i læringsarbeidet

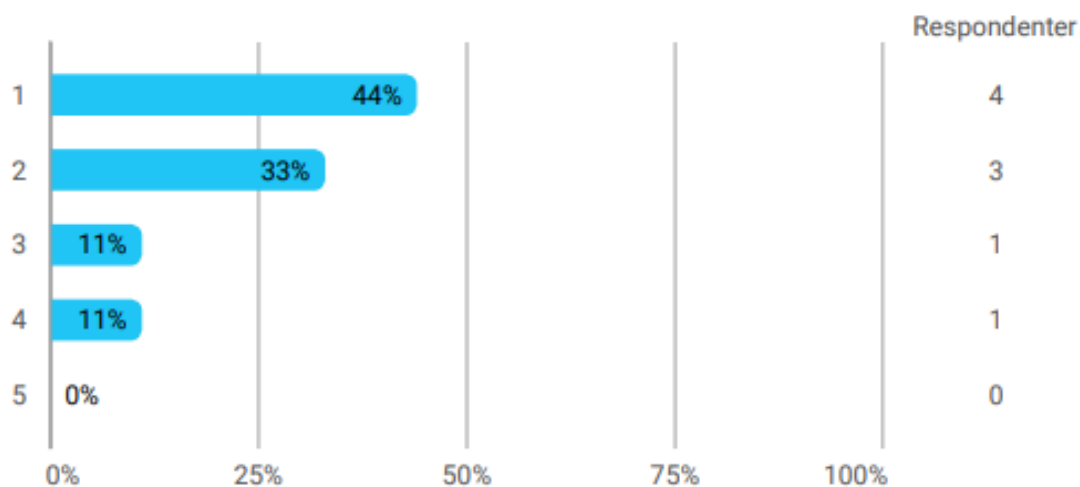


Tabell 34: Viser i hvor stor grad kroppsøvingslærerne mener dimensjonen "fokus i læringsarbeidet" blir lagt vekt på i vurdering av innsats.

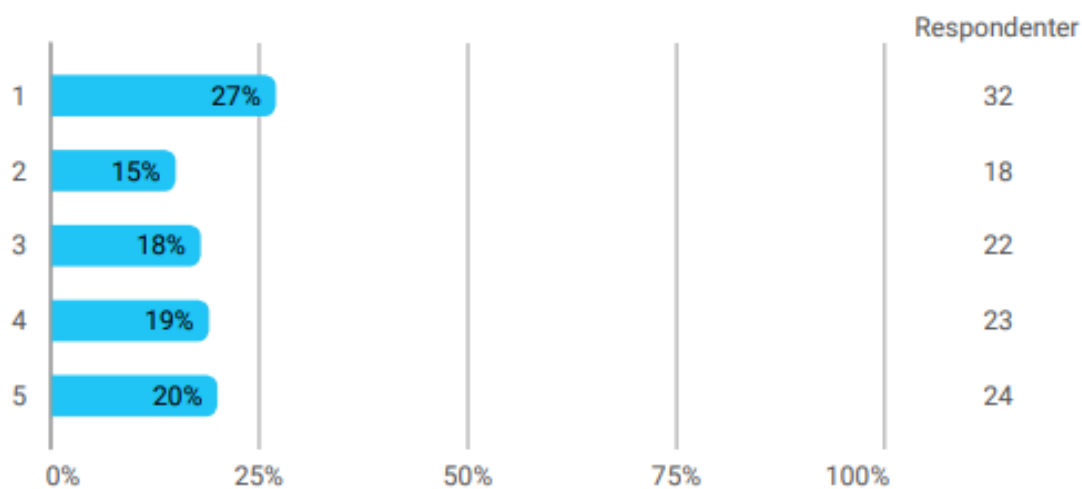


Tabell 35: Viser i hvilken grad elevene opplever at dimensjonen "fokus i læringsarbeidet" blir lagt vekt på i vurdering av innsats.

Aktivitet utenom kroppsøving – at eleven er aktiv på fritiden

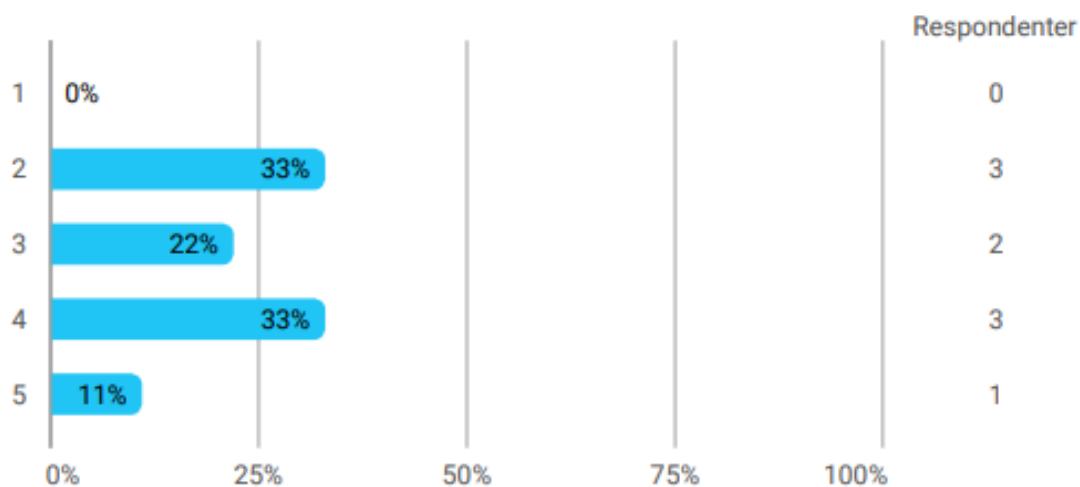


Tabell 36: Viser i hvor stor grad kroppsøvingslærerne mener dimensjonen "aktivitet utenom kroppsøving – at eleven er aktiv på fritiden" blir lagt vekt på i vurdering av innsats.

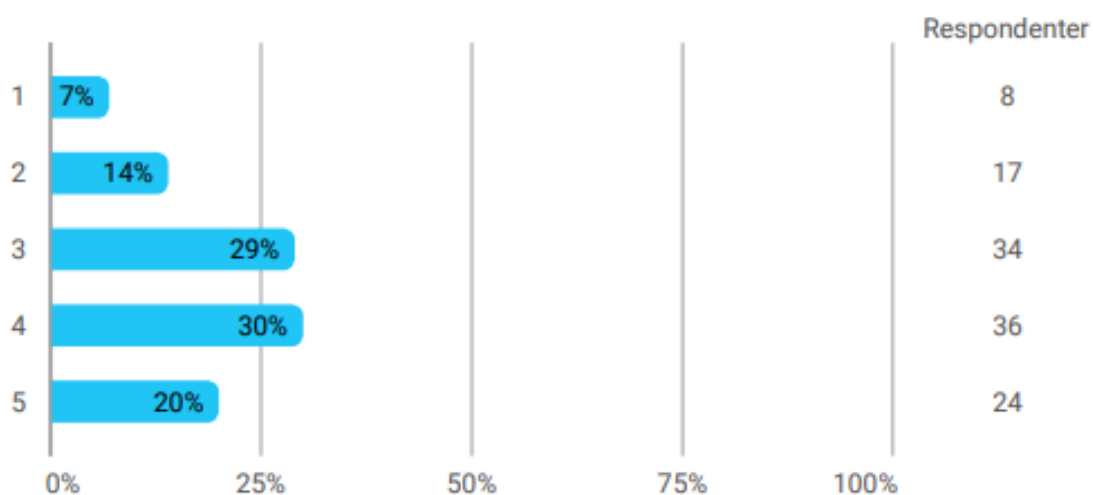


Tabell 37: Viser i hvilken grad elevene opplever at dimensjonen "aktivitet utenom kroppsøving – at eleven er aktiv på fritiden" blir lagt vekt på i vurdering av innsats.

Jobber mot personlige mål

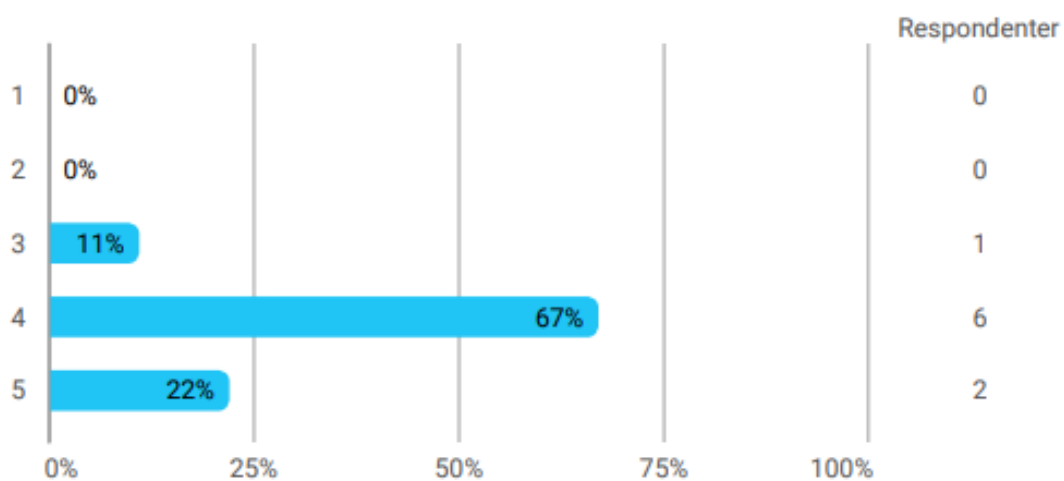


Tabell 38: Viser i hvor stor grad kroppsøvlingslærerne mener dimensjonen "jobber mot personlige mål" blir lagt vekt på i vurdering av innsats.

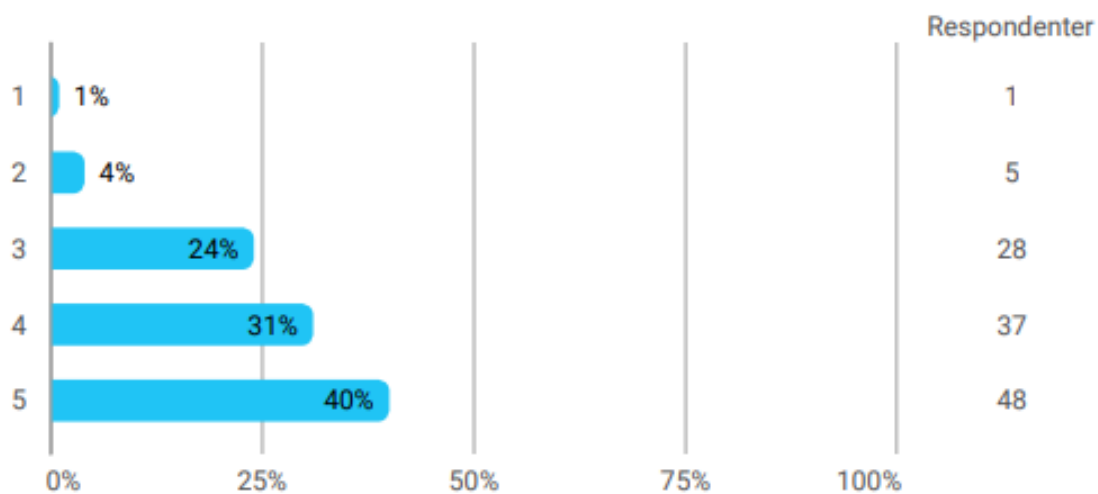


Tabell 39: Viser i hvilken grad elevene opplever at dimensjonen "jobber mot personlige mål" blir lagt vekt på i vurdering av innsats.

Viser motivasjon for å lære nye ting

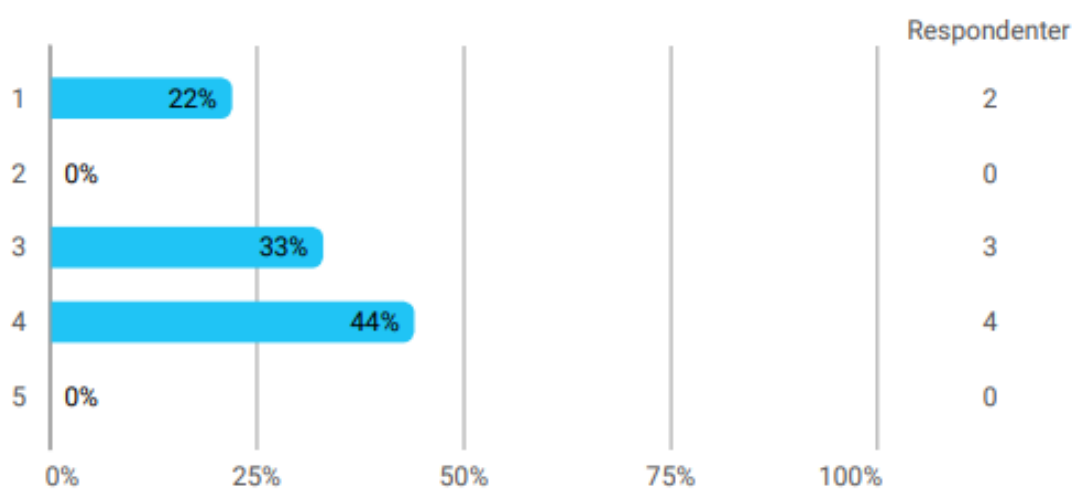


Tabell 40: Viser i hvor stor grad kroppsøvingslærerne mener dimensjonen "viser motivasjon for å lære nye ting" blir lagt vekt på i vurdering av innsats.

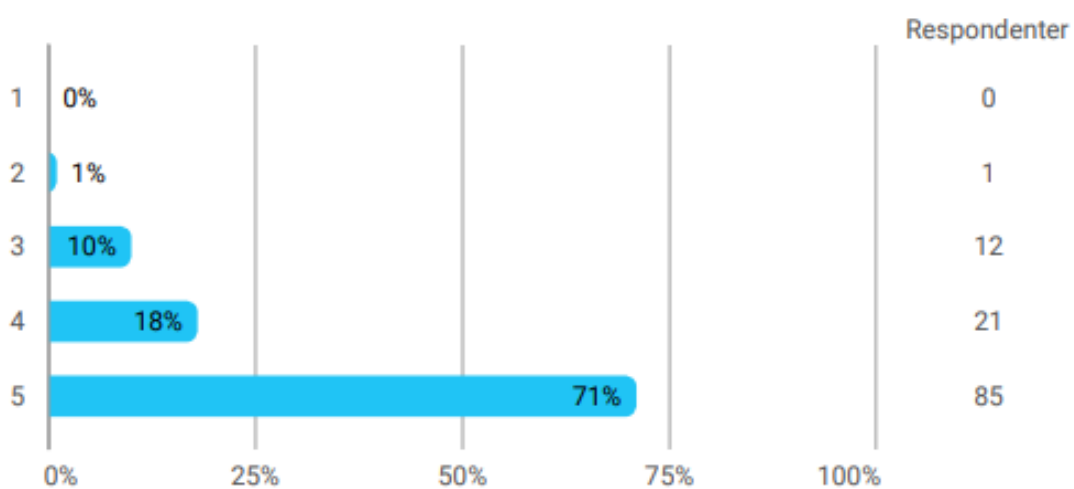


Tabell 41: Viser i hvilken grad elevene opplever at dimensjonen "viser motivasjon for å lære nye ting" blir lagt vekt på i vurdering av innsats.

Oppførsel / god atferd

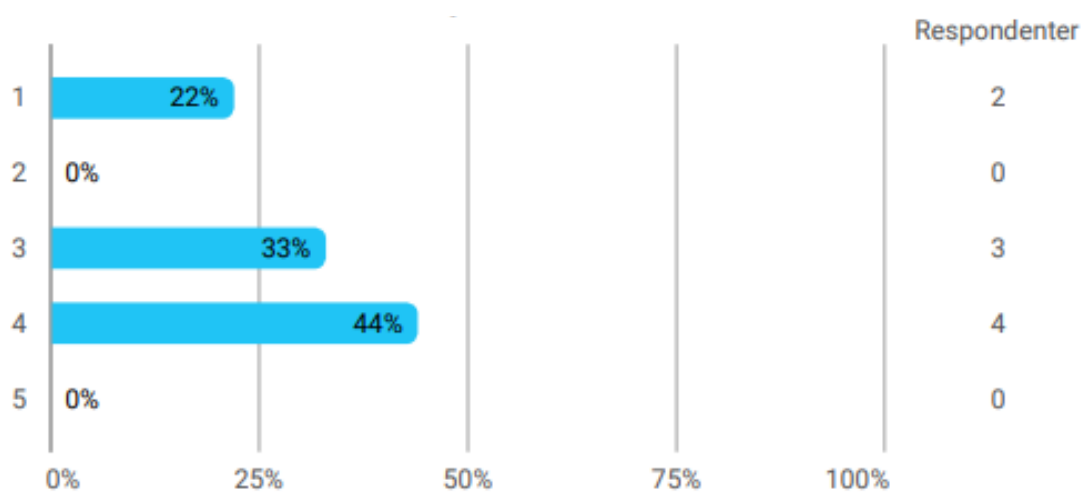


Tabell 42: Viser i hvor stor grad kroppsøvingslærerne mener dimensjonen "oppførsel / god atferd" blir lagt vekt på i vurdering av innsats.

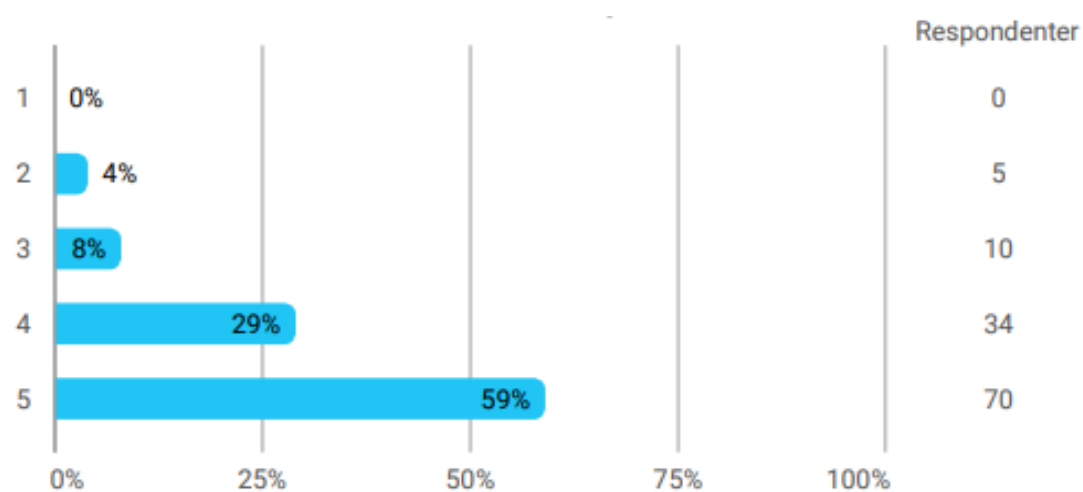


Tabell 43: Viser i hvilken grad elevene opplever at dimensjonen "oppførsel / god atferd" blir lagt vekt på i vurdering av innsats.

Oppmøte

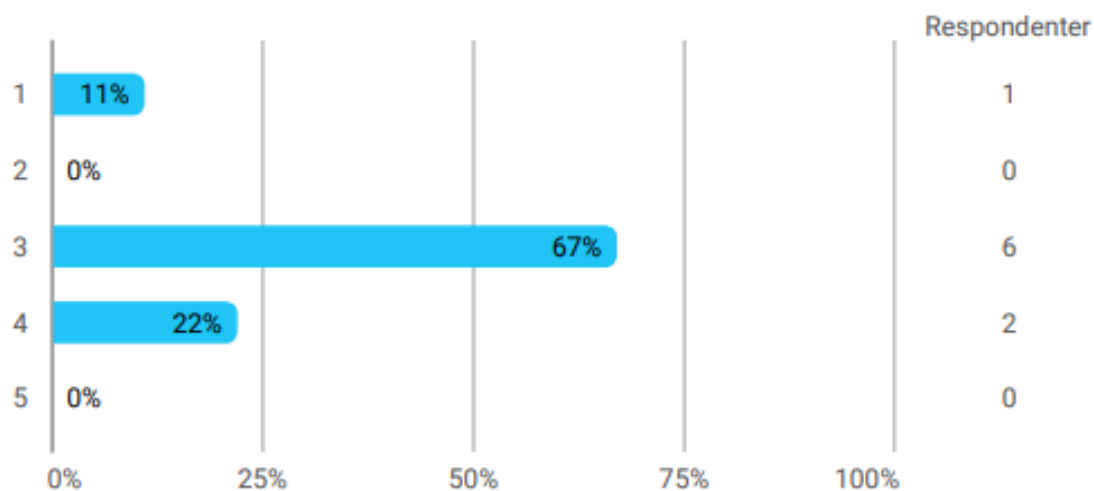


Tabell 44: Viser i hvor stor grad kroppsøvingslærerne mener dimensjonen "oppmøte" blir lagt vekt på i vurdering av innsats.

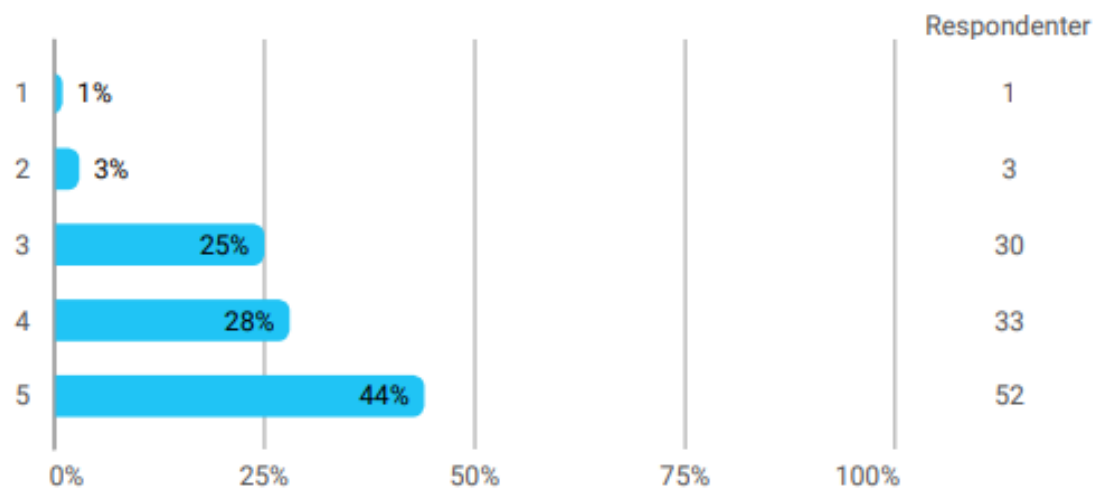


Tabell 45: Viser i hvilken grad elevene opplever at dimensjonen "oppmøte" blir lagt vekt på i vurdering av innsats.

Forberedelse, stille med riktig utstyr

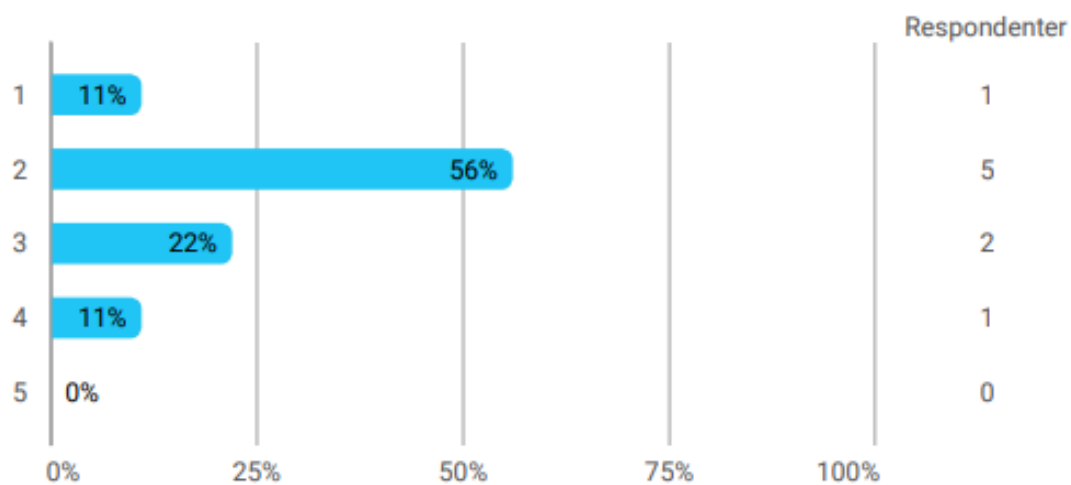


Tabell 46: Viser i hvor stor grad kroppsøvlingslærerne mener dimensjonen "forberedelse, stille med riktig utstyr" blir lagt vekt på i vurdering av innsats.

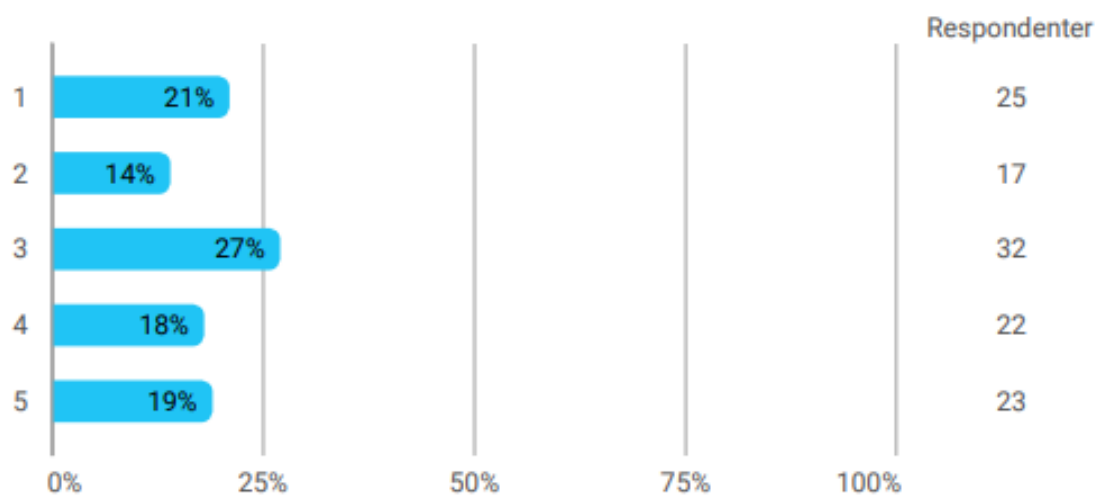


Tabell 47: Viser i hvilken grad elevene opplever at dimensjonen "forberedelse, stille med riktig utstyr" blir lagt vekt på i vurdering av innsats.

Er i god fysisk form



Tabell 48: Viser i hvor stor grad kroppsøvlingslærerne mener dimensjonen "er i god fysisk form" blir lagt vekt på i vurdering av innsats.



Tabell 49: Viser i hvilken grad elevene opplever at dimensjonen "er i god fysisk form" blir lagt vekt på i vurdering av innsats.

Gjennomsnittet av dimensjonene – kroppsøvingslærerne:

	Observert minimum	Observert maksimum	Gjennomsnitt	Respondenter
Prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne	3,00	5,00	4,44	9
Ikke gir opp	3,00	5,00	4,33	9
Viser selvstendighet	3,00	5,00	4,11	9
Utfordrer egen fysiske kapasitet	3,00	5,00	4,44	9
Samarbeider med andre	2,00	5,00	4,00	9
Bidrar til at andre lærer i faget	2,00	5,00	4,00	9
Ikke gir opp selv om oppgaven er uoppnåelig	1,00	5,00	4,00	9
Ikke gir opp selv om oppgaven kjennes meningsløs	2,00	5,00	3,89	9
Fysisk anstrengelse, at eleven "tar ut alt"	3,00	5,00	4,00	9
Har gode holdninger og viser positivt engasjement	3,00	5,00	4,56	9
"Gjør så godt jeg kan"	3,00	5,00	3,89	9
Fokus i læringsarbeidet	3,00	5,00	3,89	9
Aktivitet utenom kroppsøving - at eleven er aktiv på fritiden	1,00	4,00	1,89	9
Jobber mot personlige mål	2,00	5,00	3,22	9
Viser motivasjon for å lære nye ting	3,00	5,00	4,11	9
Oppførsel / god atferd	1,00	4,00	3,00	9
Oppmøte	1,00	4,00	3,00	9
Forberedelse, stille med riktig utstyr	1,00	4,00	3,00	9
Er i god fysisk form	1,00	4,00	2,33	9

Tabell 50: Viser gjennomsnittet av dimensjonene fra spørreundersøkelsen til kroppsøvingslærerne.

Gjennomsnittet av dimensjonene – elevene:

	Observert minimum	Observert maksimum	Gjennomsnitt	Respondenter
Prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne	1,00	5,00	3,96	119
Ikke gir opp	1,00	5,00	4,40	119
Viser selvstendighet	1,00	5,00	4,15	119
Utfordrer egen fysiske kapasitet	2,00	5,00	4,18	119
Samarbeider med andre	1,00	5,00	4,45	119
Bidrar til at andre lærer i faget	1,00	5,00	4,04	119
Ikke gir opp selv om oppgaven er uoppnåelig	1,00	5,00	3,92	119
Ikke gir opp selv om oppgaven kjennes meningsløs	1,00	5,00	4,03	119
Fysisk anstrengelse, at du "tar ut alt"	1,00	5,00	3,92	119
Har gode holdninger og viser positivt engasjement	2,00	5,00	4,53	119
"Gjør så godt jeg kan"	2,00	5,00	4,42	119
Fokus i læringsarbeidet	1,00	5,00	4,08	119
Aktivitet utenom kroppsøving - at du er aktiv på fritiden	1,00	5,00	2,91	119
Jobber mot personlige mål	1,00	5,00	3,43	119
Viser motivasjon for å lære nye ting	1,00	5,00	4,06	119
Oppførsel / god atferd	2,00	5,00	4,60	119
Oppmøte	2,00	5,00	4,42	119
Forberedelse, stille med riktig utstyr	1,00	5,00	4,11	119
Er i god fysisk form	1,00	5,00	3,01	119

Tabell 51: Viser gjennomsnittet av dimensjonene fra spørreundersøkelsen til elevene.