

MASTEROPPGAVE

Emnekode: MKI210

Navn: Ole Nicolaisen

Vurdering av innsats i kroppsøving – fra et lærerperspektiv

Dato: 25.05.21

Totalt antall sider: 55

Forord

Denne oppgaven markerer slutten og starten på to kapitler i livet. Slutten på gode år i studenttilværelsen og starten for et liv med arbeid innenfor utdanning og idrett. Arbeidet med masteroppgaven har vært meget innholdsrikt. Året 2020/2021 har for de aller fleste vært preget av opp og nedturer i forbindelse med covid-19 pandemien. For meg har dette resultert i mye arbeid alene og gitt meg flere perioder med forvirring og en endeløs følelse av å aldri skulle nå målet.

Etter mye tid med oppgaven har jeg likevel opplevd veldig mye mestring og glede ved det å forske og skrive. Man opplever en helt spesiell side ved seg selv som gir en følelse av at alt er mulig. Jeg vil med dette takke informantene som har stilt opp i en ellers hektisk hverdag. På tross av at jeg har jobbet mye alene med oppgaven, vil jeg takke veilederen min Idar Lyngstad for konstruktive, men fortsatt motiverende og gode samtaler og veiledninger underveis i prosessen. Din evne til å gi fortløpende respons, har vært svært givende i oppgaveskrivingen.

Til slutt vil jeg takke familie, venner og ikke minst min samboer og kjæreste for god hjelp og støtte underveis i prosessen.

Trondheim, mai 2021

Ole Nicolaisen

Sammendrag

Tittel Vurdering av innsats i kroppsøving – fra et lærerperspektiv

Formål Vurdering av innsats har i mange år fått stor plass både politisk og faglig i kroppsøvingen i skolen. Det har vært uenigheter i hvorvidt begrepet skulle vært en del av vurderingspraksisen hos kroppsøvingslærere. Innsats ble som del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving fjernet i 2006, men revidert etter mye motstand i 2012. Fra høsten 2020 begynte Kunnskapsløftet 2020 å tre i gang og her blir innsats vektlagt som viktig del av den faglige kompetansen. Kroppsøvingslærere ser likevel ut til å savne konkrete retningslinjer rundt innsats. Formålet med oppgaven er derfor å belyse ulike kroppsøvingslæreres forståelse og bruk av innsats i vurdering av standpunktkarakter.

Metode Et kvalitativt forskningsintervju ble utarbeidet for å få svar på problemstillingen min. Her ble fem utvalgte kroppsøvingslærere fra 8 og/eller 9. trinn brukt som informanter i studien. Funn fra intervjuene ble videre sett i lys av relevant teori og forskning på området.

Resultater I studiens resultater viser de overordnede funn at informantene i stor grad bruker skjønn i innsatsvurderingen. Dette på bakgrunn av at hverken Kunnskapsløftet 2020 eller Opplæringsloven sier noe om hvor mye innsats skal telle av standpunktkarakter og innsatskriteriene derfor står veldig åpne. Samtlige av informantene gir indikasjoner på at innsats bør inkluderes i kroppsøvingen på grunnlag av at alle har ulike fysiske forutsetninger og at skjønn bør utøves i samsvar med relasjoner man har til elevene. Funnene indikerer likevel at det på tross av Kunnskapsløftet 2020 er et sprik i hvordan lærere vektlegger innsatsbegrepet, og at skjønnsmyndighet er gitt i stor grad av tillit hos lærerne.

Nøkkelord Kroppsøving, innsats, Kunnskapsløftet, skjønn, lærerperspektiv, standpunktkarakter

Abstract

Title Assessment of Effort in Physical Education – from a teachers perspective

Purpose Assessment of effort has been given a considerable place both politically and professionally in school. There have been disagreements whether the term should be a part of Physical Educational teachers grading practice. Effort as a part of the basis in Physical Education assessment was removed in 2006, but reinstated after huge resistance in 2012. Beginning in the fall of 2020, Norwegian schools are progressively implementing “Kunnskapsløftet 2020”, and effort is now emphasized as an important part of the students professional competence in Physical Education. Physical Education teachers still seem to lack concrete guidelines for assessment of effort. The purpose of the study is therefore to shed light on different Physical Education teachers understandings-, and considerations of effort in their grading practice.

Method A qualitative research interview was prepared to get answers for my thesis statement. Five Physical Education teachers from 8th and 9th grade was used as informants in the study. Findings from the interviews were further seen in the light of relevant theory and former studies in the field.

Results The overall findings of the study shows that the informants uses discretion in their effort assessment to a large extent. This is based on the fact that neither “Kunnskapsløftet 2020”, nor the Education Act, mention how much effort should count in terms of grading, and that the criteria for use of effort therefore is very open. The informants give indications that effort should be included in the Physical Education on the basis that everyone has different physical preconditions and that discretion should be exercised in accordance with relations to the students. The findings indicate that despite of “Kunnskapsløftet 2020”, there is a gap in how teachers emphasize the concept of effort, and that the authority of discretion is given a large amount of trust in the teachers.

Key words Physical Education, Effort, Kunnskapsløftet, discretion, teachers perspective, position grade

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Sammendrag	2
Abstract	3
Innledning	6
<i>Oppgavens oppbygging</i>	7
Teoretisk rammeverk	8
<i>Formelt grunnlag</i>	8
<i>Innsats og kompetanse</i>	9
<i>Standpunktvurdering</i>	11
<i>Forskning på innsats i kroppsøving</i>	11
<i>Hva menes med innsats i kroppsøving?</i>	12
<i>Profesjonell skjønn</i>	13
<i>Utdanningsdirektoratets støtteskriv til vurdering i kroppsøving</i>	15
Metode	16
<i>Valg av metode</i>	17
<i>Det kvalitative forskningsintervjuet</i>	17
<i>Utvalg og rekruttering av informanter</i>	18
<i>Informantene</i>	18
<i>Datainnsamling</i>	19
<i>Forberedelser til intervju og intervjuguide</i>	19
<i>Gjennomføring av testintervju og intervju</i>	21
<i>Databehandling og analyse</i>	22
<i>Kvalitativ kvalitet</i>	26
<i>Transparens og overførbarhet</i>	27
<i>Etiske overveielser</i>	29
Resultat og drøfting	29
<i>Innsats som del av kompetansen i kroppsøving</i>	30
<i>Forståelse av innsats som begrep</i>	30
<i>Innsats i kompetansemål</i>	32
<i>Innsatskriteriet i vurdering av læring</i>	33
<i>Innsats som grunnlag for vurdering</i>	33
<i>Åpne retningslinjer</i>	35
<i>Hvor mye innsats inneholder standpunkt karakteren?</i>	35
<i>Vektlegging av innsats ut fra ulike forutsetninger</i>	37

Oppsummering og avslutning	37
Veien videre.....	38
Litteraturliste.....	40
Vedlegg.....	44
NSD sin vurdering.....	51

Innledning

Løpetest med tidtaking, den evige hjørnefotballen og svømmetest. Fjerne, men tydelige glimt av hvordan jeg selv husker kroppsøvfaget på skolen. Jeg elsket løpetest, jeg elsket fotball og jeg elsket svømmetesten. Dette var alle aktiviteter som passet mine fysiske forutsetninger svært godt. Hva med elever med lavere fysiske forutsetninger, elever med lav selvtillit, elever som ikke likte faget eller elever som ikke var typiske «gode» på testene? Som elev, var jeg ikke i stand til å sette meg inn i andres opplevelser da vi ikke ble gjort oppmerksomme på viktigheten av forhold som for eksempel «samarbeid» og «fair play» ved kroppsøving. Vi ser at gjennom de siste tiårene har veldig mye i kroppsøvfaget forandret seg. De faglige vektleggingene har vært ulike og det har til stadighet blitt hauset opp store kontroverser tilknyttet hva som skal vektlegges i faget.

Et svært sentralt og kontroversielt tema innenfor kroppsøving er vurdering av innsats. Innsats ble som del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving fjernet i 2006 etter at Kunnskapsløftet hadde blitt innført. Denne endringen bidro til å skape usikkerhet og frustrasjon blant lærere og elever (Prøitz & Borgen, 2010). En rekke medieoppslag relatert til vurderingen i faget, bidro til at læreplanen i kroppsøving ble revidert, og det ble igjen forskriftsfestet i Opplæringsloven at innsats skulle telle med i elevenes karakter i kroppsøving. Fra høsten 2020 tredje Kunnskapsløftet 2020 i gang og her blir innsats vektlagt som en viktig del av den faglige kompetansen og er i tillegg mer integrert i kompetansemålene i læreplanen enn før (Utdanningsdirektoratet, 2020).

I det nye Kunnskapsløftet har læreplanen i kroppsøving vektlagt bevegelsesaktiviteter, lek og øving i større grad en tidligere samtidig som det er en dreining til et mindre idrettsrettet fag. I overordnet del står det blant annet:

«Skolen skal utvikle inkluderende felleskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Utdanningsdirektoratet, 2019d).

Overordnet del sett sammen med læreplanen i kroppsøving viser at faget har blitt en arena med tydeligere fokus på en helhet hvor alle er med. Dette ser man blant annet i hvordan mestring, samarbeid og bevegelsesglede blir belyst i læreplanen i kroppsøving. Weiner (1994) antydte tidlig at lærere kan være utsatt for å vurdere innsats basert på følelser istedenfor å

være objektiv. Dette var med på å skape en utfordrende vurderingspraksis hos lærere da innsats ikke hadde en bestemt indikator på hva som var høy, middel eller lav grad av innsats. I dag sier hverken Kunnskapsløftet 2020 eller Opplæringsloven noe om hvor stor del innsats skal telle av karakter. Vurderingspraksisen hos lærere vil være ulik, men preget av hvordan læreplanen legger til rette for vurderingen. I og med at faget har forandret seg mye synes jeg det er svært spennende og ikke minst viktig å se på hvordan ulike lærere i kroppsøving forholder seg til innsats som begrep i vurderingen. Dette blant annet for å se hvordan det nye Kunnskapsløftet preger lærerne, men også for å se hvordan kroppsøvingslærere reflekterer og praktiserer innsatsbegrepet i dagens kroppsøvingsundervisning. Jeg har derfor valgt å formulere problemstillingen:

Hvordan forstår og bruker lærere innsatskriteriet i vurdering av standpunktkarakter i kroppsøving i ungdomsskolen?

Oppgavens oppbygging

Oppgaven er delt inn i fem hoveddeler. Innledningsvis blir første del presentert med begrunnelse for valg av tema og problemstilling. I del to presenterer jeg teoretisk rammeverk for oppgaven med faglig forankring i tidligere forskning på området. Videre vil jeg i del tre presentere metodiske valg som er brukt i studien. Jeg vil på bakgrunn av teoretisk forankring og metode presentere resultater og drøfting sammen i del fire. Dette vil videre skape grunnlag for å samle funnene i en siste del med oppsummering og avslutning.

Teoretisk rammeverk

Innsatsvurdering i skolen er et begrep som er vidt satt sammen. I denne delen vil jeg presentere relevant teori opp mot problemstilling og peke på tidligere forskning som skal være med å danne grunnlag for å drøfte funnene i studien.

Formelt grunnlag

«Nei til karakter i gym» (Grundstad, 2021) og «Vi kan ikke fjerne gymkarakteren» (Knudsen, 2021), to ferske, men ulike kronikker fra ungdom som viser et todelt syn på karakteren i kroppsøving. Kroppsøving er et fag med ulike syn og ulike tilnærminger til karakterutformingen. Et begrep som har stått sentralt i denne prosessen er innsats. Begrepet sto tidligere forskriftsfestet som en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøvingsfaget, men etter endring i 2020 er innsats uttrykt i forskrift til Opplæringsloven (2020, § 3-3) ved at det er en del av grunnlaget for vurdering dersom det følger læreplanen i faget.

I Meld. St. 28 (2015-2016) sto det at et samfunn i endring, krever en skole som fornyer seg. I stortingsmeldingen ble det da varslet at det skulle utarbeides en strategi for Kunnskapsløftet 2020 som skulle ivareta bred involvering og tilstrekkelig tid til hvert trinn i prosessen. Arbeidet med de nye læreplanene startet høsten 2017 og gikk gjennom to faser: 1) utvikling av kjerneelementer og 2) utvikling av læreplaner. I denne prosessen delte grupper av lærere, pedagoger og fagfolk sammen med Utdanningsdirektoratet sitt arbeid med hverandre. Mot slutten av arbeidet ble det gjennomført høringer der innspill til forslag ble gjennomgått og vurdert. Dette resulterte i at de nye læreplanene ble fastsatt og lansert av Kunnskapsdepartementet i 2019 (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Fra august 2020 begynte nye læreplaner å tre i kraft. Innføringen av nye læreplaner skulle skje i løpet av en periode på tre år (Utdanningsdirektoratet, 2020a). For kroppsøving innebærer dette at faget i større grad skal utforske egen identitet og selvbylde og forstå sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse. Læreplanen vektlegger ulike bevegelsesaktiviteter, lek og øving i større grad enn tidligere samtidig som det er en dreining til et mindre idrettsrettet fag. Videre står det at:

«Deltakelse og samarbeid i ulike bevegelsesaktiviteter er sentralt i faget. Elevene skal erfare hva egen innsats har å si for å oppnå mål og for å fremme læring hos seg selv

og andre. Elevenes innsats er en viktig del av den faglige kompetansen og er i større grad integrert i kompetansemålene i læreplanen. Samspill med andre, øving og deltakelse i ulike aktiviteter og naturferdsel er vesentlige trekk ved kompetansen i faget» (Utdanningsdirektoratet, 2019b).

Innsats blir eksplisitt uttrykt som en viktig del av kroppsøvningsfaget, og det er i tillegg mer integrert i kompetansemålene enn før. I henhold til ny læreplan for kroppsøving (KRO01-05) blir innsats definert som:

«Innsats i kroppsøving inneber at eleven prøver å løse faglege utfordringar etter beste evne utan å gi opp, viser sjølvstende, utfordrar sin eigen fysiske kapasitet og samarbeider med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2019c).

Innsats og kompetanse

Opplæringsloven og Kunnskapsløftet 2020 setter begge innsatsbegrepet i fokus. I den nye læreplanen for kroppsøving (KRO01-05) blir innsatsbegrepet innledningsvis trukket frem under fagrelevans og sentrale verdier:

«Faget skal bidra til at elevane utvikler kompetanse om trening, livsstil og helse og erfarar kva eigen innsats har å seie for å oppnå mål. Innsatsen til elevane er derfor ein del av kompetansen i kroppsøving» (Utdanningsdirektoratet, 2019c).

Videre i læreplanen under rubrikken for standpunktvurdering står det følgende:

«Læraren skal setje karakter i kroppsøving basert på kompetansen eleven har vist i faget. Samspel med andre, øving og deltaking i ulike bevegelsesaktivitetar og naturferdsel er vesentlige trekk ved kompetansen i kroppsøving. Innsatsen til elevane er ein del av kompetansen i kroppsøving og er derfor ein del av grunnlaget for vurdering» (Utdanningsdirektoratet, 2019c).

Ved å se på hva læreplanen trekker frem eksplisitt, ser man at Opplæringsloven legger opp til å bruke innsats i tråd med hva læreplanteksten sier. Innsats blir tydelig nevnt som en del av grunnlaget for vurderingen og man kan med sikkerhet si at begrepet har en stor plass i faget.

For å kunne vurdere og sette karakter, er det hensiktsmessig med innsikt og forståelse rundt begrepene som inngår i vurderingspraksisen.

Som jeg pekte på tidligere står det at: *«Innsatsen er derfor en viktig del av kompetansen i kroppsøving»*. I overordnet del av læreplanen pekes det på viktigheten av at forståelse for kompetansebegrepet må ligge til grunn for skolens arbeid med læreplaner og vurdering av elevenes faglige kompetanse. Begrepet kompetanse blir definert følgende:

«Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Utdanningsdirektoratet, 2019c).

I vedlegg 4 ligger de nye kompetansemålene for kroppsøving etter 10. trinn. Alle disse målene bygger på det å tilegne seg og anvende kunnskap på ulike måter slik som definisjonen beskriver. Ser man på definisjonen av innsats i sammenheng med definisjonen av kompetanse, kan man finne likheter. På samme måte som innsats peker på det å løse faglige utfordringer, peker kompetanse blant annet på det å løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger. Innsats kan derfor ses på som et kriterium og en del av kunnskapen og ferdighetene som går under det vi kaller kompetanse i kroppsøving. Selv om innsats tydelig blir definert og vektlagt i den nye læreplanen, kommer ikke innsatsbegrepet eksplisitt frem i kompetansemålene. Det er derfor viktig å se hvordan begrepet bli bakt inn i kompetansemålene i lys av læreplanens definisjon.

Etter å ha sett på hva læreplanen definerer innsats som, kan man bruke dette som et grunnlag for å videre kunne si noe om hvordan begrepet kommer frem i kompetansemålene. Ulike verb som anvendes i kompetansemålene står i tråd med innsatsdefinisjonen. Det å utforske, trene på, utvikle, øve på og bruke er alle verb som har sammenheng med det å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, samt det å utfordre egen fysiske kapasitet og samarbeid. Samarbeid eller gjennomføring av aktiviteter kommer tydelig frem i flere av kompetansemålene og viser at innsatsbegrepet tydelig er bakt inn i flere av kompetansemålene.

Standpunkt vurdering

Vurdering er en viktig del av skolens virksomhet og bunner i grunn ut i det å bedømme elevens kompetanse. I forskrift til Opplæringsloven står det at (2020, § 3-2):

«Elevar, lærlingar, lære kandidat og praksisbrevkandidatar har rett til undervegs vurdering, sluttvurdering og dokumentasjon av opplæringa».

Vider står det at formål med vurdering i fag er å fremme og bidra til lærelyst underveis, og å gi informasjon om kompetanse underveis og ved avslutningen av opplæringen i faget.

Grunnlaget for vurderingen er kompetansemålene i læreplanen. I studien min ønsker jeg å se innsatsbegrepet i lys av utforming av standpunkt karakter eller sluttvurdering. Det er derfor hensiktsmessig å avgrense i den grad at jeg fokuserer på vurdering av læring.

I prosessen med vurdering av læring, innebærer det at man skal forsøke å måle eller bedømme hva elevene vet og kan gjøre for å fastslå hvilket nivå eleven har nådd i læreplanen eller et bestemt kompetansemål. Dette kalles standpunkt vurdering. Her foretas det en evaluering av resultater, som oftest blir representert i gjennom en karakter (Redelius & Hay, 2012). Denne sluttvurderingen innebærer at læreren må gjøre en vurdering av elevens samlede kompetanse og at det ikke er anledning til å vurdere kompetansen hos eleven på grunnlag av noen få kompetansemål. I studien min kommer standpunkt vurdering til å være gjennomgående uttrykk for å beskrive lærernes karaktersetning i faget.

Forskning på innsats i kroppsøving

Det er lite forskning både nasjonalt og internasjonalt som peker på vurdering i kroppsøving med fokus på innsats. Dette viser blant annet gjennomgangen hos Vinje, Brattenborg, Aasland og Aasland (2020) i sitt kapittel med sammenligning av inkluderingen av elevenes forutsetninger og innsats ved vurdering i kroppsøving. I 2005 kom det ei tekstsamling med tittelen *«International Comparison of Physical Education»* (Phüse & Gerber (red.), 2005). Her presenterte forskere fra 35 land status og utfordringer i faget tilsvarende vårt kroppsøvingfag. Til tross for at karaktersetning hadde stor plass, var det svært begrenset med informasjon knyttet til om lærerne i landene benyttet elevenes innsats og forutsetninger som vurderingskriterier. I samlingen peker blant annet bidraget fra Sverige på at den største

utfordringen ligger i vurderingen. Dette på bakgrunn av at det ikke finnes noe praktisk enighet blant lærerne i hvilke kriterier de tar i bruk ved karaktersetning i faget.

Med grundig gjennomgang og tekstanalyse av styringsdokumentene fra de ulike landene kom Vinje (et al., 2020) likevel frem til flere resultater som kunne si noe om innsats i kroppsøving. Her kunne de konkludere med at samsvaret mellom de norske bestemmelsene for inkludering av elevenes forutsetninger og innsats ved vurdering i kroppsøving og tilsvarende bestemmelser i de andre nordiske landene er sprikende. Når det gjelder innsats, er også dette et kriterium ved karaktersetningen i Finland, mens på Island er det absolutte kompetansekriterier etter 10. trinn som ikke åpner opp for eller har relasjon til innsats. I Danmark brukes innsats likt i karaktersetningen som elevenes forutsetninger blir brukt i Norge. I Sverige skal elevenes innsats ikke knyttes til karaktersetningen, men forskning viser at svenske lærere finner det vanskelig å skille innsats fra det som skal være rene kunnskapskrav i læreplanen (Svennberg, 2017; Vinje et al., 2020). Aasland og Engelsrud (2017) peker på at det har vært en innarbeidet praksis hos norske kroppsøvingslærere å bruke en tredeling – innsats/holdning, ferdigheter og kunnskap – når elevene vurderes i kroppsøving (Arnesen, Nilsen, & Leirhaug, 2013). Sett i lys av forskningen kan man anta at det er- og har vært et sprik i hvordan lærere vektlegger innsatskriteriet i utformingen av karakter.

Hva menes med innsats i kroppsøving?

Aasland og Engelsrud (2017) peker i sin artikkel på at innsats er noe lærere ser. I hvordan innsats uttrykkes, peker de på hvor hardt elevene jobber i undervisningen. Her blir innsats koblet til aktiviteter som er synlige for læreren og at det er hva den objektive elevkroppen viser, som teller som innsats. Overordnede funn fra Aasland og Engelsruds (2017, s. 5) analyser, viser at *«god innsats uttrykkes gjennom at elevene «står på» slik at de bli drivende svette, at de forbedrer seg, samt at de fremviser positiv innstilling slik at de bidrar til å gjøre andre gode»*. I tidligere masteroppgaver hos Øyehaug (2016) og Uldalen (2016) kommer det også frem at god innsats kommer til syne ved elevers positive innstillinger til læringsaktiviteten. I masteroppgaven hos Mjåtveit (2020) har hun gjennom sine resultater, funnet ut at det legges vekt på fem dimensjoner i innsatsvurderingen i kroppsøving. Her blir blant annet gode holdninger og positivt engasjement nevnt.

Leirhaug (2013) spør seg hvorfor innsats skal telle ved vurdering og karaktersetning i kroppsøving, når det ikke gjør det i andre fag. Han mener et forsiktig ja, fordi at faget skiller

seg ved andre ved at kroppen er det viktigste redskapet og at opplæringen tar sikte på å skape livslang bevegelsesglede ut fra egne forutsetninger. Han skriver videre:

«Når det å kunne delta i bevegelsesaktiviteter og bli kjent med seg selv gjennom kroppslig utfoldelse er en del av formålet med faget, blir innsats underveis i læringsarbeidet et uttrykk for faglig kompetanse. Skal dette tas på alvor, er det helt nødvendig at det også verdsettes ved vurdering og karaktersetting». (Leirhaug, 2013)

Vinje (et al., 2020, s. 96) peker på at kroppøvningsfaget står spesielt i Norge ettersom det er det eneste faget der elevenes innsats skal telle inn i den faglige vurderingen. Han viser til tidligere forskning i Norge som viser at kroppøvningslærere er usikre på hvordan inkludering av elevenes forutsetninger og innsats i inkluderingsarbeidet skal gjøres. Her kommer særlig et begrep til synes, som vi nå skal se på videre.

Profesjonell skjønn

Før revideringen i 2012 hvor innsats ikke sto som del av den faglige vurderingen i kroppøving var det i en studie av Vinje, Aasland og Aasland (2020) bare en av åtte informanter, som aktivt valgte å forholde seg til dette. Det hender at profesjonsutøvere med overlegg ikke følger regler og forskrifter. En lege som med overlegg ikke følger regler og forskrifter ved en operasjon kan få fatale konsekvenser. Hvis derimot legen tar i mot en pasient etter arbeidstid, vil det heller kunne skape respekt og en klapp på skuldra (Vinje et al., 2020, s. 121). I den overnevnte studien, oppfattet samtlige av informantene at forskriftene var klare på at innsats ikke skulle trekkes inn i den faglige vurdering. Likevel var det bare en som fulgte dette opp. Argumentene mot var blant annet å opprettholde et hensiktsmessig læringsklima, skape og opprettholde trivsel og bevegelsesglede samt hindre utviklingen av et «test- og rangeringsfag» kun basert på ferdigheter (Vinje et al., 2020, s. 122). Vinje (et al., 2020) konkluderte med at begrepet kulturell motstand var godt egnet til å forklare informantenes handlinger. Begrepet tar blant annet utgangspunkt i at det kan være en strid rundt hva som er gyldig og verdifull kunnskap, men også at formelle maktorganer ofte støttet seg på ekspertråd når de skal fatte beslutninger. I denne sammenheng avviste informantene såkalte ekspert- og skrivebords- kunnskap som gikk på evner til å gjenkjenne eller verdsette verdifull kunnskap til fordel for praktisk erfaringsbasert kunnskap og selvstendig identitetskonstruksjon i forbindelse med lærerrollen (Vinje et al., 2020, s. 130). Som jeg

nevnte tidligere ser man nå at Opplæringsloven tar høyde for endringer og fleksibilitet i læreplankosten. Dette sikrer et gjensidig ønske i skolen både på makro og mikro- nivå i det å ivareta best mulig læringsutbytte.

Kirkebøen (2013, s. 27) mener at skjønn ikke er noen presis fagterm. Likevel blir utøvelse av skjønn ofte trukket frem som kjernen i profesjonelt arbeid. Molander (2013, s. 44) skriver at *«Delegasjonen av skjønnsmyndighet er basert på tillit til at de som har denne myndigheten har evne og vilje til å utføre sine oppgaver på en forsvarlig, og helst best mulig måte».*

Aasland og Engelsrud (2020) viser til at lærere bruker stor grad av skjønn i innsatsvurderingen sin. De argumenterer for at kroppsøvingsfaget ikke har noen retningslinjer for hvor mye innsats skal telle. Det står ikke det nye Kunnskapsløftet hvor mye innsats skal telle, men at det skal være en del av kompetansen som vurderes hos elevene. Aasland og Engelsrud (2020) skriver: *«Dermed er ikke innsats noe rent objektivt som en kan måle til enhver tid. Bruk av skjønn blir da ofte den enkleste løsningen «å måle» elevenes innsats på».*

Når man ser på delegasjonen av skjønnsmyndighet, kan man antyde at lærere har stor tillit og handlingsfrihet når det gjelder inkludering av innsats. Dette uttrykkes også gjennom hvordan ulike kroppsøvingslærere forholder seg til innsats. Leirhaug (2013) skriver at det er vanskelig å definere innsats som en ting og at det består av flere elementer. Aasland og Engelsrud (2020) skriver at *«Lærerprofesjonens avanserte kunnskapskrav viser utfordringene med å sette rettfærdige standpunkt karakterer i kroppsøvingsfaget når retningslinjene rundt innsats står åpne og skjønn i stor grad brukes i vurderingen. Det er mye som tyder på det er en konflikt mellom læreplan og praksis for hvordan å gjennomføre innsatsvurdering i kroppsøvingsfaget på en reliabel måte».*

I lys av forskningen ser man at faktorer som skjønn og kulturell motstand har stor påvirkningskraft i hvordan kroppsøvingslærere forstår og bruker innsatskriteriet. For å skulle sette standpunkt karakter må man som lærer vurdere hvor stor del av karakteren innsats skal telle og man bestemmer selv hvordan man idømmer innsatskriteriet. Baghurst (2014) har tidligere pekt på at kroppsøvingslæreres evne til å være objektiv i vurderingen av innsats og deltakelse er en utfordring. Delt meninger har ført til at enkelte fagpersoner innenfor kroppsøving oppfordrer til kompetansedrevne mål, mens andre mener at egenskaper som holdning, innsats og deltakelse er like eller enda viktigere faktorer å tenke på. Tidligere studier har indikert at kroppsøvingslærere savner konkrete retningslinjer for hvordan man kan

inkludere innsats. Uldalen (2016) peker blant annet på at lærere synes innsatsbegrepet er vanskelig å konkretisere og at innholdet derfor står uklart. Dette samsvarer med det Aasland og Engelsrud (2020) sier om utfordringer med rettferdig karakter når retningslinjene rundt innsats står så åpent.

Vinje og Brattenborg (2020) skrev høsten 2020 et debattinnlegg med overskriften «Dropp karakter i kroppsøving». De skriver: *«Vi vil allerede innledningsvis understreke at vi ikke er motstandere av vurdering med karakter, verken generelt eller spesielt i kroppsøving. Vi mener derimot at dagens retningslinjer må bli betydelig klarere, før det kan gi mening å snakke om et rettferdig rammeverk for karaktersetning i faget»*. 18 november 2020, lanserte Utdanningsdirektoratet en ny støtteressurs for kroppsøvingslærere, men Vinje og Brattenborg mente at teksten gjorde retningslinjene for karaktersetning enda mer uklare.

Utdanningsdirektoratet valgte etter mye motstand å trekke tilbake støtteskrivet, fordi det ble for vanskelig å forstå. Vinje (2021) utga sammen med flere forfattere en bok om kroppsøvingsdidaktiske utfordringer der lærernes mulighet for å gjennomføre en rettferdig karaktersettingspraksis ble analysert. Der konkluderte de med at karakterer måtte avvikles inntil utdanningsforbundet fikk reviderte og forståelige retningslinjer på plass. I en artikkel publisert av VG med tittelen «Ber om karakterstans i gym» (Brandvol, 2021) sier Vinje: *«Skjønn vil alltid være et element i karaktersetning i kroppsøving. De nåværende retningslinjene gir likevel lærerne et så stort tolkningsrom at det ikke er grunn til å forvente at de legger samme kriterier til grunn ved karaktersetningen»*. Etter mye motstand og endringer kom det nye støtteskrivet på plass i april 2021 (Utdanningsdirektoratet, 2021). Her beskrives vurdering i kroppsøving med fokus på elevens innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester. Videre skal jeg drøfte vurdering av innsats i lys av det nye og oppdaterte støtteskrivet.

[Utdanningsdirektoratets støtteskriv til vurdering i kroppsøving](#)

I det oppdaterte hjelpeskrevet for vurdering i kroppsøving er det derimot presise formuleringer hvor hvordan innsatsbegrepet skal forstås i vurdering av standpunktkarakter i kroppsøving. I tillegg til at innsats- definisjonen blir repetert, står det:

«Det betyr at det er et kjennetegn på måloppnåelse at eleven fortsetter å øve, selv om det, innenfor fagets rammer, ikke gir synlige resultater i prestasjon eller ferdighetsutvikling. (...) I mange bevegelsesaktiviteter er elevens innsats gjennom

deltakelse, medvirkning og samarbeid nødvendig for å fremme læring hos seg selv og andre. Derfor handler innsats også om at eleven deltar konstruktivt i bevegelsesaktiviteter og bidrar til at andre kan få fremgang i faget». (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Her blir det tydelig pekt på hvordan innsats i form av «det å ikke gi opp», uten hensyn til prestasjon og ferdighet, skal tas i betraktning hos den enkelte elev. I tillegg viser skrevet hva som er og skal tas i betraktning i form av deltakelse, medvirkning og samarbeid når man vurderer. Når jeg ønsker å se hvordan lærere forstår og bruker innsatskriteriet i vurderinga kan Utdanningsdirektoratets eget hjelpeskiv være med å peke på likheter, ulikheter i vurderingspraksisen hos kroppsøvingslærere.

«Lærerne skal vurdere med utgangspunkt i kompetansemålene i læreplanen, samtidig som de bruke sitt faglige skjønn og kjennskap de har til elevene. Det er viktig å se kompetansemålene i sammenheng i vurderingen. Standpunktvurdering skal være uttrykk for den samlede kompetansen eleven har i faget ved avslutningen av opplæringa». (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Skrivet virker forbedret i den grad at det som skal vurderes står veldig konkret. Samtidig legger ikke skrevet opp noen fasit på hvordan og hvor mye innsatsbegrepet skal telle med i sluttvurderingen, men peker på hvilke områder man bør ta i betraktning rundt innsatsbegrepet. Når skrevet peker på «faglig skjønn og kjennskap til elevene» som del av vurderingen, underbygger det Molander (2013) sin argumentasjon for at lærerne er tildelt en tillit for bruk av skjønn og at dette fortsatt står gjeldende i dagen skole. Uten å konkludere kan dette være indikasjoner på at retningslinjene fortsatt er vage og at skjønn derfor kan være dominerende i vurderingspraksisen hos kroppsøvingslærere.

Metode

I studien er datasamlingen foretatt ved bruk av kvalitative forskningsintervju. For å kunne se på hvordan lærere forstår og tar i bruk innsatsbegrepet i vurdering av standpunkt karakter, har jeg intervjuet fem kroppsøvingslærere på ungdomsskolen. Intervjuene ble gjennomført over videosamtale grunnet covid-19 pandemien vinteren 2020/21. I dette kapitlet vil jeg gjøre rede

for utvalgsprosess, planlegging og gjennomføring av intervju, transkripsjon og kodings- og analyseprosessen.

Valg av metode

I prosessen der man ønsker å finne relevant forskningsmetode er det hensiktsmessig å gå i dybden av hva det er man ønsker å få svar på og deretter velge en metode som på best mulig måte, klarer å gi et svar på det man leter etter. Kvalitativ forskning er preget av betydelig følsomhet overfor konteksten den gjennomføres i og man er ofte tett på dem man «forsker på». Ofte oppdager man at forholdene ikke er helt slik man hadde tenkt seg på forhånd, slik at det ofte vil være hensiktsmessig å legge datainnsamlingen tidlig i prosjektet slik at man kan justere bruk av teori og perspektiver (Tjora, 2013, s. 12). Tjora (2013, s. 18) peker på kvalitativ forskning som vektlegging på forståelse med en eksplorerende og empiridrevet fremgangsmåte. Kvalitative studier forholder seg gjerne til et fortolkende paradigme, ofte med fokus på informantenes opplevelse og meningsdanning, og hva slags konsekvenser meningene har. De mest utbredte datagenereringsmetodene innenfor kvalitativ forskning er ulike former for intervju. Kvale og Brinkmann (2009, s. 21) snakker om det kvalitative forskningsintervjuet der man søker å forstå verden sett fra informantenes side. Når jeg ønsker å se på hvordan ulike lærer forstår og bruker innsatsbegrepet, er jeg ute etter det som Kvale og Brinkmann (2009) peker på, søke å forstå verden sett fra informantens side.

Det kvalitative forskningsintervjuet

Kvale (1983, s. 174) beskriver det kvalitative intervjuet med et mål om å samle beskrivelser av livsverden med hensyn til tolkning av betydningen av de beskrevne fenomenene. Teknisk sett er det kvalitative forskningsintervjuet «semi-strukturert». Tjora (2013) refererer til samme begrep som «dybdeintervju». Målet med forskningsintervjuet er å skape en situasjon for en relativt fri samtale som kretser rundt noen spesifikke temaer som forskeren har bestemt på forhånd. Ved å skape en avslappet stemning og en noenlunde romslig tidsramme, er det meningen å få informanten til å reflektere iver egne erfaringer og meninger knyttet til det aktuelle temaet for forskningen (Tjora, 2013, s. 104).

Som regel er grunnen til at man bruker dybdeintervju for å studere meninger, holdninger og erfaringer. Kvale (1983) peker på at vi er ute etter livsverden til informanten, eller verden sett fra informantenes ståsted. Ettersom jeg i denne oppgaven er interessert i å se på ulike læreres

opplevelse av vurdering av innsats i kroppsøving, er det hensiktsmessig å bruke dybdeintervju i den grad at jeg er ute etter å studere meninger, holdninger og erfaringer. Tjora (2013, s. 109) peker på at samfunnsforskningen har sett en betydelig økning i bruken av dybdeintervjuer, hvor han antyder at økningen kan være på grunn av pragmatiske årsaker.

Utvalg og rekruttering av informanter

Utvalget av informanter i denne studien ble basert på to hovedkriterier bestående av faglig kompetanse og hvilket trinn de jobber på. Først og fremst trekker Tjora (2013) frem at hovedregelen for utvalg i kvalitative intervjustudier er at man velger informanter som av ulike grunner vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet. Informantene er derfor strategisk utvalgt i den grad at de har kompetanse og tilfredsstillende kravene som problemstillingen innebærer. Informantene besto av fem lærere med kroppsøving på ungdomsskolen. I og med at den nye læreplanen gradvis trer i kraft, var også et av kravene at lærerne underviste kroppsøving på enten 8 og/eller 9 trinn.

Prosessen med rekruttering startet høsten 2020. For å komme i kontakt med aktuelle kandidater, sendte jeg melding til folk jeg enten kjente eller visste kunne sette meg i kontakt videre. Det var dårlig respons i starten, men fikk etter gjentatte forespørsler med meg informanter som ville stille til intervju. Jeg prøvde utelukkende å rekruttere et varierende mangfold basert på kjønn og alder. Dette var for å eventuelt kunne se på eventuelle implikasjoner av forskjeller. Jeg tok kontakt med de aktuelle informantene enten via e-post, telefon eller tekstmelding med en uformell forespørsel om å delta i studiet. Dersom de var positive, sendte jeg informasjons- og samtykkeerklæringskriv til de aktuelle informantene (se vedlegg 1) der informantene fikk en mer detaljert innføring i formålet med studien og rettigheter de som informanter ville ha både før, underveis og etter intervjuprosessen.

Informantene

Informantene besto av fem personer med bakgrunn som kroppsøvingslærere. Informantenes navn er anonymisert ved bruk av pseudonym.

Den første informanten er Lise. Hun er 28 år og jobber som kroppsøvingslærer på 9 trinn. Hun har grunnskolelærerutdanning 5-10 trinn med realfag og kroppsøving i tillegg. Hun har jobbet ett år som kroppsøvingslærer og er veldig interessert i idrett på fritiden.

Den andre informanten er Nils. Han er 31 år og jobber som kroppsøvingslærer på 8 trinn. Nils har jobbet som kroppsøvingslærer i 7 år både på ungdomsskole og barneskole. Nils er utdannet lærer, men har også bachelor i sport management. I tillegg har han et årstudium med idrett.

Den tredje informanten heter Ine. Hun er 26 år og underviser kroppsøving på 8 trinn. Ine var ferdigutdannet i 2018 og har blant annet kroppsøving som fag. Hun har jobbet både som kroppsøvingslærer i 8, 9 og 10 trinn og har i tillegg tatt faget friluftsliv.

Den fjerde informanten er Tore. Han er 29 år gammel og jobber som kroppsøvingslærer på 8 trinn. Tore har ikke tatt kroppsøving som fag, men underviser likevel kroppsøving på 8 trinn. Tore har lektorutdanning 8-13 med nordisk om hovedfag.

Den femte og siste informanten er Einar. Han er 28 år og jobber blant annet som kroppsøvingslærer på 8 trinn. Han har jobbet som lærer i 4 år og har grunnskolelærerutdanning 5-10 med kroppsøving i tillegg.

Datainnsamling

Forberedelser til intervju og intervjuguide

Ved hjelp av teoretisk grunnlag og samtale med veileder utformet jeg en intervjuguide. I første omgang valgte jeg å lage noen enkle tema i intervjuguiden som skulle være med å belyse problemstillingen min. Etter videre utbedring og samtale med veileder ferdigstilte jeg guiden med spørsmål som på best mulig måte skulle dekke relevans opp mot studiens problemstilling.

I en setting hvor jeg ønsker å intervjuere lærere om vurdering av innsats ønsker jeg samtidig å få mest mulig ut av forskningsintervjuet. For å tilstrebe dette er det hensiktsmessig å følge noen retningslinjer for utforming av intervjuet. Tjora (2013, s. 112) beskriver blant annet dybdeintervjuets struktur i grove trekk gjennom tre faser: oppvarming, refleksjon og avrundning. Intervjuguiden min følger derfor disse fasene.

1. Oppvarmingsspørsmål med konkrete enkle spørsmål. Dette er for å få i gang intervjuet ved å skape en trygghet for både den som intervjuer samt informanten.

2. Refleksjonsspørsmål som danner kjernen i intervjuet. Det er her innsatsbegrepet skal utforskes gjennom at man inviterer informanten til å ta oss med på fortellinger. Her kan informanten gå i dybden i ulike deler av forskningstemaet, ofte ved å gå gjennom erfaringer sekvensielt. I tillegg kan man lage seg oppfølgingsspørsmål og stikkord for å bruke underveis i intervjuprosessen.
3. Avrundings spørsmål kan gjerne lede oppmerksomhet bort fra refleksjonsnivået og gå inn på hvordan forskningsprosjektet skal gjennomføres videre.

I tillegg til fasene i intervjuet er det hensiktsmessig å bruke en intervjuguide som er med å strukturere intervjuene. I Tjora (2013, s. 132) sin intervjuguide for dybdeintervju, er guiden delt inn i 7 temaer for at det skal være lettere både for intervjuerne og informantene å holde orden på de mange spørsmålene. I min intervjuguide valgte jeg å dele hoveddelen inn i to temaer i tillegg til oppvarming- og avslutningsspørsmål. I lys av problemstillingen min følte jeg at en todelt hoveddel var best egnet for å holde god oversikt.

For å kunne belyse temaet rundt forskningsspørsmålet mitt, vil det være hensiktsmessig å benytte et strategisk utvalg, som baserer seg på å velge informanter som av ulike grunner vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet (Tjora, 2013, s. 154). Ettersom at intensjonen med studien skal være å se på hvordan lærere opplever vurdering av innsats, vil strategisk utvalg være avgjørende for å finne best mulig informanter. Med utgangspunkt i at jeg søker kunnskap om vurdering av innsats, vil det stille noen kriterier for hvilke informanter jeg kan velge å ha med. Dette handler om å få et mest mulig representativt utvalg ved å velge informanter av ulik bakgrunn. Dette kan være faktorer som alder, kjønn, arbeidserfaring, arbeidsplass osv.

Mye av etikken i forbindelse med intervjuer er knyttet til presentasjon av data, for eksempel når det gjelder anonymisering. Det man først og fremst er opptatt av i forskningsetikken er at informanten ikke skal komme til skade, og da særlig ved at følsomme temaer tas fram uten at intervjueren har en mulighet for å bidra til en terapeutisk bearbeiding. I og med at jeg skal intervju lærere om vurdering av innsats, kan jeg anta at deres profesjonelle yrke vil være en fordel for å ivareta etiske prinsippene på best mulig måte. I tillegg angår temaet ikke noen spesiell grad av sensitive spørsmål.

Gjennomføring av testintervju og intervju

Som en konsekvens av økt smittetrykk under corona-pandemien valgte jeg derfor å bruke en litt utradisjonell metode for å intervjuer. Dybdeintervjuer blir ansett som ansikt-til-ansikt mellom informant og intervjuer, men av praktiske og økonomiske grunner blir det av og til nødvendig å gjennomføre intervjuene via telefon som igjen gjør at vi mister mulighet til å bruke kroppsspråk, som kan ta vekk noe av samtaleaspektet det gode intervju er avhengig av (Tjora, 2013, s. 140).

I og med at situasjonen med pandemien var intens i denne perioden og at telefonintervju kunne være med å svekke samtaleaspektet, planla jeg grundig et videointervju via videodelingsplattformen zoom. Jeg har god erfaring med plattformen fra før, samtidig som jeg har bakgrunn fra utdanning innenfor IKT. Jeg valgte å lage en PowerPoint der jeg la ved utdrag fra intervjuguide og relevante kompetansemål og vedtak jeg kunne peke på underveis. Jeg testet opplegget med to pc-er hjemme hos meg selv hvor jeg brukte funksjonen «del skjerm». Da kunne jeg dele skjermen min med PowerPoint direkte i videodelingsplattformen. Jeg valgte å teste intervjuet med en lærer i familien min via videodelingsplattformen noen dager etter. Intervjuet ble en suksess hvor det ble veldig enkelt for meg å peke konkret på enkelte spørsmål jeg stilte i intervjuet. I og med at jeg hele tiden delte skjerm kunne jeg stille spørsmål muntlig samtidig som jeg kunne synliggjøre spørsmål eller relevant informasjon på skjermen hos informanten. I tillegg fikk jeg observere kroppsspråk og jeg følte at jeg fikk en god flyt i intervjuet. Ved at jeg kunne presentere spørsmålene via delt skjerm fikk jeg tilbakemelding på at det var veldig beroligende å kunne lese spørsmålet selv hvis man ønsket det. Jeg valgte å endre rekkefølge på noen av spørsmålene slik at det ville få en mest naturlig overgang.

Tjora (2013, s. 110) beskriver en avslappet stemning som en viktig forutsetning for å lykkes med et dybdeintervju. Jeg strukturerte derfor intervjuet slik at det startet veldig uformelt med blant annet snakke om helt vanlige ting som fritidsinteresser. Dette følte jeg satte en god tone for resten av intervjuet. Jeg avtalte videre tidspunkt med informantene og sendte alle en link med invitasjon på videosamtale. I tillegg la jeg ved en link til Utdanningsdirektoratets kompetansemål i kroppssøving (Utdanningsdirektoratet, 2019c) og sa at det kunne være en fordel å lese gjennom kompetansemålene på forhånd av intervjuet. Som jeg hadde avtalt på forhånd, spurte jeg nok en gang om å få sette på lydopptaker og startet så i gang intervjuet.

Jeg delte skjerm og fulgte intervjuguiden så godt som det lot seg gjøre. Informantene fikk muligheten til å prate fritt rundt temaene jeg tok opp samtidig som jeg passet på å holde meg innenfor rammene av temaet som jeg ønsket. Det jeg opplevde var at det var veldig stort engasjement rundt innsatsbegrepet i kroppsøvingsfaget. Dette resulterte i at jeg fikk lange og gode svar på de aller fleste spørsmålene. Lengden på intervjuene varierte fra 30-60 minutter, men vi gjennomførte alle intervju på kveldstid slik at ingen hadde tidspress på seg. Gjennom alle intervjuene holdt jeg egne meninger for meg selv og unngikk situasjoner som kunne stille ledende spørsmål. På denne måten klarte jeg å holde meg mest mulig objektiv som forsker i intervjusituasjonene.

Databehandling og analyse

Etter å ha gjennomført fem intervjuer begynte jeg umiddelbart med transkripsjonsprosessen. Dette var både for å ivareta etiske retningslinjer rundt opptak, men også fordi det ville være lettere å transkribere informasjonen ferskt i minne.

Det vil ofte være smart å være litt mer detaljert når man transkriberer enn det man tror er nødvendig for å være sikker på at man får med seg alt som kan være relevant (Tjora, 2013, s. 144). I og med at muntlig språk ikke er det samme som skriftlig språk følte jeg at jeg ivaretok kvaliteten på transkripsjonen ved umiddelbar transkripsjon etter intervjuene. Etter transkripsjonene satt jeg på veldig mye mere tekst enn jeg trodde. Det ble derfor mye arbeid med koding og bearbeiding av teksten. Kvalitativ analyse krever mye intenst tankearbeid, sensitivitet for hva som finnes i empirien utover problemstillinger og forventninger, og en evne til å arbeide systematisk (Tjora, 2013, s. 174). Evnen til å jobbe systematisk var veldig krevende i bearbeidingen av all rådataen jeg hadde. Det var vanskelig og ikke minst tidkrevende å få sammenflettet alt i en systematisk analyse som skulle gi leseren økt kunnskap på feltet jeg forsket på, så her fikk jeg kjent på en følelse av både stress, fortvilelse, men mest av alt mestring til å håndtere data på en best mulig måte.

I min studie ønsket jeg å gå i dybden på ulike kroppsøvingslæreres refleksjoner og praktiske betraktninger rundt innsatsbegrepet. For å kunne finne tilbake til svar som kunne belyse problemstillingen, trengte jeg en god håndteringsmåte av rådataen. I den kvalitative analyseprosessen er koding og kategorisering av datamaterialet kjerneaktiviteter. Kvale og Brinkmann (2009, s. 208) beskriver koding som at det knyttes ett eller flere nøkkelord til et

tekstavsnitt med hensikt og senere skulle identifisere en uttalelse. Nilssen (2012, s. 78) skriver at forskeren starter prosessen med en åpen koding av datamaterialet. Det innebærer blant annet å møte datamaterialet med et åpent sinn som går mer på den induktive (eksplorerende) metoden. Når man sitter med mye ufordøyd datamateriale kan prosessen virke umulig eller uendelig lang. Nilssen (2012, s. 82) skriver at koding er første steg i prosessen med å redusere en stor mengde datamateriale til noen få temaer, dimensjoner eller kategorier som fanger essensen i materialet. I denne prosessen leste jeg gjennom transkripsjonene og markerte relevante og viktige aspekter som kunne belyse problemstillingen min. Ved siden av markeringene kodet jeg avsnittene med begreper og ord jeg følte beskrev hendelsesforløpet i intervjuene. Nilssen (2012, s. 85) peker på at den kvalitative forsker vil sitte igjen med mange sider tekst med koding etter kodingsprosessen. For å skape mer oversiktighet valgte jeg å føre kodingsmaterialet i en tabell og foreta tekstnær koding (Tjora, 2013). Tabellen under viser eksempel på koding.

Tabell 1. Eksempel på koding

Koding	Intervju
Spille hverandre god	<p>I: Hvordan er innsatsfaktoren med for å gi grunnlag for karakter?</p> <p>T: Innsatsfaktoren spiller en stor rolle for å få karakter.</p> <p>I: Har du noen eksempler som du kommer på?</p> <p>T: Hmm, jeg ser ofte på det med å spille hverandre god, for det er noe jeg legger stort fokus på(...)</p>
Etter man er kjent med eleven, vet man hva eleven er god på	<p>I: Går det an å sette objektive eller målbare kriterier for innsats? Skjønner du spørsmålet?</p> <p>T: Ja, jeg skjønner. Hmm, jeg vil si at etter man har blitt kjent med elevene vet man etter hvert hva eleven er god på når det gjelder det med innsats.</p>

<p>Blitt flinkere til og ikke sammenligne</p>	<p>I: Er sammenligning en måte for deg å måle grad av innsats i kroppsøving?</p> <p>T: Nei, tror jeg har blitt flinkere til og ikke sammenligne elevene. Alle har ulike forutsetninger og det er viktig for meg å få det beste ut av eleven ut fra hennes eller hennes forutsetning.</p>
--	--

I tabellen over har jeg med et utdrag fra kodingsprosessen hos en av informantene mine, i en tekstnær koding. Tjora (2013, s. 184) skriver at disse kodene ikke egner seg for sortering av data, men beskriver i detalj langt bedre hva som faktisk framkommer i akkurat dette intervjuet, og de vil bidra til å peke ut interessante aspekter i den videre analysen. I tabellen over viser jeg hvordan samtalen i intervjuet blir sammenfattet til en kode som trekker ut det viktigste aspektet ved samtalen.

Da er neste steg å se sammenheng mellom kodene og begynne å utvikle kategoriene. For å samle kodene som var relevant hadde jeg hele tiden problemstillingen min foran meg. I og med at jeg hadde delt inn intervjuguiden i to hoveddeler (temaer), hadde jeg allerede på forhånd lagt opp mye forarbeid for kategoriseringen av kodingene. Under disse hovedtemaene laget jeg også mer spesifikke kategorier som tok for seg forskjellige områder på temaene. Flere av kodene og kategoriene overlappet hverandre som jeg samlet i grupper. Etter denne prosessen satt jeg igjen med kodet materiale inndelt i kategorier. Dette skapte et godt utgangspunkt for å ta tak i datamaterialet på en god og ryddig måte.

I studien var hermeneutisk tilnærming hensiktsmessig for å gå i dybden av meningsinnholdet som genereres. Nilssen (2012, s. 71) beskriver hermeneutikk med tre ulike betydninger: uttrykk, tolkning og oversettelse. Nilssen skriver videre at tolkning og forståelse er viktig for forskere i samfunnsvitenskapene og humaniora fordi analyseenheten og datamaterialet som oftest er fenomener som uttrykker mening i form av menneskers handlinger, ytringer og produksjon av tekster. Kvale og Brinkman (2009, s. 69) peker på hermeneutisk tilnærming som at fortolkning av mening er det sentrale tema i forbindelse med spesifisering av de formene for mening som søkes, og oppmerksomheten overfor de spørsmålene som stilles til en tekst. Nilssen (2012, s. 72) peker på hermeneutisk tilnærming med vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan forstås på ulike måter. Videre skriver hun:

«Det kan stilles mange spørsmål til teksten, og ulike spørsmål gir ulike svar og tolkninger. Ulike scenarier kan framstå fra samme kontekst avhengig av forskerens bakgrunn, forskningsmetode, hensikt og fokus» (Nilssen, 2012, s. 72).

Det kan derfor virke hensiktsmessig med en hermeneutisk tilnærming i min studie, da innsats er et begrep som forstås ulikt og derfor brukes ulikt. Det gjenspeiles både i hvordan Opplæringsloven og læreplanen fremstiller begrepet med rom for skjønn. I denne studien vil den hermeneutiske tilnærmingen innebære å skape en gyldig forståelse av intervjueteksten og det kodete materialet, for så å bruke dets meninger å sette det sammen og drøfte det i lys av problemstillingen. Kvale og Brinkmann (2009, s. 216) omtaler en lignende prosess gjennom å peke på hermeneutiske fortolkningsprinsipper, kalt *hermeneutiske sirkel*. Den omhandler en kontinuerlige frem- og tilbake prosessen mellom deler og helhet, som er en følge av den såkalte hermeneutiske sirkel. De skriver: *«Med utgangspunkt i en ofte uklar og intuitiv forståelse av teksten som helhet fortolkes dens forskjellige deler, og ut fra disse fortolkningene settes delene på ny i en relasjon til helheten»*. Med teoretisk forankring ønsker jeg å tolke og analysere ulike informanternes egne synspunkter for så og sette dette sammen til en helhet. Gjennom koding og kategorisering legger jeg grunnlag for å tolke deler og forankre dette i en helhet.

Kvale og Brinkmann (2009, s. 218) peker på at vanlig kritikk av intervjufortolkninger er at ulike fortolkere finner ulike meninger i det samme intervjuet. Likevel skriver de at det ikke er fortolkningsmangfoldet som er problemet, men heller mangelen på en eksplisitt formulering av formuleringsspørsmålene som stilles til teksten. Dette kan man skille mellom partisk og perspektivisk subjektivitet ved fortolkningsforskjeller. Partisk subjektivitet er dårlig og upålitelig arbeid, da forskeren bare ser bevis som støtter deres egne meninger, velger fortolkninger og rapporterer det som kan begrunne deres egne konklusjoner, og ignorerer alt som kan gi andre fortolkninger. En perspektivisk subjektivitet oppstår når forskere som velger ulike perspektiver og stiller ulike spørsmål til den samme teksten, gjennom konsekvent fortolkningsarbeid også kommer til ulike konklusjoner eller fortolkninger (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 219). I min forskerrolle vil derfor sistnevnte perspektiv være noe jeg vil etterstrebe ved å ta alle perspektiver og sider ved forskningen i betraktning. Dette er for å styrke studiens troverdighet og samtidig kunne se den i et større perspektiv. Dette leder over til samfunnsvitenskapens diskusjon rundt styrken og overførbarheten av kunnskap gjennom troverdighet.

Kvalitativ kvalitet

Målet for den kvalitative forskeren er i følge Nilssen (2012, s. 141) å forsikre leseren om at bildet som blir gitt ikke er feilaktig eller en forvrenging av de faktiske forhold, og å unngå misforståelser. Det vil si at jeg som forsker skal bevise for leseren at funnene er troverdige og konsistent med datamaterialet som ble samlet inn i den aktuelle forskningskonteksten. Her blir særlig to begreper nevnt som indikatorer på kvaliteten i kvalitativ forskning, nemlig reliabilitet og validitet. I tillegg omtales begreper som transparens, refleksivitet og generalisering.

Oversatt på norsk sier vi ofte at reliabilitet kan omtales som pålitelighet, mens validitet kan omtales som gyldighet. Tjora (2013, s. 203) peker på at i all type samfunnsforskning, vil forskeren ha et eller annet engasjement i temaet det forskes på. Innledningsvis i oppgaven begrunnet jeg bakgrunn for valg av tematikk og problemstilling ut fra interesse og erfaring. Tjora (2013, s. 203) peker på at forskerens engasjement vil kunne betraktes som støy ved at det kan påvirke resultatene. Likevel skriver han at fullstendig nøytralitet ikke kan eksistere og at forskerens engasjement også kan brukes som en ressurs. Det er viktig å fortelle om alle forhold internt i undersøkelsen for å styrke påliteligheten. Min posisjon som forsker på dette feltet vil være preget av at jeg selv har tilknytning til kroppsøvningsfaget i skolen. Med interesse for temaet på grunnlag av egne erfaringer fører jeg med meg holdninger som både bevisst og ubevisst kan prege troverdigheten i forskningen. Tjora (2013, s. 204) peker på at man kan ha med seg forutinntatheter. Nilssen (2009, s. 139) snakker blant annet om forskerrefleksivitet: *«Refleksivitet er en anerkjennelse av at all kvalitativ forskning er verdiladet og påvirket av forskerens subjektive, individuelle teorier. Forskningen reflekterer uunngåelig forskerens livshistorie slik den framkommer gjennom bakgrunn, verdier, holdninger, interesser, behov, miljø osv»*. Videre peker hun på at det ikke er nok å erkjenne og rapportere subjektivitet som et uunngåelig fenomen, men at man må overvåke subjektiviteten på en systematisk måte. Gjennomgående i studien har jeg prøvd å dokumentere refleksiviteten min gjennom kritisk refleksjon opp mot de metodiske valgene og datamaterialet jeg har fått.

Ved å beskrive utvalgsprosess, planleggingsfaser og gjennomføring har jeg gjort forskningen min åpen for leseren. Tjora (2013, s. 207) mener at validiteten kan styrkes ved at man er åpen om hvordan man praktiserer forskningen og redegjør for valgene man har gjort. I oppgaven min kan relevant teori og metode basert på denne teorien være en indikator på validiteten.

«Den viktigste kilden høy gyldighet er at forskningen pågår innenfor rammene av faglighet, forankret i relevant annen forskning. Metodisk treffsikkerhet med utgangspunkt i problemstillinger og forskningsspørsmål må alltid veie tungt» (Tjora, 2013, s. 207).

I et forskningsintervju gjør lydopptak det mulig for å legge frem direkte sitater, noe som vil kunne styrke påliteligheten til undersøkelsen fordi informantenes stemme gjøres synlig helt frem til leseren (Tjora, 2013, s. 205). Tjora mener at man kan spørre seg spørsmålet for å teste reliabiliteten: «*Ville resultatene blitt de samme dersom en annen forsker gjorde den samme jobben?*». Dette er det vanskelig å svare et klart ja eller nei på, men poenget er at påliteligheten styrkes av å klargjøre forhold som kan peke i slike retninger. I noen av intervjuene kjente jeg helt eller delvis informantene, noe som kan ha påvirkning på informasjonen som ble generert. I og med at informantene er plukket ut strategisk fra kriterier, følte jeg at forskerrollen min opplevdes som objektiv og profesjonell i gjennomføringen av intervjuene. Dersom intervjuene har handlet om mer sensitive og personlige spørsmål, ville nok en bekjent følt seg mer fortrolig i en slik prosess i motsetning til en ukjent informant.

Kvale og Brinkmann (2009, s. 253) påpeker en viktig side ved valideringen ved at den ikke hører til en spesiell undersøkelsesfase, men gjennomsyrrer hele forskningsprosessen. I og med at det har vært høy smittetrykk i forbindelse med covid-19, tar jeg forbehold om at intervjuenes reliabilitet kan ha blitt svekket på grunn av gjennomføring via video. Dette på grunnlag av at forskningsintervjuet gjerne tilstreber det gode samtaleaspektet ved ansikt-til-ansikt intervju. Likevel har min datakompetanse i sammenheng med god planlegging gitt veldig gode tilbakemeldinger og resultater.

Transparens og overførbarhet

Mens reliabilitet og validitet har vært refleksjoner rundt valgene som har blitt tatt i studien, handler transparens om hvor godt disse valgene formidles i forskningsrapporten. Målet er at leserne skal få et så godt innblikk i forskningen at de kan ta stilling til forskningens kvalitet (Tjora, 2013, s. 216). Det er dette som kalles transparens eller gjennomsiktighet. I studien har jeg presentert hvilke valg som har blitt tatt og hvorfor. I tillegg til å si noe om bakgrunn for interesse rundt valg av tema har jeg også presentert forskning på området. I metodekapitlet har jeg begrunnet bakgrunnen for valgt metode, utvalgsriterier og analytiske redskaper. I tillegg har jeg belyst problemer eller utfordringer i prosessen og hvordan disse kan påvirke

resultatene. Forskning handler alltid om å skape troverdige resultater. Dette kan skape gode forutsetninger for å kunne bruke forskningen videre eller å bruke forskningen i videre arbeid. Da snakker vi gjerne om begreper som overførbarhet og generalisering.

Hvis resultatene av en spørreundersøkelse eller intervju vurderes som rimelige pålitelige og gyldige, gjenstår spørsmålet om resultatene primært er av lokal interesse eller om de kan overføres til andre intervjupersoner og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 264). Dette kan kalles en form for generalisering eller overførbarhet. Innenfor kvalitativ forskning har flere forskere snakket om overførbarhet som en mer innsnevring av generalisering. Kvale og Brinkmann (2009, s. 265) peker på en vanlig innvending mot intervjuforskning er at det er for få informanter til at resultatene kan generaliseres. I min studie tar jeg derfor forbehold om at det er få informanter. Dette kan derfor resultere i svekket troverdigheten og hindre muligheten for å generalisere resultatene. Imidlertid består utvalget av lærere med kroppsøvingskompetanse. Dette gir meg som forsker et utgangspunkt og grunnlag for kvalitet i svarene. Med andre ord kan man si at informantene er godt kvalifisert for å belyse temaet opp mot problemstillingen. Informantene, uavhengig av antall, vil derfor kunne gi berikende og nyttig informasjon til studiens problemstilling.

«Hvis vi er interessert i generalisering, må vi imidlertid spørre, ikke om intervjuresultater kan generaliseres globalt, men om den kunnskapen som produseres i en spesifikk intervjusituasjon, kan overføres til andre relevante situasjoner» (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 265). Med kvalifiserte informanter vil man kunne anta at svarene kan sammenlignes med andre kroppsøvingslærere i andre eller lignende forsknings-studier. Her kan funn av likheter og ulikheter kunne peke på funn som videre kan overføres eller generaliseres til annen relevant forskning. En viktig form for generalisering som Kvale og Brinkmann (2009, s. 266) trekker frem er analytisk generalisering. Den involverer en begrunnet vurdering av hvilken grad funnene fra en studie kan brukes som en rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon. Den er basert på en analyse av likhetene og forskjellene mellom de to situasjonene. I min studie vil de kvalifiserte informantene kunne peke på funn i form av indikasjoner opp mot tidligere forskning og derfor overføres i den grad det lar seg gjøre.

Etiske overveielser

Som ved alle aspekter i kvalitativ forskning er det etiske hensyn, dilemmaer og betraktninger gjennom hele prosessen man må forholde seg til. Helt fra første forespørsel har jeg kommunisert ut til informantene at deres samtykke til å delta er helt frivillig. Nilssen (2012, s. 145) skriver at informert samtykke skal sikre deltakerens frivillige deltakelse og at deltakerne skal være informert om aktivitetene de vil være involvert i. For min del informerte jeg først informantene på sms eller mail om prosessen. Hvis de ønsket å høre mer, sendte jeg informasjonsskriv og samtykkeerklæring.

Konfidensialitet innebærer i følge Kvale og Brinkmann (2009, s. 90) at private data som identifiserer deltakerne, ikke avsløres. For min del innebar dette at jeg reflekterte og behandlet datamaterialet slik at informantene ikke kunne identifiseres. Dette gjorde jeg blant annet ved å bytte ut navn med pseudonym, oppbevare opptak på minnepenn uten internettilgang og slette opptak umiddelbart etter transkripsjon. I forhold til konsekvenser, garanterte jeg for ikke-skadelig risiko ved å delta. Kvale og Brinkmann (2009, s. 91) peker blant annet om å ta hensyn til den mulige skade en undersøkelse kan påføre deltakerne. For å forgripe mulige etiske krenkelser kreves det inngående kjennskap til undersøkelsesfeltet. Som forsker på dette feltet visste jeg med stor sikkerhet at temaet ikke ville gå personlig inn på informantene, men fokusere på deres profesjonelle forståelse og refleksjoner. Ved å kommunisere tematikken ut til informantene på forhånd, ville de få kjennskap til hva de kunne forvente.

Resultat og drøfting

Her vil jeg presentere resultater og drøfte tolkningene mine opp mot problemstillingen. Kapitlet har jeg valgt å dele i to tolkningsdeler. I den første delen knytter jeg lærernes tanker og forståelse rundt innsatsbegrepet i kroppsøving. Her blir lærerne i lys av innsatsbegrepet utfordret opp mot ny læreplan og bedt om å reflektere rundt begrepet. I den andre delen tar jeg for meg lærernes hverdag og hvordan de praktiserer vurdering av innsats i kroppsøving opp mot standpunkt karakter. Resultater, tolkning og diskusjon vil presenteres sammen i helhetlige avsnitt for å unngå unødig repetisjon. I dette kapitlet vil jeg redegjøre for resultat av intervju og presentere funn i lys av relevant teori og problemstilling. Dette vil gi grunnlag for å diskutere, og til slutt sammenfatte resultatene i en konklusjon.

Innsats som del av kompetansen i kroppsøving

Forståelse av innsats som begrep

I den nye læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2019c) blir innsats definert blant annet gjennom det å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp. Sistnevnte del «uten å gi opp», blir ble beskrevet av flere av informantene som viktig del av forståelse rundt innsatsbegrepet. På spørsmål om hva lærerne legger i begrepet forteller Lise:

Jeg synes det er litt feigt, men på en annen måte synes jeg det er helt fint og riktig at det skal telle med. Selv om det er ulike forutsetninger i alle fag, så er det veldig ulike fysiske forutsetninger og veldig ulike bakgrunner. (...) mener at man må belønne det at man prøver sitt beste når det handler om å bruke kroppen.

Lise påpeker en side ved faget som flere ganger har blitt trukket frem. Leirhaug (2013) spør seg hvorfor innsats skal telle ved vurdering og karaktersetning, når det ikke gjør det i andre fag. Når Lise synes at faget på en måte er feigt, påpeker hun et lignende spørsmål, men stiller seg likevel støttende til at det bør telle med gjennom å peke på de ulike fysiske forutsetningene som inngår i faget. Dette gir en indikasjon på at det kan være en tendens blant kroppsøvingslærere å se det som Leirhaug (2013) påpeker ved at faget skiller seg fra andre fag ved at kroppen er det viktigste redskapet. I forhold til andre fag peker Ine på:

Tenker at det er veldig fint at begrepet finnes i kroppsøving (...) fordi alle andre fag skal vi jo ikke måle det, selv om innsatsen du legger ned er med på å påvirke uansett hvilket fag det er.

Vinje (2020) peker på kroppsøvingfagets spesielle plass i Norge ettersom det er det eneste faget der innsats skal telle med i vurderinga. Svaret fra de overnevnte informantene viser at det er en refleksjon rundt kroppsøvingfagets rolle i forhold til andre fag og at det er bra at begrepet finnes i kroppsøvingen. Når jeg prøver å utfordre lærerne i hva de legger i innsatsbegrepet er flere av informantene veldig samstemte og entydige på en del av forståelsen.

Tore sier:

(..) tenker først og fremst på å prøve å gjøre sitt beste ut fra sine forutsetninger, enkelt og greit.

Einar:

(...) yte sitt beste ut fra egne forutsetninger

Nils:

(..) hva man som elev legger i seg selv ut fra forutsetningene man har

Ine:

(...) viser Innsats at man på en måte får til sitt beste fordi vi har ulike forutsetninger

Lise:

(..) veldig ulike fysiske forutsetninger

Det virker som at det å «ta hensyn» til forutsetninger hos elevene er godt implementert som en viktig side ved innsatsbegrepet i kroppsøvinga i skolen. Dette peker på at lærerne er opptatt med å begrunne en av kroppsøvingfagets fagrelevans og sentrale verdier: «*Kroppsøving (...) stimulere til livslang bevegelsesglede og til ein fysisk aktiv livsstil ut frå egne føresetnader* (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Samtidig blir ulike forutsetninger brukt som argument til å skulle ha med innsats i kroppsøvinga i skolen. Dette viser at alle informantene er opptatte av å underbygge formålet med faget.

Aasland og Engelsrud (2017) peker på funn som kobler innsats til hvor hardt elevene jobber i undervisningen. Da med utgangspunkt i aktiviteter som er synlige for læreren. I spørsmål rundt hvorvidt oppfatning eller forståelse av innsatsbegrepet har forandret seg før og etter man ble lærer, kommer Aasland og Engelsrud sine koblinger til syne gjennom en av informantene. Tore sier:

Før var det mye ballspill (...) Så har jeg endret til mer lekbetonte aktiviteter, som gjør at flere har muligheten til å vise seg frem.

Her ser man at Tore har blitt mye mer opptatt av det som Aasland og Engelsrud (2017) kobler til aktiviteter som er synlige for læreren i det å «vise seg frem». Ved å legge opp til mer lekbetonte aktiviteter skaper Tore gode forutsetninger for å se flere av elevene enn før. Det

viser blant annet Kunnskapsløftets vektlegging på mer lek og øving enn tidligere og at det er en dreining til et mindre idrettsrettet fag.

Innsats i kompetansemål

Innsatskriteriet har hatt en innholdsrik ferd i kroppsøvingen i skolen de siste årene. Selv om innsats har vært fjernet som del av vurderingen, har likevel forskning vist at kroppsøvingslærere på tross av dette har brukt begrepet i vurderingspraksisen sin. Aasland og Vinje (2020) peker blant annet på argumenter for inkludering av innsats ved å opprettholde trivsel og bevegelsesglede, hensiktsmessig læringsklime og hindre kroppsøving som et rangeringsfag. Nå som innsats igjen står nedfelt i læreplanen som del av kompetansen, kan det antyde at vurderingspraksisen på bakgrunn av tidligere forskning er noe lik som før. Innsats står på andre siden ikke som begrep i kompetansemålene, men hvordan forholder lærere seg til dette? Nils sier:

Jeg så gjennom kompetansemålene nettopp og jeg ser at innsats ikke står nevnt som begrep, men likevel er det jo i alle målene. (...) innsats er en nøkkelferdighet for å nå de målene. (...) For å få høy måloppnåelse er du nødt til å ha innsats.

Informanten virker å være tydelig på at innsatsbegrepet gjenspeiles i kompetansemålene på bakgrunn av at det er en «nøkkelferdighet for å nå alle målene». Dette kan peke på det overordnede del av læreplanen sier om forståelse av kompetanse. Utdanningsdirektoratet (2019c) skriver at forståelse for kompetansebegrepet må ligge til grunn for skolens arbeid med læreplaner og vurdering av elevenes faglige kompetanse. Når Nils forteller at begrepet ligger i alle målene, kan det være en indikasjon på at informanten har faglig og profesjonelt grunnlag for de refleksjonene han gjør. I oppfølgende spørsmål utfordrer jeg informanten på hvordan innsatsbegrepet kommer til syne gjennom konkrete kompetansemål. På spørsmål om hvorvidt innsatsbegrepet gjenspeiles i kompetansemålene om svømming og livredning (se vedlegg 4) sier han:

Synes det er et veldig vanskelig spørsmål (...) man er alltid nødt til å legge ned en innsats for å få til noe som helst. Livberging er man nødt til å utfordre seg selv i veldig stor grad. (...) Tenker også på holdninger. Det å ha respekt for rammene rundt opplegget er særdeles viktig.

Når informanten beskriver dette som et vanskelig spørsmål kan det vinkles inn mot (Uldalen, 2016; Aasland & Engelsrud, 2020) med forskning som peker på at lærere synes innsatsbegrepet er vanskelig å konkretisere. På en annen side stiller flere av kompetansemålene krav til kroppsøvingen som kanskje først og fremst ikke appellerer til innsatsbegrepet. På samme måte som Nils peker på at innsats gjenspeiles i alle målene, er det likevel spennende å se hvordan lærerne forholder seg til innsatsbegrepet i lys av de mer spesifikke kompetansemålene. Nils peker på begrep som tydelig blir fremhevet i lys av innsatsbegrepet hos flere av informantene, nemlig holdninger. I spørsmål rundt kompetansemålet med refleksjon rundt hvordan kropp og samfunn påvirker bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og selvbilde sier Einar:

Det med refleksjon rundt kropp og samfunn føler jeg går veldig mye på holdninger hos elevene. (...) Føler læreren har mye ansvar i det å legge opp til gode holdninger som igjen kan la elevene få mulighet til vise innsats gjennom å videreformidle disse holdningene. Det kan for eksempel være å legge vekt på at alle kropper er ulike.

Dette viser blant annet at informantens svar står i samråd med det som (Aasland & Engelsrud, 2017; Mjåtveit, 2020) blant annet peker på ved lærernes vektlegging av holdninger og positiv innstilling. Flere av informantene virker å være samstemte med at vektleggingen av positive holdninger og innstillinger står sentralt i deres vurderingspraksis. Dette skal jeg videre se nærmere på i lys av hvordan informantene tar i bruk innsatsbegrepet i praksis.

Innsatskriteriet i vurdering av læring

Innsats som grunnlag for vurdering

I internasjonal forskning har (Vinje et al., 2020) tidligere pekt på at det er sprik i samsvar mellom de norske bestemmelsene for inkludering av innsats og forutsetninger i vurderingene i kroppsøving og tilsvarende bestemmelser i andre nordiske land. Blant annet blir det pekt på at svenske lærere finner det vanskelig å skille innsats fra det som skal være rene kunnskapskrav i læreplanen. I likhet har vi sett lærere i Norge som sliter med å konkretisere innsatsbegrepet. Her bli blant annet skjønnet trukket frem som begrep for det å beskrive hvordan innsatsen kan

måles til elevene. Aasland og Engelsrud (2020) trekker blant annet frem at retningslinjene rundt innsats står åpne og at skjønn i stor grad brukes i vurderingen. Dette gjenspeiles tydelig hos flere av informantene. Ine forteller blant annet om at målene som er satt etter den nye læreplanen er veldig opp til hver enkelt lærer hvordan man velger å tolke dem og at vurderingen derfor er veldig kompleks. Lise forteller at ettersom det er lite håndfast å vurdere ut fra, blir det mye «trynefaktor». Det kan virke som at skjønnsbegrepet har en sentral plass i vurderingspraksisen hos de aller fleste kroppsøvingslærere. Når Aasland og Engelsrud (2020) omtaler skjønn, peker de på at det som oftest er den enkleste løsningen å måle innsats på. Dette underbygger de tidligere funnene hos Baghurst (2014) som pekte på kroppsøvingslærernes evne til å være objektiv i vurdering av innsats og deltakelse er en utfordring.

I spørsmål om hvilke kriterier informantene bruker i vurderingsarbeidet i kroppsøving kommer innsats, holdninger og samspill med andre i første rekke hos de aller fleste. Her blir innsats blant annet uttrykt som holdninger til det å takle laginndeling, tap og seier, det å hjelpe til og «fair play» som viktigst eller svært viktige kriterier og aspekter i vurderingsarbeidet. I samsvar med hvordan læreplanen definerer innsats, og hvordan begrepet bakes inn i kompetansemålene, kan man si at innsatsbegrepet står svært sentralt hos lærerne vurderingspraksis i kroppsøving. Likevel ser man fortsatt resultatet av det som Molander (2013) peker på med at delegasjon av skjønnsmyndighet er basert på tillit.

Lærernes evne til å utføre forsvarlig og god vurderingspraksis er tillitsbasert og gir rom for store sprik og forskjeller i vurderingspraksisen hos lærerne. Lise peker eksempelvis på at det først og fremst er ferdighetene som er synlige og at det er dette som vurderes først. Dette stiller seg litt på andre siden av resten av informantene som alle trekker frem faktorer knyttet til innsats som kriterier. Dette gir en indikasjon på at handlingsrommet hos lærernes vurderingspraksis er preget av ulik vektlegging av innsatsbegrepet. Lise sier videre at vurdering av innsats kommer i andre rekke, men vektlegges fortsatt svært høyt. Baghurst (2014) har tidligere pekt på at delte meninger har ført til en splittelse der enkelte fagpersoner innenfor kroppsøving oppfordrer til mer kompetansedrevne mål, mens andre mener at egenskaper som holdning, innsats og deltakelse er viktigere. I og med at Kunnskapsløftet i større grad har lagt vekt på innsatsbegrepet gjennom å bake det inn i kompetansemålene, kan det virke som at faget har blitt mer helhetsrettet, og at innsats har en veldig stor del av vurderingspraksisen hos lærere.

Åpne retningslinjer

I søket etter å forstå hvordan lærere forstår og bruker innsatskriteriet i vurderingen i skolen har vi blant annet sett hvordan ulike kroppsøvingslærere stiller seg til begrepet. I lys av relevant forskning har det vært store likheter i hvordan informantene omfavner begrepet i skolen og hvordan funn i forskning har omfavnet begrepet. Blant annet har vi sett hvordan kroppsøvingslærere har savnet tydeligere retningslinjer for hvor mye innsats skal telle. På tross av at innsats har vært fjernet som del av kompetansen, har det likevel møtt det som Vinje (et al., 2020) omtaler som kulturell motstand. Det tyder på at innsatsbegrepet på tross av «mangel på retningslinjer», har stått sterkt i vurderingspraksisen hos lærerne over lengre tid og at begrepet derfor bør ha en sentral rolle i kroppsøvingen i skolen.

På spørsmål om det går an å sette objektive eller målbare kriterier for innsats, er det samstemte svar. Jeg nevnte tidligere om Aasland og Engelsrud (2020) sitt argument for å bruke skjønn i vurderingen av innsats. På bakgrunn av dette peker de på at innsats derfor ikke er noe objektivt som en kan måle til enhver tid. På samme måte forteller Lise at hun ikke klarer å se for seg hvordan det skal gå an å måle og at det derfor er grunnen til at hun tenker «trynefaktor» i kroppsøving. Ine og Einar trekker begge frem innsats som individuelt og at det er først ved relasjon til eleven, man klarer å se hvorvidt en elev yter innsats eller ikke. Også hos Nils og Tore trekkes relasjoner frem som avgjørende for å si noe om hvorvidt innsatsen er god eller ikke. Ved oppfølgende spørsmål om de kan gi eksempler på hvordan informantene vurderer innsats, snakker flere om å bruke en tredelt lav – middels – høy grad av måloppnåelse og at dette også kan trekkes inn i vurdering av innsats. Jeg tolker det som at lærernes evne til å evaluere innsats i kroppsøving bærer preg av relasjoner til elevene. Det kan imidlertid indikere at desto større grad av skjønn som blir brukt, desto nærmere relasjon har læreren til elevene. For å gå dypere inn i dette, er det hensiktsmessig å se hvordan innsatsfaktoren spiller direkte inn mot standpunkt karakter, samt se på hvordan lærere ser innsatsbegrepet i sammenligning mellom elevene.

Hvor mye innsats inneholder standpunkt karakteren?

Det kan være lett å si hva man legger i innsatsbegrepet, men hvor mye teller egentlig innsats av standpunkt karakter. Aasland og Engelsrud (2017) snakker om at det har vært en innarbeidet praksis med tredelt vektlegging av innsats/holdning, ferdigheter og kunnskap hos kroppsøvingslærere i vurderingen sin. Det besvarer likevel ikke det det man har sett i forhold

til det evige spørsmålet rundt hvorvidt lærerne savner konkrete retningslinjer for hvordan innsats skal telle med i vurderingen. Når lærerne skal sette standpunkt innebærer det å gjøre en vurdering av elevens samlede kompetanse. Når læreplanen skriver at innsats er en viktig del av elevenes faglige kompetanse, er det ikke vanskelig å skjønne hvorfor lærere savner klarere retningslinjer rundt innsatsbegrepet. Etterfulgt av ny læreplan ble det også laget et støtteskriv for å blant annet hjelpe lærere i vurdering av innsats. Vinje og Brattenborg (2020) mente imidlertid at støtteskrivet ikke holdt mål og at retningslinjene måtte bli klarere for å sette et rettferdig rammeverk for karaktersetning i faget. I det nye og oppdaterte støtteskrivet (Utdanningsdirektoratet, 2021) blir innsats mer presist definert gjennom hva som er et kjennetegn på måloppnåelse. Her blir fortsatt mye av det vi har sett på som deltakelse, medvirkning og samarbeid frontet som innsatskriterier. I skrevet står det at lærerne sammen med kompetansemålene, skal bruke sitt faglige skjønn og kjennskap til elevene. Dette styrker informantenes reliabilitet når de snakker om relasjoner i lys av innsatskriteriet. Funn fra informantene samsvarer derfor med deler av Utdanningsdirektoratets støtteskriv. Dette kan indikere at tilliten lærerne har i form av skjønnsmyndighet ikke misbrukes.

Når informantene blir bedt om å si hva de vektlegger mest i kroppsøving tar jeg i betraktning at spørsmålet kan være ledende i den grad at oppgaven gjennomgående har vektlagt innsatsbegrepet. Jeg påpeker derfor at informantene må svare så ærlig som mulig. Lise forteller hun har stilt spørsmål ved innsatsbegrepet i forhold til andre fag og at hun derfor setter ferdigheter først. Det kan sammenlignes og ses i lys av Leirhaug (2013) som også spør hvorfor innsats skal telle med i vurderingen når det ikke gjør det i andre fag. Imidlertid peker han på at faget skiller seg fra andre fag ved at kroppen er det viktigste redskapet. Lise påpeker samtidig at hun likevel vektlegger innsats som en god nr.2, men understreker at hun mener det skal lønne seg å være god i kroppsøving. Resten av informantene peker overraskende nesten identisk på innsats i form av holdninger som det de vektlegger mest. Tore forteller at man må vise gode holdninger i aktiviteter som fører til god innsats. På den andre siden vil negative holdninger føre til dårlig innsats. Einar trekker på samme måte frem holdninger og begrunner det å vektlegge elevenes evne til å være positiv, delta og samarbeide. Nils peker på holdninger og at det henger nært sammen med innsatsen.

Gjennomgående i intervjuene har innsats i form av holdninger stått svært sentralt. Selv om tidligere forskning og intervjudata begge har pekt på manglende retningslinjer for vurdering av innsats, ser det likevel ut som at informantene har en tendens til å fokusere på holdninger

som del av innsatsvurderingen i kroppsøvingen. Ser man dette i lys av Vinje (et al., 2020) sin forskning på kulturell motstand i kroppsøvingen, kan det virke som at informantene evner det Vinje sier om praktisk erfaringsbasert kunnskap og selvstendig identitetskonstruksjon i forbindelse med lærerrollen. Med det mener jeg at lærerne selv har erfart holdninger som en god indikator på det å vurdere innsats i kroppsøvingen og at det derfor er en viktig del i utforming av standpunkt karakter.

Vektlegging av innsats ut fra ulike forutsetninger

Vi har sett at informantene alle har pekt på ulike forutsetninger som en grunn til å inkludere innsatsbegrepet. Ved spørsmål om hvorvidt ulike forutsetninger preger vektleggingen av innsats ulikt hos informantene er det delte meninger. Lise sier hun vektlegger innsatskriteriet ulikt for eksempel ved overvekt. Det kan tyde på at hun opplever en utfordring i det å være objektiv når hun vurderer grad av innsats hos elever med ulike fysiske forutsetninger. Likevel rettfærdiggjør hun det ved å si at «(...) har så mye innsats at jeg blir rørt av det». Her ser man blant annet hvordan kroppsøvingslærere utfordres i det å finne en balansegang mellom å være objektiv og subjektiv i vurderingspraksisen sin.

Ine forteller på en annen side at hun mener: «Jeg tenker jo alle skal bli rettfærdig behandlet og at det er viktig at det ikke skal gå ut fra hvilken kroppsfasong man har uansett». Hun peker imidlertid på viktigheten av at alle skal føle seg sett og at det å oppmuntre til god innsats er veldig viktig. Einar forteller at en elev med lavere fysiske forutsetninger lettere vil få fordel i vipping opp av karakter på grunnlag av at det forventes mer av elever med gode fysiske forutsetninger. Tore og Nils tar begge avstand fra ulik vektlegging og at det er viktig å formidle til hver enkelt elev hvilke forventninger man har. Overnevnte funn viser et språk i hvordan lærere vurderer inntakskriteriet basert på forutsetninger. Dette underbygger tidligere funn hos Aasland og Engelsrud (2020) som nok en gang peker på at retningslinjene rundt innsats er for åpne og at skjønn i stor grad brukes.

Oppsummering og avslutning

Hensikten med denne studien er å ha fått belyst hvordan ulike kroppsøvingslærere forstår og tar i bruk innsatsbegrepet i kroppsøving når de skal sette standpunkt karakter i ungdomsskolen. Med utgangspunkt i problemstillingen har jeg sett på Kunnskapsløftet 2020

og tidligere forskning rundt innsatsbegrepet. Funn i min oppgave viser at kroppsøvingslærere fortsatt savner tydeligere retningslinjer rundt innsatsbegrepet i kroppsøvingen. Dette underbygges også av all motstanden Utdanningsdirektoratets støtteskriv til vurdering i kroppsøving har møtt, og som har ført til et revidert støtteskriv i april 2021.

På tross av at lærerne savner tydeligere retningslinjer rundt innsatsbegrepet, indikerer funn i studien at begrepet har en sentral rolle i vurderingspraksisen hos alle informantene. Dette kommer særlig til syne i bruk av skjønn. I lærernes mangel av tydelige retningslinjer, pekes det på at innsats ikke er noe man kan måle til enhver tid og at skjønn derfor er hensiktsmessig. Her peker imidlertid informantene på at relasjon til elevene er avgjørende for å bedømme deres innsats i form av skjønn. Studien samsvarer med tidligere forskning som peker på at skjønn er et resultat av uklare retningslinjer og som et resultat av at læreplanen ikke sier noe om hvor mye innsats skal telle i kroppsøving. Det kommer tydelig frem at informantene i studien er fullt klare over tilliten de er gitt i form av skjønnsmyndighet i faget, og at de på bakgrunn av dette benytter seg av muligheten til å bruke skjønn i vurderingspraksisen.

I og med at kroppsøving har et mindre antall timer disponibelt til undervisning i forhold til andre fag, kombinert med forventingen om en rettferdig standpunktvurdering, kan det tenkes at noen lærere synes det er enklest å bruke målbare parametere som fysiske tester og prestasjonsforbedring som grunnlag for vurdering. Disse parameterne er mer håndfaste og målbare, sammenlignet med det mer åpne og vide innsatsbegrepet. I forskningen hos Vinje (et al., 2020) ser man at det er svært ulikt hvordan innsatsbegrepet vektlegges i vurderingspraksisen. Det kan tenkes at dette er en av utfordringene når man åpner for bruk av skjønn. Dette gjenspeiles blant annet i hva og hvordan informantene vektlegger ulike sider ved kroppsøvingsfaget.

Veien videre

Oppgavens formål var å belyse ulike kroppsøvingslæreres forståelse og bruk av innsatskriteriet i utforming av standpunktarakter på ungdomsskolen. Med utgangspunkt i Kunnskapsløftet, har jeg sett at mine funn samsvarer med mye fra tidligere forskning. Dette kan være en indikasjon på at kroppsøvingslærere ikke har jobbet nok med Kunnskapsløftet 2020 til at den kan påvirke innsats som begrep i faget enda, men at oppgaven kan være en støtte til videre forskning på området. I studien min ser man i likhet med annen forskning at

kroppsøvingslærere ønsker klarere retningslinjer rundt innsatsbegrepet i faget. Vinje (2021) tar i ny bok for seg didaktiske utfordringer og problemstillinger etter Kunnskapsløftet og utfordrer blant annet karaktersetting i faget i forbindelse med innsats. Denne vil derfor sammen med hjelpeskrevet, være svært relevant for videre forskning på området.

Litteraturliste

- Aasland, E. & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving. *Journal for Research and Sports Education*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus, Norges Idretthøgskole hentet fra <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/2459412/EngelsrudJournResArtsSportsEdu.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- 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).
- Brandvol, I. (2021, 20. mars). Ber om karakter-stans i gym. *VG*. Hentet fra <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/M3EKGM/ber-om-karakter-stans-i-gym>
- Grundstad, M. (2021, 7. april). Nei til karakterer i gym! *VG*. Hentet fra <https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/bnxaq/25-under-25-nei-til-karakterer-i-gym>
- Opplæringsloven. (2020). Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring 1. juli 2008 nr. 964 med endring 29. juni 2020 nr. 1474. 118. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (oppæringslova), (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-1
- Kirkebøen, G. (2013). Kan vi stole på fagfolks skjønn? I A. Molander & J.-C Smeby, *Profesjonsstudier 2*. Oslo: Universitetsforlaget

- Knudsen, H. S. (2021, 9. april). Vi kan ikke fjerne gymkarakteren! *VG*. Hentet fra <https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/Ln72zQ/25-under-25-vi-kan-ikke-fjerne-gymkarakteren>
- Kvale, S. (1983). The Qualitative Research Interview: A Phenomenological and a Hermeneutical Mode of Understanding. *Journal of Phenomenological Psychology*, 14, 171-196.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Leirhaug, P.E. (2013). *Hvorfor innsats i kroppsøving?* Hentet fra <https://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/leirhaug-petter-erik/hvorfor-innsats-i-kroppsøving/>
- Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Molander, A. (2013). Profesjonelt skjønn i velferdsstaten: mekanismer for ansvarliggjøring. I A. Molander & J.-C. Smeby, *Profesjonsstudier 2*. Oslo: Universitetsforlaget
- Mjåtveit, N. S. (2020). *Innsats som del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving. E studie av kroppsøvingslærere og elever ved tiende trinn på ungdomsskoler i Rogaland* (Masteroppgave). Universitetet i Stavanger. Hentet fra https://uis.brage.unit.no/uis-xmloi/bitstream/handle/11250/2676366/Mjaatveit_Silje.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget
- Prøitz, T. S. & Borgen, S. J. (2010). *Rettferdig standpunktvurdering – det (u)muliges kunst?: Læreres setting av standpunkt karakterer i fem fag i grunnopplæringen* (Udir rapport 16/2010). Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2010/5/standpunkt_nifu.pdf

- Phüse, U. & Gerber, M. (Red.). (2005). *International comparison of Physical Education: Concepts, problems, prospects*. Oxford: Meyey & Meyer Sport (UK) Ltd.
- Redelius, K., & Hay, P. (2012). Student views on criterion-referenced assessment and grading in Swedish physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(2), 211–225.
- Svennberg, L. (2017). *Grading in physical education*. (Doktorgradsavhandling). GIH, The Swedish School of Sport and Health Sciences, Stockholm.
- Tjora, A. (2013). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Uldalen, I. (2016). *Fått som fortjent?: lærernes setting av standpunktkarakterer i kroppsøvingfaget i videregående skole når innsats er en del av vurderingsgrunnlaget* (Masteroppgave). Norges idretthøgskole, Oslo. Hentet fra <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/2400952/Uldalen%20Ingebjørg%20v2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Utdanningsdirektoratet, (2021). *Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet, (2020). *Hva er fagfornyelsen?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Slik ble læreplanene utviklet*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Hva er nytt i kroppsøving?* Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>

- Utdanningsdirektoratet. (2019c). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05>
- Utdanningsdirektoratet. (2019d). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Vinje, E. (2008). *Osloundersøkelsen om vurdering i kroppsøving*. Nøtterøy: Pedmedia
- Vinje, E. E. (Red.). (2021). *Didaktiske utfordringer i kroppsøving (1.utg)*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Vinje E. E., & Brattenborg, S. (2020, 15. desember). Dropp karakter i kroppsøving. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/karakterer-kroppsoving/dropp-karakterer-i-kroppsoving/266419>
- Vinje, E. E., & Skrede, J. (Red.). (2020). *Fremtidens kroppsøvingslærer*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Weiner, B. (1994). *Integrating social and personal theories of achievement striving*. Review of Educational Research, 64, 557–573.
- Øyehaug, K. H. (2016). «Innsats» i kroppsøving i ungdomskulen. *Ei kvalitativ intervjustudie av eit utval elevar og lærarar om innsatsforskrifta i kroppsøving* (Masteroppgave). Norges idretthøgskole, Oslo. Hentet fra <https://nih.brage.unit.no/nih-xmloi/bitstream/handle/11250/2402415/Oyehaug%20Harald%20v2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: NSD personvern – tilbakemelding på meldeskjema

Vedlegg 4: Kompetansemål i kroppsøving etter 10.trinn

Informasjon om studien

Vurdering av innsats i kroppsøving – fra et lærerperspektiv

Dette er et spørsmål til deg om å delta i en studie i tilknytning til innføringen av Fagfornyelsen i skolen 2020 med spesielt fokus på innsatsvurdering sammen med læreplanen i kroppsøving. Studien er tilknyttet min mastergradsoppgave ved Nord Universitet 2020/21 og vil ha fokus på vurdering av innsats i kroppsøving.

I dette skrivet gir vi deg nærmere informasjon om målene for studien og hva deltakelse vil innebære for deg.

Målene for studien

Målet for denne studien er å undersøke hvordan innsatskriteriet oppleves og tas i bruk i utformingen av karakter i kroppsøving. Dette innebærer blant annet å se på hvordan ulike lærere forholder seg til den nye læreplanen i kroppsøving og hvordan den på ulike måter kan tolkes, sees på og praktiseres i lys av innsatsbegrepet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord Universitet

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å belyse temaet rundt vurdering av innsats i kroppsøving ønsker jeg å gjennomføre individuelle intervju med kroppsøvingslærere som jobber på enten 8 og/eller 9. trinn ved ungdomsskolen. Du er en av 4-6 lærere som deltar i dette prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Det vil gjennomføres **ett** intervju høst 2020. Intervjuet vil vare maks 1 time og vil bli tatt opp med lydopptaker.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert.

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er kun prosjektleder, Idar Lyngstad, og meg selv som vil ha tilgang på personopplysninger ved Nord universitet.
- Navn og kontaktopplysninger vil erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil lagres i Nord universitets system for «skylagring» (OneDrive).

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet avsluttes 31.06.2022. Lydopptak blir slettet.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Idar Lyngstad, Nord universitet. Prosjektansvarlig, idar.k.lyngstad@nord.no, 74022768

- Toril I. Kringen, Nord universitet. Rådgiver personvernombud, toril.i.kringen@nord.no, eller +47 74022750
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Masterstudent

Ole Nicolaisen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og satt meg inn i informasjon om studien «vurdering av innsats i kroppøving – fra et lærerperspektiv», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et individuelt intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, 31.06.2022

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Epost:

Intervjuguide

Bakgrunnsspørsmål

- Kan du fortelle litt om deg selv? Alder, fritidsinteresser osv?
- Hvor lenge har du jobbet som kroppsøvingslærer?
- Hvilken utdanning har du?
- Hvordan vil du beskrive deg selv som lærer i kroppsøving?
- Hva synes du generelt om vurdering i skolen?

Innsats som del av kompetansen i kroppsøving

- Hva tenker du om begrepet innsats i kroppsøving?
- Den nye Læreplanen definerer innsats som *eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet, utfordrer sin egen fysiske kapasitet og samarbeider med andre.* – Hva synes du om definisjonen? Fruktbar? Noe som mangler?
- Har du hatt forskjellige oppfatninger av innsatsbegrepet siden du startet å jobbe som kroppsøvingslærer? Har ditt forhold til innsatsbegrepet forandret seg eller alltid vært det samme? Kan du begrunne?
- Forskrift til opplæringsloven ble i 2012 endret, hvor innsats ble gjeninnført som en av vurderingskriteriene i kroppsøving. I 2020 har forskriften til opplæringsloven nok en gang blitt endret slik at innsats ikke lengre står som en del av vurderingskriteriet i kroppsøving. I motsetning trekker den nye læreplanen eksplisitt frem innsats som en del av kompetansen i kroppsøving og at den derfor er en del av grunnlaget for vurdering i faget – hvordan tolker eller forstår du den nye paragrafen? Er det noe du synes burde vært annerledes i enten opplæringsloven eller den nye læreplanen?
Begrunn.
- Hvis du ser på hva læreplanen definerer innsats som og i tillegg ser på kompetansemål etter 10 trinn – føler du innsatsbegrepet gjenspeiles i noen av kompetansemålene? Hvilke og i så fall hvorfor?

- Et av kompetansemålene etter 10. trinn er å reflektere over hvordan kropp og samfunnet påvirker bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og selvbilde. Kan innsatsbegrepet trekkes inn her? Hvorfor/hvorfor ikke og kan du begrunne?
- Et kompetansemål som går på uteaktivitet: «Vurdere risiko og trygghet ved ulike uteaktiviteter, forstå og gjennomføre sporløs og trygg ferdsel». Kan innsatsbegrepet knyttes inn her? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Svømming og livredning er en del av kompetansemålene – kan vi knytte innsatsbegrepet opp mot disse: *forstå og gjennomføre livbergning i, og på og ved vann ute i naturen og forstå og gjennomføre livreddende førstehjelp*? Hvorfor kan det knyttes opp mot innsats/ hvorfor ikke? Begrunn

Innsatskriteriet i vurdering av læring

- Hvilke kriterier vurderingsarbeidet ditt i kroppsøving? Hvordan bruker du kriterier i vurderingsarbeidet ditt i kroppsøving? Kan du si noe om prosessen til du setter en karakter?
- Hvordan er innsatsfaktoren med for å gi grunnlag for karakter?
- I vurderingsprosessen med innsats som et av kriteriene når man skal sette karakter – Har du noe vurderingsopplegg for karaktersetting i faget?
- Går det an å sette objektive eller målbare kriterier for innsats? Hvorfor/hvorfor ikke? Hvordan?
- Har du noen fremgangsmåter/strategier for hvordan du observerer og vurderer innsats i kroppsøving? Fører du dokumentasjon på innsats?
- Er sammenligning en måte for deg å måle grad av innsats i kroppsøving? Hvordan og hvorfor?
- Vektlegger du innsatskriteriet ulikt basert på elevforutsetningene? Hva, hvorfor og hvordan?
- Eks: Dersom en elev med gode fysiske forutsetninger og en elev med lavere fysiske forutsetninger viser like tendenser på innsats – vil du vektlegge innsatskriteriet ulikt i utforming av en karakter? Er det noen av dem som ligger nærmere å vippe en karakter opp eller ned avhengig hvilken grad av innsats de begge vise like tendenser på? Kan du begrunne?
- Når du skal sette karakter i kroppsøving – hva er det du vektlegger mest og hvorfor? Kan du knytte det opp mot innsats?

Avslutningsspørsmål

- Hvordan vil du oppsummere din oppfatning av innsats? Er det viktig? Hva er viktig?
- Har du noen andre tanker knyttet til innsatsbegrepet i kroppsøving? Noe du har lyst til å legge til?

Vedlegg 3. NSD personvern – tilbakemelding på meldeskjema

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Vurdering av innsats i kroppsøving - fra et lærerperspektiv

Referansenummer

778962

Registrert

24.11.2020 av Ole Nicolaisen - ole.nicolaisen@student.nord.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Kroppsøving, idrett og friluftsliv

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Idar Kristian Lyngstad, idar.k.lyngstad@nord.no, tlf: 95778167

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ole Nicolaisen, olni95@live.no, tlf: 90849779

Prosjektperiode

16.06.2020 - 16.06.2022

Status

25.11.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

25.11.2020 – 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 med vedlegg den 25.11.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 16.06.2022.

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.

Skriv ut

TAUSHETSPLIKT

Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

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 behandles til nye, uforenlige formål
dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: 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 om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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).

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller 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!

Kompetansemål og vurdering 10. trinn

Kompetansemål etter 10. trinn

Mål for opplæringa er at eleven skal kunne

- utforske eigne moglegheiter til trening, helse og velvære gjennom leik, dans, friluftsliv, idrettsaktivitetar og andre bevegelsesaktivitetar
- trene på og utvikle ferdigheiter i varierte bevegelsesaktivitetar
- øve på og gjennomføre danseaktivitetar frå ungdomskulturar og andre kulturar, og saman med medelevar skape og presentere dansekomposisjonar
- reflektere over korleis ulike framstillingar av kropp i media og samfunnet påverkar bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og sjølvbilette
- planleggje og gjennomføre bevegelsesaktivitetar som kan gjennomførast ved skadar eller sjukdom
- bruke eigne ferdigheiter og kunnskapar på ein slik måte at det kan medverke til framgang for andre
- anerkjenne ulikskap mellom seg sjølv og andre i bevegelsesaktivitetar og inkludere alle, uavhengig av føresetnader
- forstå fleire typer kart og digitale verktøy og bruke dei til å orientere seg i kjende og ukjende miljø
- utføre varierte symjeteknikkar og kunne symje ein lengre distanse basert på eiga målsetjing
- forstå og gjennomføre livberging i, på og ved vatn ute i naturen
- forstå og gjennomføre livreddande førstehjelp

- gjennomføre friluftsliv til ulike årstider, òg med overnatting ute, og reflektere over kva naturopplevingar kan ha å seie for ein sjølv og andre
- • vurdere risiko og tryggleik ved ulike uteaktivitetar, forstå og gjennomføre sporlaus og trygg ferdsel