

Andreas Bjørgve

# Innsatsvurdering i kroppsøvningsfaget

Masteroppgave i Idrettsvitenskap

Veileder: Jan Erik Ingebrigtsen

Mai 2019



Andreas Bjørgve

# Innsatsvurdering i kroppsøvingsfaget

Masteroppgave i Idrettsvitenskap  
Veileder: Jan Erik Ingebrigtsen  
Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for sosiologi og statsvitenskap



## Sammendrag

Studien bygger på læreres forståelse og vurdering av innsats i kroppsøving. Med dette som grunnlag undersøkes det om det finnes en konflikt mellom læreplan og praksis i innsatsvurderingen. Datamaterialet ble samlet inn gjennom kvalitative intervju, med observasjon som supplerende metode. Fem kroppsøvingslærere fra totalt tre videregående skoler var involvert i prosjektet. Intervjuene og observasjonene i undersøkelsen danner grunnlaget for å besvare problemstillingen. Som teoretisk begrepsapparat benyttes Grimens (2008) begrep om praktiske synteser og Grimen & Molanders (2008) skisserte teori om skjønn.

Intervjuene viser at lærerne har en felles forståelse av hva innsats i kroppsøving innebærer. Alle lærerne synes at innsats bør være et vurderingskriterium i faget. Samtlige er også enige i at Utdanningsdirektoratets (2015c) definisjon av innsatsbegrepet gir en fin beskrivelse av innsats i kroppsøving. På bakgrunn av definisjonen til Utdanningsdirektoratet (2015c) mener fire av fem lærere det er mulig å ha god innsats, til tross for et lavt aktivitetsnivå. Selv om lærerne viser en felles forståelse praktiserer de innsats ulikt i vurderingen. Eksempelvis viser intervjuene at innsats vektlegges forskjellig. Tre lærere mener en elev med god innsats, men svakt ferdighetsnivå bør vurderes til middels måloppnåelse. To lærere mener denne eleven kan oppnå høy måloppnåelse. Lærerne har også ulike strategier for hvordan innsats måles. I hovedsak baserer disse strategiene seg på observasjon og skjønn.

Intervjuene viser at skjønn er sentralt i innsatsvurderingen til lærerne. Svarene tyder på at lærerne viser en usikkerhet rundt bruk av skjønn. Det påpekes at det ikke kan utelukkes at vurderingen noen ganger blir feil på grunn av dette. I lys av Grimen & Molander (2008) sitt likebehandlingsprinsipp vil skjønnet gjøre det vanskelig å skape rettfærdige og reliable vurderinger av elevene. Med utgangspunkt i Grimens (2008) begrep om praktiske synteser stilles det krav til kroppsøvingslærerne om teoretisk og praktisk kunnskap fra flere forskjellige kunnskapsfelter og fagområder. Samtidig skal det gjøres en vurdering av elevene opp mot kompetansemålene, og av deres innsats. Innsats i kroppsøving består av flere elementer. Dermed kan det ikke ses på som noe rent objektivt som læreren kan måle til enhver tid. I flere tilfeller blir da den enkleste løsningen å basere innsatsvurderingen på bruk av skjønn. Dette tyder på at kroppsøvingslærere står ovenfor en konflikt mellom læreplan og praksis, for hvordan drive innsatsvurdering i faget på en reliabel måte.



## **Abstract**

The study is based on PE teachers understanding and assessment of effort in physical education (PE). With this as a basis it is examined whether there is a conflict between the PE curriculum and practice in the assessment of effort. The data material was collected through qualitative interviews with observation as a supplementary method. Five PE teachers from a total of three upper secondary schools were involved in the project. The interviews and observations in the survey form the basis for answering the overarching research question. The knowledge is discussed in light of Grimen's (2008) concept of practical syntheses and Grimen & Molander's (2008) outlined theory of discretion.

The interviews show that the teachers have a common understanding of what effort in PE entails. All teachers express that effort should be an assessment criterion in the subject. They all agree that Utdanningsdirektoratets (2015c) definition of effort provides a good description of effort in PE. Based on the Utdanningsdirektoratets (2015c) definition four out of five teachers believe it is possible to have good effort despite a low level of activity. Although the teachers show a common understanding they practice the assessment of effort in different ways. For example the interviews show that effort is emphasized differently. Three teachers believe a student with good effort but a weak skill level should be considered for a medium grade achievement. Two teachers believe that this student can achieve a high grade achievement. The teachers also have different strategies on how effort is measured. Mainly these strategies rely on observation and discretion.

The interviews show that use of discretion is central in PE teacher's assessment of effort. The answers indicate that they show an uncertainty about this. It is pointed that it can't be ruled out that this means the assessment sometimes fails. In light of Grimen & Molander's (2008) principle of equal treatment this will make it difficult to create a fair and reliable assessment of the students. Based on Grimen's (2008) concept of practical syntheses PE teachers are required of theoretical and practical knowledge from several different disciplines. At the same time an assessment of the pupils must be done on the basis of the learning objectives and their effort. Effort in physical education consists of several elements. Thus it cannot be regarded as something purely objective that the teacher can measure at any time. In many cases the simplest solution then becomes to base the effort assessment on the use of discretion. This suggests that PE teachers are faced with a conflict between the PE curriculum and practice on how to conduct assessment of effort in a reliable manner.





## **Forord**

Denne oppgaven er et avsluttende kapittel for min mastergrad i idrettsvitenskap. Jeg ønsker å benytte anledningen til å takke.

Takk til alle lærerne som har vært med i prosjektet. Uten dere hadde det ikke blitt noe av denne oppgaven.

Takk til Jan Erik for god veiledning underveis. Du har lagt til rette for frihet og selvstendighet. Det setter jeg pris på.

Takk til familie, venner og medstudenter. Uten deres støtte ville denne prosessen blitt langt vanskeligere.

Takk til mitt høyre kne. Gjennom hele prosjektet har du lagt til rette for lite trening, men mye jobbing med oppgaven. Nå er jeg ferdig. Da kan du også bli bra.

Andreas Bjørgve

Trondheim, 31. mai 2019.



## **Innholdsfortegnelse**

<b>1 Innledning</b> .....	1
<b>2 Forståelse av vurdering i kroppsøving</b> .....	3
2.1 Læreplanreformer i kroppsøving .....	3
2.2 Vurdering i kroppsøving .....	8
2.3 Lærerpraksis .....	11
<b>3 Metode</b> .....	19
3.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag og valg av metode .....	19
3.2 Intervju og observasjon .....	20
3.3 Utforming av måleinstrument .....	22
3.4 Datainnsamling .....	23
3.4.1 Utvelgingsprosess og utvalg .....	24
3.4.2 Intervju .....	25
3.4.3 Gjennomføring .....	29
3.5 Databehandling og analyse av materialet .....	31
3.6 Validitetsdiskusjon .....	32
<b>4 Analyse</b> .....	37
4.1 Forståelse av innsats i læreplanen .....	37
4.1.1 Hva er innsats i kroppsøving? .....	37
4.1.2 Innsats som vurderingskriterium i kroppsøving? .....	41
4.1.3 Lærernes forståelse av Utdanningsdirektoratets definisjon av innsats .....	46
4.2 Lærernes innsatsvurdering .....	48
4.2.1 Hvordan måler lærerne innsats? .....	48
4.2.2 Lærernes vektlegging av innsats .....	54
4.2.3 Lærernes bruk av skjønn i innsatsvurderingen .....	58
4.3 Innsatsvurdering – en konflikt mellom læreplan og praksis? .....	61
<b>5 Konklusjon og videre arbeid</b> .....	65
5.1 Egenrefleksjon .....	66
<b>Litteraturliste</b> .....	67
<b>Vedlegg</b> .....	77



## **Tabelloversikt**

Tabell 1: Oversikt over hovedområdene (Utdanningsdirektoratet, 2015b)..... s. 6



## 1 Innledning

Vurdering er en av skolens eldste oppgaver. Samtidig er det et av de mest kontroversielle temaene vi har i didaktikken (Imsen, 2014). I dag er det forskriftsfestet i Forskrift til opplæringslova (2009, § 3-1) at alle elever i skolen har rett til vurdering. Dette blir begrunnet med at det skal gis tilbakemelding for å rettlede elevene med et formål om å fremme læring (Forskrift for opplæringslova, 2009, § 3-2). Grunnlaget for vurderingen er kompetansemålene i de ulike læreplanene slik de er fastsatt i læreplanverket. I læreplanen i kroppsøving står det at *«opplæringa skal gje elevane eit utgangspunkt for livslang rørsleglede og meistring ut frå egne føresetnader. I den særlege vurderingsordninga som gjeld for dette faget, er dette ivareteke ved at innsatsen til elevane er ein del av grunnlaget for vurdering»* (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Dette betyr at kroppsøving i dag er det eneste faget i den norske skolen der innsats skal være en del av vurderingsgrunnlaget (Forskrift til opplæringslova, 2009, § 3-3). Likevel har ikke dette alltid vært gjeldende og innsats har hatt ulik betydning for vurderingen i faget i ulike perioder. Blant annet påpeker Leirhaug (2016) at Kunnskapsløftet skapte forvirring og frustrasjon rundt et uvisst grunnlag for vurdering. Dette fordi innsats kun skulle telle på orden- og oppførselskarakteren. Som et resultat ble læreplanen i kroppsøving revidert i 2012 og innsats ble igjen inkludert og gitt legitimitet i vurderingen.

Flere studier finner at innsats er et sentralt vurderingskriterium i kroppsøving (Bach, 2015; Hansen, 2013; Jonskås, 2009; Lomsdal, 2012; Mørken, 2010; Uldalen, 2016; Aasland & Engelsrud, 2017). Dette tyder på at lærere ønsker innsats som et vurderingskriterium i faget. Prøitz & Borgen (2010) sier i sin rapport at kroppsøving er et fag hvor tolkningsrommet oppleves som stort. Dette gjør at det kan være vanskelig å sette rettfærdige standpunkt karakterer. Tilsvarende viser studier fra andre land en usikkerhet rundt karaktersetning i faget (Annerstedt & Larsson, 2010; Hay, 2006; Hay & MacDonald, 2008; Melograno, 2007; Redelius & Hay, 2009; Young, 2011). Øyehaug (2016) fant i sin studie at lærerne i stor grad baserte vurderingen sin på skjønn og individuell tolkning av forskriftene. Også andre studier finner at skjønn brukes i innsatsvurderingen (Annerstedt, 2010; Annerstedt & Larsson, 2010; Hay & Macdonald, 2008; Mørck Vad, 2016; Standal, 2015; Uldalen, 2016). Dette henger sammen med at læreren i vurderingen skal *«bruke sitt faglige skjønn til å gjøre en samlet vurdering av elevens kompetanse ut fra kompetansemålene i læreplanen for faget»* (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Det er ikke nevnt noen plasser, hverken i læreplanen eller informasjonsskriv, hvordan lærere skal måle innsatsen til elevene i vurderingen. Aasland & Engelsrud (2017) finner at innsats er noe læreren ser gjennom blikk. Det læreren da observerer blir avgjørende for hva som oppfattes som god innsats. Eksempelvis kan dette være «at elevene «står på» slik at de blir drivende svette» (Aasland & Engelsrud, 2017, s. 5). Med andre ord virker innsats å være noe læreren vurderer ut i fra det som observeres, kombinert med et faglig skjønn. Dermed blir det naturlig å spørre hvor reliabelt det er å basere vurderingen sin på dette? Og hvilke utfordringer skaper eventuelt dette for kroppsøvingslærere?

Oppgaven bygger på lærernes forståelse og vurdering av innsats i kroppsøvingsfaget. Dette brukes som grunnlag for å besvare om det finnes utfordringer med å skape en reliabel innsatsvurdering. Ut i fra dette belyses følgende problemstilling:

*Er det en konflikt mellom læreplan og praksis i innsatsvurderingen i kroppsøvingsfaget?*

### **Oppgavens oppbygning og struktur**

Kapittel 2 omhandler oppgavens fagfelt. Innledningsvis blir det redegjort for utviklingen fra reform 94 frem til dagens læreplan. Dette belyser hvordan innsats har vært inn og ut som vurderingskriterium i faget. Kapittel 2.2 tar opp vurdering i kroppsøving. Kapitlets hovedmål er å gi en innsikt i hvilken rolle innsats har i kroppsøvingsfaget. Kapittel 2.3 omhandler lærerpraksis. Innledningsvis blir utvalgte studier på feltet presentert. Deretter fremstilles lærerens skjønn og lærerens praktiske synteser. Disse perspektivene vil være relevant for analysen. I kapittel 3 presenteres og begrunnes de metodiske valgene som er gjort underveis, og som har ført til datagrunnlaget i studien. Til slutt blir oppgavens validitet diskutert. Kapitlet er bygd opp på generell teori, koblet opp mot oppgavens tema. Kapittel 4 presenterer analysen. Funnene presenteres, tolkes og diskuteres opp mot tidligere forskning og relevant teori. Til slutt diskuterer det om det er en konflikt mellom læreplan og praksis i innsatsvurderingen i kroppsøving. Avslutningsvis, i kapittel 5, presenteres en konklusjon, utvalgte forslag til videre arbeid på feltet og egne refleksjoner om prosjektet.



## **2 Forståelse av vurdering i kroppsøving**

Vurdering er en viktig oppgave i skolen. Kapitlet presenterer oppgavens fagfelt. Dette danner grunnlag for en bedre forståelse av innsatsvurdering i kroppsøving. Først vil sentrale læreplanreformer i kroppsøvingfaget bli presentert. Deretter ses det nærmere på vurdering og innsats i kroppsøving. Til slutt presenteres utvalgte studier på feltet, lærerens skjønn og lærerens praktiske syntese.

### **2.1 Læreplanreformer i kroppsøving**

#### **Reform 94**

Reform 94 blir beskrevet som en rettighetsreform, en strukturreform og en innholdsreform (Baune, 2007). Med rettighetsreform menes det at reformen ga rett til videregående opplæring til alle ungdommer i alderen 16-19 år som hadde fullført grunnskolen. Strukturen ble også endret ved at 109 grunnkurs i den videregående skolen ble kuttet ned til 13, slik vi kjenner det i dag. Innholdet ble endret til en mer forutsigbar og enhetlig opplæring enn tidligere. Dette gjorde det lettere å bytte studieretning dersom en følte en hadde valgt feil, og muligheten til å sikre seg studiekompetanse senere, om dette var ønsket. I tillegg ble det laget læreplaner i de ulike fagene. Reform 94 var et steg mot en skole som stiller strengere krav til dokumentasjon av undervisning og vurdering, slik vi kjenner det i dag (Baune, 2007).

Kroppsøving var nå et av de felles allmenne fagene i skolen. Faget var bygd opp på 3 kapitler: generell informasjon, mål og hovedmomenter, og vurdering (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1994). Vurderingskapitlet blir i denne sammenheng relevant for denne oppgaven. Her ble det beskrevet hvorfor en skulle vurdere, hva som skal vurderes, og hvordan vurderingen skulle skje. I tillegg ble det lagt vekt på underveisvurdering med formål om å informere og motivere elever og lærere i arbeidet med å nå opplæringsmålene. I kapitlet blir det også beskrevet at det skal legges vekt på «*kunnskap og evne til praktisk anvendelse av denne kunnskapen*», «*ferdigheter*» og «*innsatsvilje og samarbeidsevne*» ved vurdering av elevene (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1994). Det var i prinsippet en tredeling hvor innsats skulle telle 33 % av karakteren.

#### **Kunnskapsløftet**

I 2006 kom Kunnskapsløftet, en reform som skulle føre til større endringer, spesielt knyttet til innsatsvurdering. Kunnskapsløftet var en felles skolereform for grunnskolen og videregående opplæring som skulle danne fundamentet og rammen for opplæring i den norske skolen. Den

representerte for første gang en målrelatert læreplan gjennom kompetansemål lærerne må forholde seg til (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2006). Kunnskapsløftet var delt inn i ulike deler som bygger på hverandre og skal ses i en sammenheng. Disse delene var: fag- og timefordeling, generell del av læreplanverket, prinsipper for opplæring og læreplanene i de ulike fagene (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Fag og timefordeling gir en overordnet ramme over antall opplæringstimer i de enkelte fagene. Generell del består av 7 avsnitt som fremhever skolens brede verdi-, lærings- og kunnskapssyn. Dette betyr at opplæringen skal favne sosial utvikling parallelt med den faglige. Prinsippene for opplæringen bygger på generell del og beskriver hvordan skolen har ansvaret for opplæringen, i samsvar med lover og forskrifter. Prinsippene for opplæringen omhandler «*sosial og kulturell kompetanse, motivasjon for læring, læringsstrategier, elevmedvirkning, tilpasset opplæring, roller og kompetanse til lærere og instruktører, samarbeid med hjemmet og samarbeid med lokalsamfunnet*» (Utdanningsdirektoratet, 2016). Den siste delen i læreplanverket er læreplanene for de ulike fagene. Disse omhandler rammene og innholdet for opplæringen i de enkelte fagene, samt kompetansen elevene skal tilegne seg i faget. Herunder finner vi også læreplanen i kroppsøving. Læreplanene i de ulike fagene har til felles en lik oppbygning ved at de inneholder formålet med faget, hovedområder, grunnleggende ferdigheter, kompetansemålene og bestemmelser for vurdering i faget (Utdanningsdirektoratet, 2016).

For kroppsøving var innføringen av Kunnskapsløftet spesiell ved at vurderingsgrunnlaget ble endret. Arbeidsinnsats skulle i følge vurderingsforskriftene kun være en del av orden og oppførselskarakteren. Det vil si læreren ikke lenger skulle ta hensyn til innsats i vurderingen. Læreren skulle heller ikke ta hensyn til elevenes forutsetninger i sluttvurderingen. Kunnskapsløftet skapte en forvirring blant lærerne og det ble skapt en frustrasjon rundt et uvisst grunnlag for vurdering, noe flere studier peker på (Jonskås, 2009; Lyngstad, Flagstad, Leirhaug & Nelvik, 2011; Prøitz & Borgen, 2010; Vinje, 2008). Skolefagsundersøkelsen (Vavik et al., 2010), en fagdidaktisk kartleggingsurvey på 77 lærere på ulike ungdomsskoler, viser hvordan enkelte lærere oppfattet vurdering under Kunnskapsløftet. Her svarte hele 80,8 % at de var «litt uenig» eller «svært uenig» i at den gamle tredelingen var en dårligere måte å sette karakterer på, sammenlignet med de nye retningslinjene. Dermed er det tenkelig at Kunnskapsløftet var en brytning med praksisteorien lærerne hadde ved karaktersetning i faget (Arnesen, Nilsen & Leirhaug, 2013). Kvalitative intervju Arnesen et al. (2013) gjennomførte i

forbindelse med denne undersøkelsen viste at enkelte lærere forklarer dette gjennom at innsats ikke lengre var en del av vurderingen.

Flere andre studier viser at lærere brukte innsats i vurderingen, til tross for at det var i strid med læreplanen (Hansen, 2013; Jonskås, 2009; Lomsdal, 2012; Mørken, 2010; Næss & Aasland, 2014). I tillegg til dette skapte de nye retningslinjene en utbredt trend rundt testing som grunnlag for vurdering av elever (Risøy, 2013; Rønninghaug, 2011; Vinje, 2008). Meld. St. 22 (2011) sier:

*Tilbakemeldinger departementet får, kan tyde på at noen oppfatter at faget er i ferd med å utvikle en kultur for måling og testing som ikke fremmer fagets formål.*

*Departementet ønsker mer informasjon om hvordan opplæringen gjennomføres, og vil blant annet se nærmere på for eksempel vurderingspraksisen i faget, herunder omfang og bruk av ulike tester (s. 38).*

Som et resultat av dette ønsket stortinget å kartlegge undervisnings- og vurderingspraksisen i kroppsøvingfaget, samt gjennomgå læreplanen og vurderingsordningen i faget (Meld. St. 22, 2011, s. 39).

Bomo (2008) sier at lærernes største utfordring med Kunnskapsløftet var elevvurdering. Også Vinje (2008) peker på at lærere på ungdomsskolenivå syntes det var utfordrende å vurdere i faget. Bomo (2008) understreker at disse utfordringene må løses gjennom myndighetene, hvor det bør tydeliggjøres hvordan vurderingspraksisen skal foregå. Det var altså et behov for et endret vurderingsgrunnlag etter at diskusjoner rundt testing ga et stort sprik i vurderingspraksisen til lærere (Leirhaug, 2016). Prøitz & Borgen (2010) la i 2010 frem en rapport om læreres setting av standpunktkarakterer i fem fag i grunnopplæringen. Her vises det til at departementet nedfelte ei arbeidsgruppe i kroppsøving på bakgrunn av de store forskjellene mellom departementets intensjoner om vurderingen i kroppsøvingfaget, og lærernes vurdering i praksis. Arbeidsgruppen la 6. juni 2011 frem rapporten med forslag til endringer i læreplanen og vurderingsforskriftene (Lyngstad et al., 2011). Rapporten bygde på resultatene fra tidligere forskning, et debattinnlegg fra bladet Kroppsøving, og et erfaringsseminar om kroppsøving gjennomført i Oslo den 13. april 2011. På bakgrunn av denne, samt en gjennomgående misnøye blant kroppsøvingslærere om vurderingen i faget, trådte en ny læreplan i kroppsøving i kraft fra 1. august 2012.

## Revidert læreplan i kroppsøving

I den reviderte utgaven av læreplanen i kroppsøving ble det gjort endringer i læreplanen, forskrift til opplæringsloven og i forskrift til privatskoleloven. Dette medførte flere endringer i vurderingen i faget. Blant annet skulle ikke forutsetningene til elevene lengre være en del av grunnlaget for vurdering, og innsats ble tatt inn igjen som vurderingskriterium (Utdanningsdirektoratet, 2015c). I forbindelse med den reviderte læreplanen ble det sendt ut et rundskriv med informasjon om alle endringene gjort i læreplanen og forskrift til opplæringsloven (Utdanningsdirektoratet, 2015b). De mest relevante endringene for denne oppgaven vil nå bli presentert.

En av endringene var at hovedområdene i faget ble strukturert i større grad for å sikre en mer gjennomgående plan. Dette gjør at kroppsøving i dag har følgende hovedområder:

Tabell 1: Oversikt over hovedområdene (Utdanningsdirektoratet, 2015b)

Årssteg	Hovudområde		
1.–4.	Aktivitet i ulike rørslemiljø		
5.–7.	Idrettsaktivitet	Friluftsliv	
8.–10.	Idrettsaktivitet	Friluftsliv	Trening og livsstil
Vg1–Vg3	Idrettsaktivitet	Friluftsliv	Trening og livsstil

I tillegg til dette ble det gjort endringer i kompetansemålene, for å sikre en større progresjon i opplæringen. Utdanningsdirektoratet (2015c) kaller dette spiralprinsippet. Dette innebærer at elevene skal være gjennom de samme aktivitetene gjennom opplæringen, men i mer avanserte former etter hvert som de blir eldre og kompetansen øker.

I den reviderte læreplanen ble fagets formål tydeliggjort i større grad. Dette henger sammen med at kroppsøving er et allmenndannende fag, og et praktisk fag hvor bruk av kroppen er vesentlig i ulike aktiviteter. Et sentralt element i Kunnskapsløftet var en overgang fra læringsmål til mer kompetansebaserte mål. Dette betyr at det er elevenes samlede kompetanse i faget som skal vurderes. Formålet peker på at bevegelse er grunnleggende for utvikling av mennesket, og at fysisk aktivitet er nødvendig for å fremme god helse. Dette legger grunnlag for at det skal gis gevinst å utøve innsats, både faglig, men også for egen vinning. Inkludering av innsats henger altså sammen med at kroppsøving er et allmenndannende fag som skal inspirere til livslang bevegelsesglede. For å ivareta fagets egenart og hensikt må lærerne

arbeide med både kompetansemål og vektleggingen av innsats som en del av vurderingsgrunnlaget, i lys av formålet med faget (Utdanningsdirektoratet, 2015c).

I den reviderte læreplanen ble grunnlaget for vurdering i faget endret. Elevene skal som tidligere vurderes etter de samlede kompetansemålene, men det er også fastsatt at innsats skal være en del av vurderingsgrunnlaget i hele grunnopplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2015c). I informasjonsskrivet under forutsetninger og innsats - merknad til andre ledd står det

*I § 3-3 andre ledd andre punktum er det forskriftsfestet at elevens innsats er en del av grunnlaget for vurderingen i faget kroppsøving i både grunnskolen og videregående opplæring. Dette betyr at karakterer gitt i halvårsvurderingen og til standpunkt både skal uttrykke elevens oppnådde kompetanse og innsats*

(Utdanningsdirektoratet, 2015c, s. 10)

Innføringen av innsats ble som nevnt en del av vurderingen fordi det å være i bevegelse og bli kjent med seg selv gjennom kroppslig utfoldelse er en del av formålet med faget. Innsats i arbeidsprosessen er derav en vesentlig kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Sist gang innsats var en del av vurderingsgrunnlaget i faget skulle det vektlegges 1/3. Hverken i den reviderte læreplanen eller tilhørende informasjonsskriv blir det nevnt hvor mye innsats skal telle i vurderingen. Det er dermed lærerens skjønn som spiller inn. Det blir presisert av Utdanningsdirektoratet (2015c):

*Det er ingen regler for hvordan kompetanse og innsats skal vektes, slik bestemmelsene var i L97 og R94. Det er viktig at læreren vurderer elevens mestring og innsats i faget på tvers av de enkelte kompetansemålene og hovedområdene. Det er da en forutsetning at elevene kjenner målene for opplæringen, får jevnlig tilbakemeldinger og råd om hvordan de kan forbedre seg, og at læreren legger til rette for at eleven vurderer sin egen utvikling, jf. §§ 3-1 fjerde ledd, 3-11, 3-12 og 3-13 (s. 12).*

Dette kan både være problematisk, men også anses som en fordel. I informasjonsskrivet til Utdanningsdirektoratet (2015c) poengteres det at elever med lav kompetanse og forutsetninger som gjør det vanskelig å ha høy måloppnåelse, ved hjelp av innsats har mulighet å oppnå en god karakter i faget. I denne sammenheng kan det spørres hva som menes med en god karakter. By (2015) påpeker at «*det synes å være en alminnelig oppfatning at en elev med relativt lave motoriske ferdigheter gjennom stor innsats, vil ha mulighet til å*

*oppnå karakteren 4»* (s. 9). Derimot kan det på bakgrunn av de uklare retningslinjene tenkes til at lærere kan tolke dette til å være både lavere og høyere enn karakteren 4.

## **2.2 Vurdering i kroppsøving**

Vurdering er et kontroversielt tema, siden læreren skal stemple elevenes prestasjoner som god eller dårlig. Imsen (2014) definerer vurdering som *«å trekke en normativ dimensjon inn i skolens virksomhet, og å sette «merkelapp» på en arbeidsform, en virksomhet eller en prestasjon som forteller om den er god eller dårlig»* (s. 345). I skolesammenheng blir ofte karakterer denne merkelappen. Dette er også det første mange først og fremst tenker på når de hører ordet vurdering. Likevel innebærer vurdering mye mer enn bare setting av karakterer (Imsen, 2014).

Evaluering er en annen nyansert av ordet vurdering. Evaluering stammer fra *«valere»* på latinsk som betyr *«å være verd eller å sette verdi på noe»* (Imsen, 2014, s. 345). Ålvik (1993) trekker frem at det er små forskjeller mellom vurdering og evaluering, både språklig og faglig. I følge Engh (2008) er derimot vurdering det foretrukne begrepet i skolesammenheng. Dette presiseres også av Bach (2015) som viser til at vurdering er det begrepet som konsekvent brukes når det snakkes om å måle kvaliteten på elevers kompetanse, både i forskrift til opplæringsloven, læreplanverket for Kunnskapsløftet, læreplanen i kroppsøving og Utdanningsdirektoratet (2015c) sitt rundskriv Udir-08-2012.

Forskrift til opplæringslova (2009, § 3-2) beskriver hva som er formålet med vurderingen i skolen:

*Formålet med vurdering i fag er å fremme læring underveis og uttrykke kompetansen til eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lærekandidaten underveis og ved avslutninga av opplæringa i faget. Vurderinga skal gi god tilbakemelding og rettleiing til elevane, lærlingane, praksisbrevkandidatane og lærekandidatane.*

Imsen (2014) sier veiledning og motivering er de viktigste funksjonene til vurdering. All læringsteori tilsier at tilbakemelding på elevens handlinger er nødvendig for at eleven skal lære av dem (Imsen, 2014, s. 350). Det er også selve læringen som kanskje er den viktigste begrunnelse for vurdering av elevene. En avgjørende faktor for denne læringsprosessen er hvem som foretar den. I skolen skiller det mellom ekstern og intern vurdering. Ekstern vurdering er vurdering satt i gang av instanser utenfor skolen, for eksempel kommunen, fylkeskommunen eller departementet. Intern vurdering innebærer at den enkelte skole og

lærer nyttiggjør resultatene til egen pedagogisk bruk. Eksempelvis kan dette være at vurdering brukes for å skape faglig utvikling i kroppsøvingfaget. Vurdering kan grovt sett ha to funksjoner: indre og ytre. Indre funksjoner omhandler pedagogiske behov gjennom veiledning, motivering og informasjon. Ytre funksjoner «skal oppfylle behov som ligger andre steder enn hos skolen selv» (Imsen, 2014, s. 353). Eksempelvis kan dette gjelde kontroll og sortering av elevene gjennom rangering etter karakterer som brukes til opptak til høyere utdanning. For tematikken innsats i kroppsøving vil et fokus på intern vurdering, og hvordan dette kan påvirke de indre funksjonene til elevene være mest relevant.

For å skjønne hvilken rolle innsats har i kroppsøving kan det være nyttig å gi en dypere innsikt i vurderingen i faget. I kroppsøving skal elevene ha standpunktkarakter etter 10.trinn på ungdomsskolen, og etter Vg2 eller Vg3 på videregående skole, avhengig av studieprogram (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Til tross for dette kan begrepet vurdering som nevnt forstås på flere måter. I skolesammenheng skilles det ofte mellom vurdering uten karakter, og vurdering med karakter – underveisvurdering og sluttvurdering (Imsen, 2014). Sluttvurdering fokuserer på resultatene og skal beskrive elevens kompetanse på det gitte tidspunkt med fastsettelse av en karakter. Vurdering uten karakter er vurdering for læring, et begrep som har blitt mer aktuelt i kroppsøvingssammenheng de siste årene. Målet er at vurderingsinformasjonen skal knyttes til å fremme læring og tilpasse opplæringen for å skape faglig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2015a). For å forstå underveisvurderingen og sluttvurderingens rolle i kroppsøvingfaget kan det vises til Forskrift til opplæringslova (2009, § 3-16):

*Undervegsvurderinga skal fremje læring og gi eleven høve til å forbetre kompetansen sin gjennom opplæringstida i faget. Den kompetansen eleven har vist undervegs i opplæringa er ein del av grunnlaget for vurderinga når standpunktkarakteren i fag skal fastsetjast, jf. § 3-3 og § 3-18.*

Med andre ord skal det være en sammenheng mellom underveisvurderingen og sluttkarakteren elevene får ved semesterslutt. Dette er sikret ved at det i dag er lovfestet at det skal gis skriftlig og/eller muntlig halvårsvurdering uten karakter gjennom hele grunnopplæringen. Her skal det informeres om hva elevene skal lære, hva som er forventet, rettleiding på hvordan de ligger opp mot kompetansemålene, og hvordan de kan øke sin kompetanse i faget. Elevene skal også være involvert i egen læring gjennom å vurdere eget arbeid og utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2015a). I kroppsøving innebærer dette at elevene

får en tilbakemelding hvordan de ligger opp mot kompetansemålene i læreplanen og hvordan de scorer på innsats. Selv om det er tydelig at vurdering for læring gjennom undervisvurdering er noe som settes i fokus av Utdanningsdirektoratet (2017), samt at det er lovfestet i de Norske lover, sier Leirhaug (2016) at vi fortsatt har et stykke å gå før det er implementert i kroppsøving i Norge.

### **Innsats i kroppsøving**

Bokmålsordboka (u.å.) definerer ordet innsats som en «*viktig medvirkning*» eller et «*krafttak*». Dette kan være en grei definisjon på generell basis, men innsats kan innebære mer enn dette. I informasjonsskrivet tilknyttet den reviderte læreplanen i 2012 blir innsats i kroppsøvingsfaget definert som:

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

*Ved å gjøre innsats til en del av grunnlaget for vurdering, i tråd med formålet med faget, kan elever ha mulighet til å oppnå en god karakter i faget til tross for lav kompetanse og med forutsetninger som gjør det vanskelig å ha høy måloppnåelse (Utdanningsdirektoratet, 2015c, s. 10).*

Selv om det først og fremst er lett å anse innsats som noe fysisk (gjennom å vise styrke eller utholdenhet) åpner definisjonen opp for at innsats også kan være noe kognitivt. Eksempelvis kan elevene vise innsats gjennom konsentrasjon, å vise selvstendighet, bedrive fair play eller vise evne til taktiske beslutninger og samhandling for lagets beste. Vinje (2016) sier definisjonen viser at «god innsats» også kan innebære et lavt fysisk aktivitetsnivå ved at



elever senker intensitetsnivået og/eller ferdighetene for å hjelpe medelever til og lykkes. Til tross for at Utdanningsdirektoratet (2015c) har en definisjon av begrepet innsats, kan det ses på som et relativt åpent begrep rent fortolkningsmessig. Flere studier viser at kroppsøvingslærere både tolker og praktiserer innsatsbegrepet ulikt i vurderingen av elever (Jonkås, 2009; Mørck Vad, 2016; Uldalen, 2016; Øyehaug, 2016). Lærers skjønn virker altså å spille inn på hvor mye innsats vektlegges i vurderingen. Mye av grunnen til dette kan være at innsats er et åpent begrep. Dette kan gjøre det vanskelig å gi en nøyaktig og konkret beskrivelse av hva det innebærer å vise innsats.

Leirhaug (2013b) begrunner for hvorfor innsats skal telle i kroppsøving når det ikke gjør det i andre fag. Han viser til tre eksempler som argumenterer for at innsats fortjener en særegen posisjon i faget. Eksempel 1 beskriver hvorfor det er viktig å yte innsats så lenge aktiviteten pågår. Det vises til en fotballkamp, hvor kampen ikke er over før dommeren blåser. Det vil dermed være lønnsomt å stå på og bruke sin kompetanse frem til siste slutt. Dersom spilleren innehar gode fotballtekniske ferdigheter vil dette trolig ha liten effekt for lagets beste, dersom spilleren ikke utøver en innsats for å få brukt sin kompetanse. Eksempel 2 sier løping uten læring også har verdi. Dette henger sammen med formålet med faget og at fysisk aktivitet er viktig for å fremme god helse. Det vises til en elev som løper frem og tilbake på banen og deltar i undervisningen gjennom tre år på ungdomsskolen. Om denne eleven ikke skulle forbedre sine ferdigheter eller forståelsen for spillet vil eleven likevel få igjen for det i et folkehelseperspektiv ved å fortsette å løpe på banen og trives med å delta. Eksempel 3 sier at det å være god også er å være en god sparringspartner. Dette henger sammen med definisjon til Utdanningsdirektoratet (2015c) ved at den enkelte eleven er avhengig av at andre elever yter innsats og opptre målrettet for at og kunne utvikle sin kompetanse. Det vises til at dersom makkeren i bordtennis bare tuller og slår vekk ballen vil treningssituasjonen være langt fra optimal. Dermed vil det å yte innsats ikke bare være viktig for seg selv, men også for andres læring. Også om ikke eleven mestrer aktiviteten så godt (Leirhaug, 2013b).

## **2.3 Lærerpraksis**

### **Tidligere forskning**

Jonkås (2010) uttaler at kroppsøving er et fag mange har en mening og viser en interesse for, men at det er *«lite forskning på høyere nivå, særlig når det kommer til elevvurdering og kroppsøving generelt. Det er svært mangelfull kunnskap om hva elever lærer og hvordan undervisningen foregår»* (Jonkås, 2010, s. 7.) Tidligere forskning viser imidlertid at det er

gjort enkelte studier på emnet, selv om kunnskapen i hovedsak kommer fra masteroppgaver. Også Arnesen et al. (2013) påpeker at kunnskapsoversikten om vurdering i kroppsøving før Kunnskapsløftet i hovedsak er basert på master- og hovedfagsoppgaver. Imidlertid er det enkelte klare trekk innenfor feltet. Hansen (2017) peker på at det er gjort en del forskning på vurdering i kroppsøvingsfaget, men at det likevel må betraktes som et område med relativt svak validitet, lite konsensus og treg utvikling.

I forkant av datainnsamlingen ble det gjennomført et systematisk litteratursøk etter studier som omhandlet innsatsvurdering i kroppsøvingsfaget. Dette prosjektet omhandler lærere på videregående skoler. Likevel ble også studier fra ungdomsskoler inkludert. Dette fordi innsats har like stor relevans for vurderingen på ungdomsskoler som på videregående skole, og det er ingen forskjeller på innsatsvurdering mellom de ulike skoletrinnene. I litteratursøket ble det funnet flere studier gjort på elever. Dette prosjektet har et lærerfokus. Dermed er de studiene som omhandler elever utelukket.

Selv om temaet fokuserer på kroppsøving i Norge er også internasjonal forskning inkludert. Dette på grunn av at internasjonal forskning kan være relevant. Studier viser at ulik karaktersetning mellom kroppsøvingslærere også har vært en utfordring i andre land (Annerstedt & Larsson, 2010; Hay, 2006; Hay & MacDonald, 2008; Melograno, 2007; Redelius & Hay, 2009; Young, 2011). Likevel kan det være utfordrende og sammenligne Norge opp mot andre land siden grunnlag for karaktersetning (kompetansemål og læreplan) varierer fra land til land og i ulike kontekster. Hovedvekten er dermed lagt på studier fra Norge gjort etter innføringen av Kunnskapsløftet.

## **Studier**

Veal (1988) gjennomførte observasjon av 13 PE lærere (minst tre klasser per lærer), og minst to kvalitative intervju med hver av lærerne på 12 ulike skoler i samme distrikt i USA. Studien så på hva lærere gjør i vurderingen, og hvorfor de velger de praksisene de gjør. Totalt ble 90 ulike vurderingspraksiser blant lærerne vurdert. Lærerne så på innsats som «*hustle during a game, getting to class early, working on skills instead of talking to friends, giving positive verbal indications of effort, not hiding during games, and being energetic and enthusiastic*» (Veal, 1988, s. 333). Så og si alle lærerne så en rød tråd mellom innsats og elevenes læring, og mange lærere vurderte innsats gjennom elevers utvikling. Innsats ble av flere ansett som et viktigere vurderingskriterium enn ferdigheter.

Jonskås (2009) gjorde kvalitative intervju med seks kroppsøvlingslærere fra seks ulike videregående skoler. Hun så på hvordan lærere tolker og praktiserer vurdering i kroppsøving etter innføringen av Kunnskapsløftet. Knyttet opp mot innsats kan det virke som om lærerne praktiserte dette i vurderingen, til tross for retningslinjene i læreplanen.

Vurderingstradisjonene ved de ulike skolene sto sterkt og var styrende for hvordan lærerne skaffet seg grunnlag for vurdering. Fysiske tester og observasjon var hyppig brukt.

Annerstedt & Larsson (2010) gjorde en studie basert på usikkerheten rundt vurderingskriteriene i Idrott och hälsa i Sverige. Det ble samlet inn kvantitativ data på karakterer gitt i faget mellom 2000 og 2009 og gjort tjue semi-strukturerte intervjuer av kroppsøvlingslærere. Studien konkluderer med at det er få klare retningslinjer for rettferdig vurdering i faget. Flere lærere i studien påpekte også at elever som ikke hadde ferdighetsnivået inne kunne kompensere med innsats for å få bedre karakter i faget.

Mørken (2010) gjorde en kvantitativ studie av 82 kroppsøvlingslærere fra 25 videregående skoler i Vestfold og Telemark. Temaet var vurdering i kroppsøving. Resultatene viste at relasjonen mellom vurderingsforskriftene i Kunnskapsløftet og lærernes vurderingspraksis var svak. Innsats, ferdigheter og kunnskap var vektlagt henholdsvis 51 %, 25 % og 24 %. Bruk av innsats var svært vanlig blant lærerne i vurderingen.

Lomsdal (2012) gjennomførte i 2012 en spørreundersøkelse på kroppsøvlingslærere (n=95) ansatt på videregående skoler i Trøndelag og Vestlandet. Temaet var synspunkter på forslag på høringsbrev om vurdering fra Utdanningsdirektoratet. Studien viser at lærerne i stor grad ønsket innsats som en del av grunnlaget for vurderingen i faget. Innsats ble også brukt til å vurdere elever, til tross for at det i følge gjeldende læreplan ikke skulle telle i vurderingen.

Hansen (2013) gjorde kvalitativt intervju med sju kroppsøvlingslærere. Temaet var implementeringer og konsekvenser av den reviderte læreplanen i 2012. Gjeninnføringen av innsats som vurderingsgrunnlag oppfattes som positivt blant alle informantene. Fem av sju har til tross for retningslinjene under Kunnskapsløftet likevel brukt elevenes innsats i vurderingen. Flere påpekte at faget kan virke diffust og overambisiøst.

Næss & Aasland (2014) gjorde kvalitativt intervju med åtte kroppsøvlingslærere på tre ulike ungdomsskoler. Temaet var hva innsatsbegrepet har hatt å si for læreres vurderingspraksis i kroppsøving. Funnene viser at kun en av lærerne endret sin undervisning til en mer

prestasjonsrettet vurdering under Kunnskapsløftet. Innsats ble brukt i vurderingen til lærerne, til tross for at det var tatt ut som vurderingskriterium i faget.

Bach (2015) gjorde kvalitative intervju med åtte kroppsøvlingslærere om vurderingspraksisen deres etter den reviderte læreplanen i 2012. Studiets formål var å undersøke læreres tolkning av læreplanen, forskrift og rundskriv tilknyttet elevvurdering, og læreres vurderingspraksis i faget. Studien viste at lærerne anså innsats som en vesentlig del av vurderingen i faget. Lærerne anvendte også testresultater for å vurdere innsats og utvikling, fremfor å måle elevenes fysiske prestasjoner.

Schoder (2015) gjorde kvalitative intervju med åtte kroppsøvlingslærere på ungdomstrinnet. Funnene viste at lærerne opplever vurderingsarbeid som krevende, men de er positiv til at innsats og fair play er en del av vurderingsgrunnlaget. Flere av lærerne ønsker klarere retningslinjer for vekting av innsats for å sikre en mer reliabel vurdering.

Lillehammer (2016) gjorde kvalitativt intervju med fem kroppsøvlingslærere på ungdomsskolen omkring deres vurderingspraksis i faget. Resultatene viser at innsats vektlegges i vurderingen. I følge lærerne gjør dette at det er lettere å få bedre karakter om elevene virkelig går inn for det.

Mørck Vad (2016) gjorde kvalitative intervju og observasjon av fem kroppsøvlingslærere på tre ungdomsskoler. Studien undersøkte innsats som en makttilnærming i kroppsøvlingsfaget. Studien viste at lærerne anså innsats som nyttig for elevene og faget. En normalisering av innsatsbegrepet kan være med på å disiplinere og skape elever som "passer" med fagets egenart. Det får en panoptisk effekt og kan fungere som et kontrollerende hjelpemiddel for blant annet elevenes deltakelse og aktivitetsnivå.

Uldalen (2016) studerte læreres setting av standpunkt karakter i kroppsøving med innsats som en del av vurderingsgrunnlaget. Dette ble gjort gjennom kvalitativt intervju med fire kroppsøvlingslærere på to videregående skoler. Funnene viste at vekting av hva som skal telle i vurderingen varierer mellom lærerne. Noen anså prestasjoner som viktigst, mens andre hadde et større fokus på innsats. Det kan tyde på at de som vektlegger innsats i størst grad begrunner dette med fagets formål. De som vektlegger prestasjoner virker å forstå idrett og idrettsaktivitet som fagets læringsobjekt, og nevner ikke fagets formål, men henviser i større grad til kompetansemålene. Studien tyder på at innsatsbegrepet er vanskelig å konkretisere.

Øyehaug (2016) gjorde kvalitativt intervju av tolv elever og to lærere på en ungdomsskole. Temaet var innsatsforskriften i kroppsøving. Studien viste at lærerne i stor grad baserte seg på skjønn og individuell tolkning av forskriftene, og lærerne hadde ulike forståelser av innsats. Elevene var opptatt av å vise innsats, noe de også opplevde som forventet.

Borghouts, Slingerland & Haerens (2017) gjennomførte en spørreundersøkelse over nett på kroppsøvingslærere (n=260) fra ulike videregående skoler i Nederland. Temaet var kvaliteten på vurderingen og vurderingspraksisen på de ulike skolene. Resultatene viste at når lærerne skulle rapportere hvilke faktorer som ble lagt vekt på i vurderingen, svarte hele 96,2 % at innsats ble lagt vekt på. Dette var den mest rapporterte faktoren, og det kan virke som innsats er en sentral del i vurderingen til kroppsøvingslærerne på de utvalgte skolene.

Hansen (2017) gjorde kvalitativt intervju med tre kroppsøvingslærere og seks elever fra tre forskjellige ungdomsskoler. Temaet var erfaringer rundt elevvurdering, og hvilke vurderingskulturer som ligger til grunn i vurderingen. Alle tre lærerne er tydelig på viktigheten av at innsats ble tatt inn som et vurderingskriterium fra 2012. Alle elevene opplever i stor grad å bli vurdert etter deres innsats i faget.

Aasland & Engelsrud (2017) så på elevs innsats og læreres blikk i kroppsøving. Totalt ble det observert 92 undervisningsleksjoner og kvalitativt intervju med åtte kroppsøvingslærere ved fire videregående skoler. Studien peker ut tre situasjoner fra to lærere: «jeg ser på innstilling. Du skal være lagspiller og gjøre andre gode.», «det som kan ses i forhold til framgang» og «det er lett å se hvem som står på slik at de blir drivende svett». Innsats hos lærerne blir tolket gjennom hva de observerer og kobles til aktiviteter som blir synlig for lærerne.

Litteratursøket har dannet en oversikt over utvalgte studier på feltet. Dette har gitt flere fordeler. Blant annet dannet det grunnlaget for hvilke områder ved innsatsvurderingen som ble undersøkt i oppgaven. Litteratursøket har også lagt til rette for muligheten å vurdere resultatene fra intervjuene opp mot tidligere forskning på emnet.

## **Lærers skjønn**

Alle profesjoner benytter seg av skjønn i en eller annen form. Likevel sier profesjonslitteraturen svært lite om skjønn. På bakgrunn av dette har Grimen & Molander (2008) skissert et begrepslig rammeverk for å fange inn hva det innebærer å utøve skjønn. De definerer det som «*en form for praktisk resonnering, hvor formålet er konklusjoner om hva*

*som bør gjøres i konkrete enkelttilfeller, men hvor holdepunktene er svake»* (Grimen & Molander, 2008, s. 179). Når holdepunktene er svake innebærer dette at aktørene får en negativ frihet. Dette betyr at aktørene har et handlingsrom som hverken er forbudt eller påbudt. De står da i posisjon til å velge fritt, de får en type autonomi. Utdanningsdirektoratet (2018) sier læreren skal bruke sitt faglige skjønn for å gjøre en samlet vurdering av elevenes kompetanse. Dermed blir bruk av skjønn aktuelt for kroppsøvingslærere i vurderingen i faget.

Grimen & Molander (2008) hevder skjønn har en normativ kontekst. Dette er ulike prinsipper eller rammeverk som binder skjønn, og er med på å gjøre at det differensierer mellom typer av skjønnsutøvelse. I den forbindelse presenteres likebehandlingsprinsippet. Dette krever at like tilfeller skal behandles likt. I skolesammenheng vil dette være at elever vurderes på likt grunnlag i like situasjoner. Problemet med skjønn er imidlertid at det står i et spenningsforhold til dette prinsippet. *«Skjønn har - på grunn av svake garantister - en indre tilbøyelighet til å true komparativ konsistens over tid, i rom og mellom personer»* (Grimen & Molander, 2008, s. 189). Dette betyr at en situasjon kan bli vurdert annerledes på ulike tidspunkter og på ulikt sted, selv om lite eller ingenting med saken har forandret seg. Grimen & Molander (2008) viser i denne sammenheng til eksamensbesvarelser i fag hvor det ikke finnes noe fasit. Det vises til at sensorer ofte kan være forbausende enig, men at det også kan være store, uforklarlige sprik i bedømmelsene. I kroppsøvingsfaget er det ikke er regler for hvor mye innsats eller ferdigheter skal telle i vurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2015c). Dermed kan skjønn føre til en spenning, som et resultat av at det er en type resonnering som kan true de konsistentbetingelser som likebehandling krever. Dette uansett om det blir utøvd så samvittighetsfullt og grundig som mulig (Grimen & Molander, 2008, s. 189).

Grimen & Molander (2008) viser til Dworkin (1978) som betrakter skjønn som en strukturell kategori. Dette innebærer at skjønn har et rom av frihet, men at det kan ha visse restriksjoner, fastsatt av en myndighet. På bakgrunn av dette hevder Dworkin (1978) at det finnes to typer skjønn: sterkt og svakt. Det svake skjønn inneholder standarder på hvordan det skal anvendes, satt av en autoritet. Dermed må den som skal utøve skjønn forholde seg til disse. Likevel vil det være tilfeller hvor det ikke er noen form for kontroll om dette er gjennomført i tråd med de standardene som er satt. Et sterkt skjønn befinner seg på den andre siden av skalaen. Her er ikke den som tildeles beslutningsansvaret bundet til noen standarder. For å illustrere de to typene skjønn vises det til et eksempel med en sersjant som blir beordret til å plukke de fem mest erfarne soldatene til et oppdrag, i motsetning til en som kun får ordre om å plukke ut fem soldater. I det ene tilfellet er det noen standarder å forholde seg til – det er

altså et svakt skjønn. Dette innebærer at den ene sersjanten må forholde seg til andre standarder og strategier enn sersjanten som bare skal plukke ut fem soldater. Opp mot innsatsvurdering i kroppsøvingsfaget har kroppsøvingslæreren noen standarder å forholde seg til, men det er for eksempel ingen regler for hvor mye innsats skal telle. Dermed kan det argumenteres for at det både er et sterkt og svakt skjønn – det er visse krav læreren er bundet av, men læreren har også en frihet innenfor disse rammene. Samtidig er det ingen overordnede autoritet som kontrollerer hvordan dette foregår i undervisningen (Grimen & Molander, 2008).

### **Lærerens praktiske syntese**

For å kunne utøve en profesjon må en i dag ha gjennomgått en utdanning på en viss lengde. For eksempel må lærere ha utdanning fra universitet eller høgskolenivå for å bli ansett som en sertifisert yrkesutøver. Grimen (2008) har skissert et begrep han kaller praktisk syntese. Dette går ut på at profesjoners kunnskapsbase må forstås som et mangfoldig og sammensatt fenomen. Lyngstad (2013) sier «*profesjonens kunnskapsgrunnlag består av en sammensmeltning av teoretiske innsikter fra forskjellige fagområdet, og praktiske ferdigheter og fortrolighet med konkrete situasjoner*» (Lyngstad, 2013, s. 114). For å forklare at enheten i profesjoners kunnskapsgrunnlag er praktiske synteser trekker Grimen (2008) frem tre dimensjoner.

Den først dimensjonen er at kunnskapsbasen i profesjonenes kunnskap er heterogen. Med dette menes at kunnskapsgrunnlaget er satt sammen av forskjellige vitenskapelige disipliner eller kunnskapsfelter (Grimen, 2008). Lyngstad (2013) sier «*de fleste profesjoner henger sammen som en enhet fordi den er nødvendig for å gjennomføre bestemte oppgaver som tilhører profesjonen som en er medlem av*» (s. 114). Derav inneholder mange profesjoner et kunnskapsgrunnlag som stiller krav til kunnskap fra mange felter.

Den andre dimensjonen gjelder graden av integrasjon mellom elementene i kunnskapen. Hvis alle deler i en kunnskapsbase henger tett sammen ses den på som sterkt integrert. Motsatt ses den på som svakt integrert dersom den er satt sammen av heterogene elementer. Spørsmålet blir da hvor sterkt elementene i profesjonenes kunnskap henger sammen. Grimen (2008) sier profesjonskunnskap er teoretisk fragmentert. Grunnen til dette er at profesjonskunnskap ofte er satt sammen av elementer fra forskjellige kunnskapsfelter. En annen grunn er at utøvelsen har et praktisk siktemål og ikke er rettet mot teoretiske sammenhenger. En tredje forklaring er

at de fleste profesjonelle yrkesutøvere befinner seg langt fra forskningsfronten i de vitenskapelige disipliner de forholder seg til (Grimen, 2008, s. 73).

Dimensjon tre handler om det som eventuelt skaper integrasjon i kunnskapen. Grimen (2008) lanserer i den forbindelse begrepene teoretisk og praktisk syntese. *«Hvis det som integrerer forskjellige kunnskapselementer i en profesjons kunnskapsbase, er en omfattende teori, har vi en teoretisk syntese. Hvis det som integrerer elementene i en profesjons kunnskapsbase er de fordringer som profesjons yrkesutøvelse stiller, har vi en praktisk syntese»* (Grimen, 2008, s. 72). I en praktisk syntese trenger ikke alle kunnskapselementene å henge sammen rent teoretisk, men det er kravene fra den praktiske yrkesutøvelsen som er relevant.

Profesjonsmedlemmer må dermed tilegne seg et kunnskapsgrunnlag som stiller krav til kunnskap fra flere forskjellige kunnskapskilder. Eksempelvis må en medisiner kunne beherske biologi og kommunikasjonsteori. Ikke fordi kommunikasjonsteknologi nødvendigvis sier så mye om helse og sykdom. Derimot må legen kunne kommunisere med pasientene for å skaffe nødvendig informasjonen til å finne den biologisk riktige behandlingen. Det stilles da krav til flere ulike kunnskapselementer og kunnskap fra forskjellige fagområder. Selv om kunnskapselementene kanskje ikke har noen teoretiske sammenheng vil de likevel inngå i en meningsfull enhet (Grimen, 2008).

Imsen (2014) hevder læreren deltar i et av samfunnets viktigste prosjekter. Dette fordi læreren er med på å prege unge menneskers liv. Staten har i dag lover og regler for at barn har en skole og opplæringsplikt, regulert gjennom institusjonen skolen. Læreren står da som et bindeledd mellom staten og barna. Læreren har som plikt å gjennomføre oppdragelsesprosjektet staten har satt opp for landets barn og unge, samtidig som han eller hun må håndtere den daglige konfrontasjonen med barn og unge med ulik oppvekst, hjemmebakgrunn, personligheter og interesser (Imsen, 2014). Det stilles altså ikke kun krav til faglige oppgaver, men også kunnskap fra flere forskjellige kunnskapskilder. Med andre ord er profesjonskunnskapen for lærere basert på praktiske synteser. For en kroppsøvlingslærer forutsetter det for eksempel å inneha kunnskap om kroppens oppbygning, funksjoner og yteevne, teknisk-taktisk innsikt i idretter, regler og læreplaner (Lyngstad, 2013). Samtidig skal elevene vurderes, som stiller krav til kunnskap rundt lovverk, forskrifter og læreplanverket. I tillegg til dette må kroppsøvlingslæreren beherske kommunikasjon med elevene, for å kunne formidle og overføre kunnskapen videre til elevene på en pedagogisk og veiledende måte (Lyngstad, 2013). Kroppsøvlingslæreren må altså tilegne seg et kunnskapsgrunnlag som stiller krav til kunnskap fra flere forskjellige kunnskapskilder.



### 3 Metode

Oppgavens datainnsamling baserer seg på kvalitative intervju med observasjon som supplerende metode. Denne delen av oppgaven vil ta for seg oppgavens metodiske valg. Innledningsvis vil oppgavens vitenskapsteoretiske grunnlag og valg av metode presenteres. Deretter følger en oversikt over datainnsamlingen. Til slutt diskuteres oppgavens validitet.

#### 3.1 Vitenskapsteoretisk grunnlag og valg av metode

Innenfor kvalitativ forskning finnes det forskjellige tilnærminger til analysen av det empiriske materialet. Felles for alle er at de har en fortolkende tilnærming som bygger på at mennesker skaper eller konstruerer sin sosiale virkelighet for å gi mening til sine egne erfaringer (Dalen, 2013). For å besvare problemstillingen anses hermeneutikk å være en hensiktsmessig tilnærming. «*Hermeneutikken fremhever betydningen av å fortelle folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende*» (Thagaard, 2011, s. 39). Tilnærmingen legger vekt på at fenomener alltid vil tolkes på flere nivåer, og at det ikke finnes noen egentlig sannhet. Fortolkningen bygger på et dypere meningsinnhold ved at budskapet må forstås i en helhet. Dette omtales som den hermeneutiske sirkel ved at det foregår en vekselvirkning mellom helhet og del (Dalen, 2013). Dermed må det som skal forstås alltid ses opp mot forhåndsforståelsen av helheten til fenomenet.

I denne oppgaven henger dette sammen med at læreplanen er såpass åpen til retningslinjene om vurdering i kroppsøvfingsfaget. Dette vil i følge en hermeneutisk tilnærming føre til at lærere gjør en tolkning av dette opp mot deres forforståelse. Innsatsvurdering blir altså delelementet, men dette må ses i en helhet, som avhenger av flere ulike faktorer. Eksempelvis vil lærernes utdanning, egne erfaringer med kroppsøvfingsfaget eller personlige trekk spille inn på hvordan de tolker dette. I dette prosjektet er det ikke et godt nok kjennskap til informantene til at f. eks deres utdanning og bakgrunn kan brukes som en gyldig forklaring på hvorfor de sier det de sier. Dette gjør at det må tas utgangspunkt i lærernes forklaringer fra intervjuene, for å prøve å finne ut hvorfor de tolker læreplanen som de gjør.

Ved innsamling av data må forskeren ta et standpunkt for valg av metode. I hovedsak skilles det mellom kvalitativ og kvantitativ metode. Forskjellene mellom metodene er flere, men et viktig kjennetegn er at kvalitativ metode søker en dybdeforståelse og vektlegger betydning, mens kvantitativ metode har et større fokus på utbredelse og antall (Thagaard, 2011). Dette kommer til syne i forskningsprosessen, hvor kvalitativ metode tradisjonelt blir forbundet med å skape en nær kontakt mellom forsker og den eller de som skal studeres. Denne nærheten

gjør at forskeren kan få tilgang på informasjon en kanskje ikke ville fått gjennom en kvantitativ tilnærming. Dette fører også til at kvalitativ metode ikke er så opptatt av antallet, men i større grad ønsker å gi mye informasjon om få enheter (Thagaard, 2011). På den annen side omfatter kvantitative studier ofte større omfang.

Widerberg (2011) skiller mellom de ulike metodene gjennom å kalle kvalitativ forskning (mer) innholdssøkende, mens kvantitativ forskning er (mer) innholdsstyrt. Mens den kvalitative forskeren stiller spørsmålet «hva handler det om», er den kvantitative forskeren mer opptatt av «dets forekomst». En mer innholdssøkende tilnærming, samt den nærheten som Thagaard (2011) beskriver var avgjørende da det kom til valg av metode i dette forskningsprosjektet. Prosjektet undersøker innsats som vurderingskriterium i kroppsøvningsfaget. Dette utforskes gjennom å få tilgang på læreres forståelse og opplevelse av innsats som en del av vurderingen. Dermed ble det naturlig å fordype seg i dette fenomenet gjennom å studere læreres praksis, samt skaffe kunnskap rundt hvordan lærerne opplever og reflekterer rundt sin situasjon. På bakgrunn av dette ble det valgt en kvalitativ tilnærming som forskningsmetode.

Som nevnt har kvalitative tilnærminger et mål om å oppnå en forståelse av sosiale fenomener, samt en fortolkning av disse. Innenfor kvalitativ metode skiller en mellom forskjellige metoder å samle inn et datamateriale. Widerberg (2011) påpeker at forskeren ved valg av strategi må spørre hvordan en best mulig kan nærme seg feltet og få svar på det en ønsker å finne ut. Dalen (2013) sier «*det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser*» (s. 13). I denne studien var det et ønske om at lærerne skulle reflektere rundt deres egne erfaringer, tanker og følelser ved bruk av innsats som vurderingskriterium. Dermed ble intervju ansett som en godt egnet måte å undersøke dette på. Intervjusituasjonen gjorde det også mulig å skape en nærhet til lærerne, som var et godt utgangspunkt for å få frem deres forståelse rundt temaet.

### **3.2 Intervju og observasjon**

I følge Widerberg (2011) innebærer intervju at «*forskeren benytter samtaleformen for å få andres muntlige opplysninger, fortellinger og forståelse rundt et gitt tema*» (s. 16). Et forskningsintervju kan utformes på flere måter, både i form av strukturerte og mindre strukturelle tilnærminger. I denne studien ble det benyttet en delvis strukturell tilnærming, også kalt semi-strukturert intervju. Tjora (2017) sier målet med et slikt intervju er «*å skape en situasjon for en relativt fri samtale som kretser rundt noen spesifikke temaer som forskeren*

*har bestemt på forhånd»* (s. 113). Dermed ble det i denne oppgaven lagt et fokus om å ha en samtale med informantene, fremfor enn en utspørring. Brinkmann & Tanggaard (2010) påpeker at en semi-strukturert intervjuform gir forskeren større fleksibilitet i samtalsituasjonen. Dette innebærer at forskeren i stor grad har bestemte temaer som samtalen er fokusert mot, men det legges opp til åpne svaralternativ som forskeren, om ønskelig, kan følge opp. En slik tilnærming til intervjusituasjonen ble oppfattet som en fordel i intervjuene. Det ga en fleksibilitet som hjalp intervjuet til å føles mer som en samtale med lærerne. Dette ble brukt som et hjelpemiddel for å skape denne nærheten til lærerne, med mål om å få en best mulig innsikt i deres forståelser, vurdering og bruk av innsats i kroppsøving.

I tillegg til det kvalitative intervjuet ble observasjon benyttet som supplerende metode. Dette ble gjort ved å observere en undervisningstime per lærer i forkant av hvert intervju.

Widerberg (2011) sier forskeren må gjøre et valg om observasjonen skal foregå før eller etter intervjuet. Ulempene med å observere før var at det ikke var kjennskap til noen av lærerne, og dette ga ingen referanserammer som deres adferd i timen kunne forstås mot. Fordelen var imidlertid muligheten til å trekke frem situasjoner fra observasjonene i det kvalitative intervjuet. Hvis observasjonen skjer i etterkant av intervjuet kan intervjupersonene føle seg styrt ved at de kan føle de må leve opp til sine tidligere uttalelser og påstander (Widerberg, 2011). Dette var ikke noe som trengtes å tas hensyn til siden observasjonen var lagt i forkant av intervjuet.

Observasjon gir et godt grunnlag for å få informasjon om personers handlinger (Thagaard, 2011). I prosjektet ble det gjennomført en ikke-deltakende observasjon. Dette gjorde at de situasjonene som oppsto i observasjonen enkelt kunne noteres ned underveis. Hammersley & Atkinson (1996) påpeker at konteksten kan påvirke de som observeres. Dette kan gjøre at atferden til lærer og elever kan endre seg når forsker er tilstede. Thagaard (2011) underbygger argumentet med å si: *«for at forskerens nærvær skal virke så lite inn på undersøkelsessituasjonen som mulig, er det viktig at forskeren tilstreber å gjøre seg lite bemerket»* (s. 74). På bakgrunn av dette ble det prøvd så langt det var mulig å unngå å påvirke elevene eller læreren i undervisningsøkta. Cresswell (2014) sier *«a qualitative observation is when the researcher takes field notes on the behavior and activities of individuals at the research site»* (s. 190). Dette kan være en fin måte for innsamling av sanseintrykk, for å forstå mer av det som skjer. Dermed kan observasjon være *«vel egnet til å bruke for å samle inn data om aktiviteter, hendelser eller relasjoner i et klasserom»* (Germeten & Bakke, 2013, s. 116). Bruk av observasjon gjorde at det ikke bare ble samlet inn informasjon om hva

lærerne sier de gjør, men det det åpnet opp for muligheten å studere hva som skjedde i praksis og hva lærerne faktisk gjør i undervisningen.

### 3.3 Utforming av måleinstrument

#### Intervjuguide

En intervjuguide skal omhandle sentrale temaer som til sammen skal avdekke de viktigste områdene studien ønsker å belyse (Dalen, 2013). Å utarbeide en intervjuguide kan være en arbeidskrevende prosess. Betydningen av en god intervjuguide er stor, da den på flere måter skaper grunnlaget for materialet til forskeren. Derav må de ulike temaene og spørsmålene ha relevans til problemstillingen. Som nevnt ble det benyttet en semi-strukturert intervjuguide. Robson & McCartan (2016) sier et semi strukturert intervju innebærer at

*The interviewer has an interview guide that serves as a checklist of topics to be covered and a default wording and order for the questions, but the wording and order are often substantially modified based on the flow of the interview, and additional unplanned questions are asked to follow up on what the interviewee says (s. 285).*

På forhånd var det utformet noen bestemte temaer som samtalen skulle være fokusert etter, men det var også en fleksibilitet i guiden. Dette åpnet opp for å stille oppfølgingsspørsmål dersom noe ble ansett som spesielt interessant. Sollid (2013) påpeker at forskeren ikke må glemme at en selv også er en del av samtalen, og det å skape et menneskelig nærvær til informantene kan være avgjørende for hvilken informasjon en får ut av intervjuet. Den semi-strukturert intervjuguiden hjalp å skape dette nærværet til informantene ved at fokuset var rettet mot å være en samtalepartner, og ikke bare en som sitter og stiller spørsmål.

Den semi-strukturerte guiden ble delt opp i fire ulike deler, med tre ulike hovedtemaer: forståelse av innsats, Utdanningsdirektoratets definisjon av innsats og bruk av innsats i vurderingen. Thagaard (2011) refererer til intervjuguidens dramaturgi. Dette innebærer å starte med enkle spørsmål for å opparbeide en tillit til informantene, før mer sentrale temaer introduseres. Dalen (2013) kaller dette traktprinsippet, ved at intervjuguiden er utarbeidet som en trakt. I starten ble det stilt åpne og enkle spørsmål rundt lærernes erfaring og utdanning, samt deres erfaringer med vurdering i kroppsøvfingsfaget. Dette fungerte fint for å få i gang samtalen. Etter hvert ble de mer sentrale temaene tatt opp. Dalen (2013) påpeker at «*mot slutten må «trakten» imidlertid åpnes slik at spørsmålene igjen handler om mer generelle forhold*» (s. 27). Dette ble gjort på slutten av hvert intervju, hvor lærerne ble spurt om det var

noe mer de ønsket å fremheve omkring temaet. Dette kan åpne for at informanten trekker inn elementer som intervjueren ikke har tenkt på, eller det kan fungere som en naturlig avrundning på samtalen.

### **Observasjonsskjema**

Et observasjonsskjema ble brukt for å notere ned referansesituasjonene til intervjuet.

Observasjoner kan registreres på mange ulike måter. I prosjektet falt valget på bruk av penn og papir da dette var det mest praktiske i og med at situasjonene skulle brukes i intervju rett i etterkant. Bjørndal (2013) påpeker at «*dersom man ikke benytter lydopptaker eller video, vil som regel lavest mulig grad av deltakelse i selve veiledningen være den beste forutsetningen for å få mest mulig nøyaktig og interessant informasjon ut av observasjonene*» (s. 48). På bakgrunn av dette passet det også fint at observasjonen var passiv og ikke-deltakende. Dette gjorde at fokuset kunne rettes mot å notere fortløpende underveis. Dette var gunstig da det er viktig at observasjonene noteres ned mens de er ferske (Bjørndal, 2013).

I observasjonen ble det gjennomført en ustrukturert tilnærming til observasjonen. Dette innebærer et vidt fokus, og at forskeren selv kan vurdere å feste øyet på interessante forhold som måtte dukke opp. Ulempen med dette er at det ikke er mulig å få med seg alt. Det kan dermed ikke utelukkes at det oppsto interessante situasjoner i timene som ikke ble observert. Observasjonsskjemaet var bygget opp etter det Bjørndal (2013) omtaler som «*observasjonsnotater uten faste kategorier*» (s. 53). Dette var et skjema med tre kolonner (vedlegg 2). Den ene kolonnen var beregnet for å notere interessante situasjoner, mens de to andre var for å notere tidspunkt i økta og lærers plassering. Et slikt ustrukturert og åpent skjema gjorde det enkelt å ha fokus på å notere ned situasjoner fortløpende. Dette var også viktig, da en ustrukturert observasjon krevde en effektivitet siden nye interessante situasjoner hele tiden kunne oppstå.

### **3.4 Datainnsamling**

Datainnsamlingen ble for hver skole gjennomført ved observasjon av en undervisningsøkt, med påfølgende intervju i etterkant. På forhånd hadde det blitt gjort avtaler med informantene via e-mail. Alle observasjonene foregikk i gymsalen tilhørende den skolen læreren underviste på. Deretter ble samtlige intervju gjennomført på skoleområdet, enten på grupperom eller på lærerens kontor. Datainnsamlingen ble gjennomført over en periode på 2 måneder.

### 3.4.1 Utvelgingsprosess og utvalg

Prosjektet stilte krav til gode etiske retningslinjer, siden det skulle gjennomføres intervju som potensielt kunne føre til moralske problemer, samt observasjoner av skoleklasser. Etter at personvernsopplysningsloven ble innført i 2001 er det meldeplikt for prosjekter som omfatter personopplysninger (Dalen, 2013). Dermed måtte prosjektet meldes inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD). Etter ca. 2 måneder svarte NSD med beskjed om at meldeskjemaet var godkjent og datainnsamlingen kunne starte.

Valg av informanter er et viktig tema innenfor kvalitativ forskning. Dette innebærer at forskeren må gjøre en rekke valg, både med tanke på antall, hvem som skal intervjues, og hvilke kriterier de skal velges ut etter (Dalen, 2013). Thagaard (2011) sier kvalitative studier baserer seg på strategisk utvelging. Med dette menes at det velges informanter som besitter egenskaper eller kvalifikasjoner som er relevant opp mot det som skal undersøkes, og til problemstillingen. For å finne dette innebærer det å definere hvilken informasjon forskeren er ute etter, og hvem forskeren skal få denne informasjonen fra. I dette prosjektet var det Thagaard (2011) kaller nøkkelinformanter ønsket. Dette innebærer «*informanter som forskeren opparbeider et personlig forhold til, som gir forskeren spesielt mye innsikt*» (Thagaard, 2011, s. 69). For å velge ut nøkkelinformanter ble følgende kriterier satt:

- I. Underviser per dags dato i kroppsøvfingsfaget
- II. Ansatt på videregående skole

Det var altså ingen krav om alder eller undervisningserfaring, så lenge lærerne oppfylte kriteriene. Hammersley & Atkinson (1996) sier at å skaffe tilgang på feltet kan være et praktisk problem for forskeren. I dette prosjektet skjedde utvelgingsprosessen av informanter i hovedsak på to forskjellige måter. Widerberg (2011) sier bruken av kontakter og nettverk kan spare forskeren for tid, krefter og arbeid. I prosjektet ble tre informanter fra to forskjellige skoler valgt ut gjennom bruk av nettverk. De resterende informantene ble valgt gjennom kontakt med to videregående skoler som ble ansett som aktuelle. Dette skjedde ved at det ble sendt e-post til rektorene som igjen henviste videre til de aktuelle kroppsøvfingslærerne på skolene. Deretter ble det sendt ut e-mail til kroppsøvfingslærerne på de to skolene. Noen dager i seinere ble kontakt opprettet med en kroppsøvfingslærer fra den ene skolen. Han var interessert i å delta. Det ble avtalt tidspunkt, og gjennomførelsen av observasjon og intervju ble gjort ca. 1 uke i etterkant. Deretter ble det benyttet det Thagaard (2011) kaller snøballmetoden. Dette innebærer at læreren som var blitt intervjuet koblet meg med en annen

kroppsøvlingslærer på den samme skolen. Dette gjorde at jeg fikk to informanter fra denne skolen.

Thagaard (2011) snakker om metningspunkt. Med dette menes at forskeren føler en tilstrekkelig informasjon på emnet er oppnådd, og at flere enheter ikke vil gi ytterligere forståelse av fenomenet som studeres. Før datainnsamlingen ble det satt et mål om 4-6 informanter fra 2-3 forskjellige skoler. Dalen (2013) sier forskeren må prøve å skape en maksimal variasjon i utvalget innenfor det fenomenet som studeres. Dette gjøres gjennom «å plukke ut enheter som til sammen vil avspeile ulike dimensjoner innenfor det aktuelle temaet» (Dalen, 2013, s. 43). I prosjektet ble dette løst ved å velge fem lærere fra tre ulike skoler, av ulik størrelse. Det ble plukket ut to lærere som representerte en stor skole, to lærere som representerte en middels stor skole, og en lærer som representerte en liten skole. Dermed ble det en fin spredning i utvalget. Fem ulike lærere fra tre ulike skoler representerte et metningspunkt i datainnsamlingen. Det ville trolig vært mest logisk å ha to lærere fra hver skole, istedenfor en ordning med 2 + 2 + 1. Siden den ene læreren på den mindre skolen hadde ansvar for alt av kroppsøving på denne skolen ble dette antallet likevel ansett å være tilstrekkelig. For å anonymisere ble de ulike skolene kalt: skole 1, skole 2 og skole 3. Skole 1 var en mellomstor skole hvor lærer 1 og lærer 2 hadde ansvar for all kroppsøving. Skole 2 var en stor skole, den største i dette prosjektet, og lærer 3 og lærer 4 var to av flere kroppsøvlingslærere på skolen. Skole 3 var en liten skole, og den minste i dette prosjektet. På denne skolen hadde lærer 5 ansvar for alt av kroppsøving. Observasjonen ble gjennomført i en Vg2-klasse, og fire Vg1-klasser. To av disse klassene var studieforberedende utdanningsprogram, mens de siste tre var yrkesfaglig utdanningsprogram.

I prosjektet var alle kroppsøvlingslærerne av mannlig kjønn. Siden skole 1 og 3 var «dekt» med alle kroppsøvlingslærerne tilgjengelig var det altså ikke noen kvinner å velge i. På skole 2 ble snøballmetoden benyttet, som beskrevet tidligere. Det ble da først tatt kontakt med en mannlig lærer som igjen koblet meg opp med en annen mannlig lærer på skolen. At hele utvalget var mannlige kroppsøvlingslærere må altså anses å være tilfeldig.

### **3.4.2 Intervju**

Alle intervjuene ble gjennomført rett i etterkant av observasjonene. Dermed ble det lite tid på å forberede det som var observert. Dette ble løst ved at det i løpet av hver observasjon ble gjort noen tanker om hvilke situasjoner som skulle tas opp med læreren. Thagaard (2011) påpeker viktigheten av trening i forkant av intervjuet. Dette fordi intervjusituasjonen stiller

allsidige krav til intervjueren. Intervjuene må ha faglige kunnskaper, men også sosiale. Dalen (2013) sier det i en kvalitativ intervjustudie alltid må *«foretas ett eller flere prøveintervjuer både for å teste ut intervjuguiden, men også for å teste seg selv som intervjuer»* (s. 30). På forhånd var det gjennomført intervjutrening med en medstudent. Det ble også brukt mye tid på å lære intervjuguiden slik at intervjuet skulle være mest mulig behagelig for meg og informantene. Dermed var det gjort gode forberedelser til intervjuene med lærerne.

I forkant av intervjuene ble lærerne informert om hvordan prosessen ville foregå. Informasjonsskrivet ble presentert og lærerne ble bedt om å lese gjennom dette. Deretter ble det forsikret om at de hadde forstått taushetsplikten, samt at de var anonyme i prosjektet. Til slutt fikk de utdelt samtykkeskjemaet (vedlegg 4), som alle valgte å skrive under på. Kvale (1999) sier *«et informert samtykke innebærer at intervjupersonene informeres om undersøkelsens overordnede mål, om hovedtrekkene i prosjektplanen, og om mulige fordeler og ulemper med å delta i forskningsprosjektet»* (s. 67). Thagaard (2011) påpeker informantene til enhver tid har rett til å trekke seg fra prosjektet, og dette henger sammen med *«individets råderett over eget liv, og at den enkelte har kontroll med de opplysninger om seg selv som deles med andre»* (s. 26). Dette gjør at forskeren har et ansvar for informantenes konfidensialitet. Med dette menes at det må hindres at informasjon kan skade de det forskes på. Dette ble løst gjennom en anonymisering av alle deltakerne, samtidig som lagringsområdet med transkripsjoner og opptak fra intervjusituasjonene ble kryptert og passordbeskyttet. Alle opplysninger ble slettet ved prosjektslutt.

Under intervjuene ble det gjort lydopptak av samtalene med båndopptaker på mobiltelefonen. iPhone-appen «Taleopptak» ble benyttet. Mobiltelefonen var plassert midt på bordet mellom meg og informanten. Denne ble aldri oppfattet som forstyrrende for samtalen, og det virket som den raskt ble glemt. Robson & McCartan (2016) påpeker fordelene med å bruke teknisk opptaksutstyr for å ta vare på informantenes uttalelser. Dette gjør det enklere for intervjueren å fokusere på selve intervjuet, og analysen i etterkant blir også lettere å gjennomføre. Det ble notert underveis, men i etterkant av intervjuene ble det skrevet ned korte refleksjoner rundt tankene om observasjonen og intervjusituasjonen med lærerne. Sammendrag kan i følge Widerberg (2011) blant annet hjelpe med å gi informasjon som ikke er kommet frem på båndet, gi et helhetsbilde av ens tolkning av intervju, og det kan føles trygt å ha dersom kassetten skulle gå i stykker, forsvinne, etc. (s. 102). Sammendragene ga noen fordeler ved at de ved endt datainnsamling ble brukt for å friske opp minnet. Dette ble opplevd som et fint



hjelpemiddel siden det tok en stund mellom gjennomføring av intervjuene og analyseprosessen.

Som nevnt ble det benyttet en semi-strukturert guide delt opp i ulike hovedtemaer. Planen var å følge opp temaene kronologisk i intervjuene. Likevel ble det opplevd i flere av intervjuene at lærerne tok opp temaer og momenter som de seinere skulle spørres om. Etterhvert ble det imidlertid skapt en friere tilnærming til guiden. I de første intervjuene ble flere av spørsmålene ofte repetert. Dette innebar at lærerne ble stilt spørsmål som de tidligere i intervjuet mer eller mindre hadde besvart indirekte. I de seinere intervjuene ble intervjuene gjennomført med en friere tilnærming til intervjuguiden. Dette betydde at dersom lærerne tok opp et tema som i utgangspunktet skulle komme seinere i intervjuet, ble det heller fokusert på å gjøre ferdig dette temaet ferdig der og da. Lærerne slapp da å gjenta seg selv. Ved å løse det på denne måten ble den semi-strukturerte intervjuguiden bedre utnyttet. Dette samsvarer med Kvale (1999) sin uttalelse om at «*man lærer å bli en god intervjuer gjennom å intervjuer*» (s. 92). I intervjuprosessen ble det i stor grad opplevd at praksis var beste læring.

Kvale (1999) sier de første minuttene av intervjuet er avgjørende. Det er i starten av intervjuet kontakten oppnås mellom partene samtidig som det skal skapes en tillit til intervjueren.

Thagaard (2011) kaller det å ta regi over intervjusituasjonen ved å utforme en kontakt med informanten. Dette skal bidra til en trygghet slik at informanten har lyst til å fortelle om seg selv. Underveis i intervjuet var fokuset å gi de tid til å tenke dersom de trengte det, samtidig som det ble gitt god tid til å fortelle. Dalen (2013) påpeker at dette er en helt nødvendig forutsetning for at intervjuet skal kunne brukes til forskning. Datainnsamling fra et tidligere prosjekt skapte en refleksjon om at dette var et forbedringsområde for meg som forsker. I nåværende datainnsamlingen gikk dette imidlertid helt fint. Å ha dette i bevisstheten underveis i intervjuene må dermed anses som en god strategi.

Underveis i intervjuene var det et sterkt fokus på å ha kontakt med lærerne samt vise engasjement i samtalen. Dalen (2013) sier intervjueren kan vise dette gjennom blick, ikke-verbal kommunikasjon og verbale kommentarer. Thagaard (2011) kaller slike kommentarer og oppmuntrende tilbakemeldinger for «prober». Dette kan komme i form av nikk, kort respons som «ja» eller «hm», eller oppfølgende spørsmål. Ved at intervjueren bruker «prober» gis det signaler om at han eller hun ønsker mer informasjon om det som blir sagt. «*En type oppfølgings spørsmål som oppfordrer til mer informasjon, er spørsmål som «Kan du si mer om...» eller «Fortell om...».*» (Thagaard, 2011, s. 92). Slike oppfølgende spørsmål ble

brukt i stor grad på uttalelser som ble ansett som spesielt interessant for prosjektet. Flere ganger var denne bruken av verbal kommunikasjon et svært nyttig hjelpemiddel for at lærerne skulle fortsette samtalen og utdype deres tanker rundt det aktuelle temaet. I intervjuene ble det satt et fokus på ikke å påvirke lærerne til å svare på spørsmålene med en oppfatning om å fortelle det de tror forskeren vil høre. Det er dermed viktig at forskeren møter informantene med et åpent sinn og stiller åpne spørsmål (Thagaard, 2011). Dette gjorde at det måtte reflekteres rundt hvilken betydning spørsmålene som ble stilte kunne ha for intervjuet, og de svarene som ble gitt.

### **Observerte situasjoner brukt i intervju**

Før observasjonene ankom jeg skolene i god tid før timen. Dette gjorde at jeg kunne hilse på læreren og finne meg en gunstig plass i gymsalen. Gjennomgående i alle observasjonene startet timen med at læreren samlet elevene, ga de informasjon om økten, før jeg fikk presentere meg for dem. Jeg informerte om hvem jeg var, studiets tema, formålet med prosjektet og at det ikke ble samlet inn eller registrert noen identifiserende opplysninger om elevene. Av etiske hensyn var det spesielt viktig å informere elevene om at det skjedde en observasjon. Thagaard (2011) påpeker at skjult observasjon oppfattes som uetisk, og der hvor åpenhet om forskerrollen er gjennomførbart bør det informeres om at det skjer en observasjon. Aase & Fossåskaret (2007) påpeker viktigheten av å være reflektert rundt hvordan forskeren utformer sin rolle, og hvordan dette kan påvirke feltet. Dette henger sammen med det Hammersley & Atkinson (1996) kaller inntrykksteknikker. Siden jeg ikke var kjent med hverken lærerne eller elevene på de ulike skolene fra før gjorde dette at jeg ønsket å presentere meg og forskningsprosjektet på en ryddig og informerende måte.

Underveis i observasjonene hadde jeg plassert meg slik at jeg hadde god oversikt over gymsalen. Dette var bevisst, og begrunnet i Hammersley & Atkinson (1996) sine påstander om at lærer og elever kan endre seg når forsker er tilstede. Også Tjora (2017) påpeker at forskeren i tillegg til å gjøre observasjoner relevant for temaet må «*finne en observasjonsrolle som er legitim på den plassen man skal observere*» (s. 59). På bakgrunn av dette prøvde jeg å være mest mulig anonym ovenfor elevene og læreren under selve observasjonen. Dermed beholdt jeg også stort sett samme utgangsposisjon hele økta. Som beskrevet tidligere hadde jeg et observasjonsskjema hvor jeg noterte ned alle interessante situasjoner. Underveis prøvde jeg å gjøre dette så anonymt som mulig, slik at elevene ikke skulle føle seg overvåket og oppfatte at jeg satt og noterte ned alt de gjorde. I andre observasjonsøkt fant jeg ut at dette

kunne løses ved å putte notatarket tilbake i sekken hver gang jeg var ferdig med å notere. Dette ble opprettholdt i resterende observasjoner, da jeg anså dette som et fint virkemiddel for å unngå oppmerksomhet på meg som forsker.

Germeten & Bakke (2013) sier at bruken av flere metoder for å samle inn informasjon om en sak kan gjøre informasjonen mer bredspektret. Ofte blir observasjon knyttet sammen med intervju. Bakgrunnen for valget av en slik tilnærming i dette prosjektet var for å kunne spørre lærerne om konkrete situasjoner fra undervisningen opp mot innsatsvurdering. Observasjonen ble som nevnt gjennomført i ulike klasser på tre forskjellige skoler. Germeten & Bakke (2013) sier at skolekulturer er forskjellige, og de fleste lærerstudenter møter skolekulturen med en implisitt forståelse av skolekulturen de selv har vært en del av. Dette gjør at de har ulike forestillinger om hva eksempelvis en «god lærer», «god skole» eller «god elev» gjenkjennes på. Dermed måtte jeg som forsker være bevisst på min forforståelse på de ulike skolene og i de ulike klassene. På bakgrunn av dette var det rettet et fokus mot å møte observasjonssituasjonene med så åpent sinn som mulig. Likevel kan det ikke utelukkes at min forforståelse og erfaringer fra egen skolegang og utdanning har påvirket hvilke situasjoner som er blitt ansett som interessante i observasjonen, og hva som er lagt vekt på.

### **3.4.3 Gjennomføring**

#### **Skole 1**

Jeg startet datainnsamlingen på skole 1. Jeg fikk kontakt med to kroppsøvlingslærere med ulik erfaring innenfor læreryrket. Innsamlingen foregikk på to ulike dager, med to dagers mellomrom. Dette gjorde at jeg hadde god tid til å reflektere rundt prosessen, og om jeg skulle gjøre eventuelle endringer. Gjennomføringen foregikk tilnærmet likt. Jeg møtte lærerne ved begge anledninger 5 minutter før timen startet. I starten presenterte jeg meg for klassen. Jeg ga informasjon rundt hvorfor jeg skulle overvære timen og om prosjektet mitt og dets formål. Elevene virket litt skeptiske til dette, men det virket å være glemt at jeg var tilstede når timen startet. I begge undervisningsøktene var temaet dans.

Etter observasjonene ble intervjuene gjennomført. Hos den ene læreren gikk det ca. 45 minutter fra timen sluttet til han var klar for intervjuet. Denne tiden brukte jeg på å forberede situasjonene jeg hadde observert som jeg ønsket å spørre han om. Hos den andre læreren ble intervjuet gjennomført rett i etterkant. Begge intervjuene varte i ca. 1 time. Stort sett var det lærerne som snakket i løpet av denne tiden, og det var ingen problemer med å få samtalen til å flyte. Jeg var opptatt av at de skulle få tid til å tenke dersom de trengte det, og å la de snakke

ferdig før jeg stilte eventuelle oppfølgings spørsmål. Inntrykket mitt var at begge lærerne var reflektert rundt innsats som et vurderingskriterium i kroppsøving sfaget, og begge var veldig engasjert. «Lærer stilen» og deres erfaring med å undervise i faget var ganske forskjellig, men de hadde mange like tanker og refleksjoner rundt temaene. I begge intervjuene fikk jeg også snakket om interessante situasjoner jeg hadde observert i undervisnings økten.

## **Skole 2**

På skole 2 foregikk prosessen likt som ved forrige skole. Jeg møtte opp ca. 5 minutter før timen, møtte lærerne, snakket kort om opplegget, før jeg presenterte meg selv og prosjektet mitt for elevene. I økten med lærer 3 gjennomførte elevene utholdenhetstrening, mens lærer 4 hadde temaet innebandy. Øktene var forholdsvis lik hvor lærerne styrte innholdet og øvelsene. Begge intervjuene ble gjennomført rett i etterkant av økten. Hos lærer 3 ble det en litt stresset situasjon hvor det var ca. 50 minutter fra økten var ferdig til han hadde neste undervisningstime. Dette kom litt brått på meg, men jeg prøvde å holde hodet kaldt og tenkte jeg måtte gjøre det beste ut av tiden jeg hadde. Intervjuet med lærer 3 varte ca. 34 minutter, og med lærer 4 ca. 40 minutter. Også her følte jeg begge intervjuene gikk bra. På dette tidspunktet følte jeg at jeg fikk større utbytte av den semi-strukturerte intervjuguiden ved at jeg løsrev meg mer fra guiden. Lærerne hadde flere like tanker, og begge mente dagens vurderingskriterier i faget er greie å forholde seg til. Begge lærerne virket å ha klare strategier på hvordan de vurderte innsats. Der hvor den ene mente han i løpet av et år klarte å opparbeide seg et godt nok bilde til å vurdere innsats på skjønn brukte den andre læreren en strategi hvor han satte pluser og minuser på elevene etter timene. I begge observasjons øktene oppsto det situasjoner jeg fikk interessante synspunkter og refleksjoner rundt i intervjuene.

## **Skole 3**

På skole 3 ankom jeg skolen ca. 30 minutter før timen startet. Dette gjorde at jeg fikk tid til å hilse på lærer 5, rektor, samt noen andre lærere på skolen. Vi snakket litt løst og fast omkring prosjektet mitt, samt hvordan jeg tenkte meg vi skulle gjennomføre intervjuet og observasjonen. Dagens økt skulle opprinnelig være ute, med langrenn som tema. Dette ble imidlertid endret av læreren, på grunn av et kraftig mildvær dagene i forveien. Dette gjorde at temaet var ulike ballspill. Hallen var delt i tre, med basket på den ene delen, innebandy i midten, og ultimate frisbee på siste bane. Læreren deltok delvis i spillet, samtidig som han

beveget seg flytende mellom de ulike banene. I etterkant av økten fant vi et møterom, og gjennomførte intervjuet. Dette varte rett i overkant av 1 time. Lærer 5 var pratsom, og samtalen gikk naturlig, selv om det ble hoppet mye frem og tilbake mellom de ulike temaene. Med en semi-strukturerte intervjuguide var imidlertid dette bare en fordel. Lærer 5 har en klar struktur for hvordan han vurderer elevenes innsats, ved at han setter karakterer på innsatsen og ferdighetene deres etter hver time. Han vurderer elevenes innsats gjennom skjønn og observasjon i timene, men utelukker ikke at dette kan føre til at vurderingen av elevene kan være feil. Han mener innsats bør være en del av vurderingen i faget på grunn av de svakere elevene, og dette ble også diskutert opp mot en elev fra økten som ble observert.

### **3.5 Databehandling og analyse av materialet**

Transkripsjon av intervjuene ble gjort i dagene etter intervjuene ble gjennomført. Dette ble samkjørt i forbindelse med en beskrivelse av observasjonen. Her ble det skrevet ned hvordan gjennomførelsen ble gjort, samt gitt en fyldigere beskrivelse av de situasjonene fra økten som ble tatt opp i intervjuet. Med fem intervjuer totalt var det også et ønske om å få transkripsjonen ut av hodet så fort som mulig. Dette gjorde at jeg unngikk å sitte igjen med alt for store mengder intervjumateriale ved endt datainnsamling. Totalt varte intervjuene fra 34-64 minutter, noe som gjorde at det ble brukt 1-2 arbeidsdager på hvert intervju. Kvale (1999) sier «*når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir intervjusamtalene strukturert slik at de er bedre egnet for analyse*» (s. 105). Transkripsjonen skapte en bedre oversikt over materialet, og det gjorde det lettere å strukturere materialet til bruk i analysen. Når forskeren skal transkribere må det gjøres noen valg. Transkripsjonens bruksområde avgjør hvordan transkriberingsform forskeren kan benytte seg av. Dersom forskeren er interessert i generelle inntrykk og intervjupersonens synspunkter kan en omformulering og fortetting av uttalelser være greit (Kvale, 1999). Dette gjorde at det ved enkelte anledninger ikke ble tatt med ord og uttrykk som ikke hadde betydning for sitatet. Noe som var ønskelig var å fokusere på å notere ned «hm-er», og andre uttrykk lærerne brukte, eksempelvis «eh...», «mm», «nei...» «ja...». Det ble også valgt å understreke lengre tenkepauser med «...» i teksten. Slike ord og uttrykk kan være relevant i en analyse, spesielt pauser og gjentakelser (Kvale, 1999). Dialekt ble også gjort om til bokmål i den endelige teksten, noe som var med på å sikre anonymitet for lærerne. Dette medførte at enkelte ord og uttrykk ikke alltid ble presentert nøyaktig slik de ble sagt. Likevel var det alltid et fokus på at dersom noe ble endret i den muntlige til skriftlige overføringen skulle det ikke ha påvirkning på sitatets betydning.

Intervjuguiden var utformet slik at den tok for seg tre ulike hovedtemaer: lærernes forståelse av innsats, Utdanningsdirektoratets definisjon av innsats og bruk av innsats. I kodingsprosessen ble hvert intervju kategorisert etter de tre hovedtemaene. Dette gjorde at alle sitatene til lærerne ved slutten av kodingen var fordelt etter de ulike temaene. Thagaard (2011) kaller dette for temasentrert analytisk tilnærming. En slik tilnærming gjorde det enkelt å sammenligne utsagnene fra de forskjellige lærerne. Dette kan gi en dyptgående forståelse av hvert enkelt tema (Thagaard, 2011). Dette hjalp også med å skaffe en oversikt over om de hadde felles oppfatninger eller ulike meninger på de ulike temaene. For og kunne gjøre datamaterialet sammenlignbart måtte det skaffes utfyllende nok informasjon fra hver lærer på de ulike temaene. Dermed ble det gjort et valg om ikke å ha for mange kategorier, men heller ikke for få slik at informasjon kunne gå tapt. En ulempe med en temasentrert analyse er at temaene kan løsrives fra sin opprinnelige sammenheng. Dette ble imidlertid ikke ansett som et problem i dette prosjektet.

Kapittel 4 presenterer analysen. Dette innebærer at resultatene og drøftingen presenteres samlet. En styrke med en slik fremstilling er at teksten blir sammenhengende og den tematiske analytiske tilnærmingen blir utnyttet til det fulle ved at temaene blir presentert og drøftet hver for seg. Dette gjør at en slipper å hoppe frem og tilbake og det kan være med å skape en mer flytende tekst. En svakhet med å presentere det på denne måten er at det kan være vanskeligere å skille mellom utsagnene, tolkningene, og drøftingen opp mot teori og tidligere forskning.

### **3.6 Validitetsdiskusjon**

Sollid (2013) sier det i et forskningsintervju er flere etiske problemstillinger forskeren må ta hensyn til. Som forsker er det et krav om informering av de som skal utforskes. Dette innebærer å sørge for en konfidensialitet og anonymitet ved deltakelse i prosjektet, slik at deltakerne skal føle seg trygge uten at opplysninger om dem kan komme til skade. Dalen (2013) referer til Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora som sier følgende:

*De som er gjenstand for forskning, skal få all informasjon som er nødvendig for å danne seg en rimelig forståelse av forskningsfeltet, av følgene av å delta i forskningsprosjektet og av hensikten med forskningen. Det skal informeres om hvem som betaler for forskningen (s. 101).*

Dette ble gjennomført ved å sende informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet over e-mail til lærerne samtidig som de ble spurt om de ønsket å delta i prosjektet. All informasjon samt samtykkeskjemaet ble også presentert for lærerne i forkant av intervjusituasjonen. I klassene hvor observasjonene ble gjennomført presenterte jeg meg selv før timen startet og ga de nødvendig informasjon. Siden det i observasjonene ikke skulle samles inn eller registreres noen identifiserende opplysninger om elevene holdt det for meg at de involverte godkjente sin deltakelse selv, siden de var over 15 år (Norsk senter for forskningsdata, 2018). Dette ble løst ved å gi beskjed før timen startet at deltakelse var frivillig, og de kunne velge og ikke delta i timen om de ønsket dette. I den skriftlige delen ble det brukt fiktive navn på skolene og lærerne som har deltatt i studien. Ingen personlige opplysninger er heller ikke koblet til noen av navnene.

Noe forskeren må være klar over er hvordan sin egen rolle kan påvirke studien. Sollid (2013) sier det i en datainnsamlingsprosess kan oppstå asymmetriske maktforhold. I feltet var jeg masterstudent og fremtidig kroppsøvlingslærer, mens de jeg intervjuet var ferdigutdannet og ansatt som kroppsøvlingslærere. Likevel hadde jeg en veileder som representerte meg, og jeg representerte NTNU som institusjon. Dette gjorde at prosjektet hadde sammensatte statusforhold. Jeg som forsker måtte altså være klar over at maktforholdene kunne være komplekse, og ha en betydning for intervjuet og observasjonen (Sollid, 2013).

Dette kapitlet har begrunnet hva som er gjort, hvordan det er gjort, og hvorfor de ulike valgene er tatt underveis i prosessen. Dermed er dette kapitlet med på å argumentere for en gyldighet i prosjektet. Som en videre diskusjon rundt studiens kvalitet og gyldighet velges det å vise til begrepene validitet, reliabilitet og overførbarhet.

Thagaard (2011) definerer validitet som «*gyldighet av de tolkninger forskeren kommer frem til*» (s. 201). Med dette menes at resultatene i studien faktisk representerer virkeligheten (Kvale, 1999). I prosjektet gjelder dette om resultatene faktisk representerer realiteten til kroppsøvlingslæreres praksis. En styrke med oppgaven er at det ble gjort en observasjon av lærerne. Dette ga ikke bare informasjon av hva lærerne sier de gjør, men også hva de gjør i undervisningen. Et viktig grunnlag for studiets validitet er at forskeren forklarer og beskriver hvordan egne erfaringer fra observasjonen og intervjuene ga et grunnlag for resultatene i studiene. Cresswell (2014) sier at «*in qualitative research, the inquirer reflects about how their role in the study and their personal background, culture, and experiences hold potential for shaping their interpretations, such as the themes they advance and the meaning they*

*ascribe to the data*» (s. 186). For å sikre dataens gyldighet ble det gjort tiltak med å ha en bevissthet til egen forforståelse gjennom hele forskningsprosessen. Nilssen (2012) kaller dette for forskerrefleksivitet, gjennom hvordan forskerens subjektivitet kan hindre forskeren i å se ulike sider av en sak. Dette ble løst gjennom en godt gjennomarbeidet intervjuguide, med så åpne spørsmål som mulig, for minst mulig grad av påvirkning på lærernes svar.

Observasjonen har skjedd med en størst mulig anonymitet og passivitet fra situasjonene, for å unngå at lærerne og elevene ble påvirket av forskerens tilstedeværelse. Likevel kan det ses på som en svakhet at min bacheloroppgave omhandlet om innsats og vurdering. Selv om det er en fordel med sterk kjennskap til temaet er det tenkelig at disse forkunnskapene kan ha vært med på å påvirke tolkningen av materialet.

En nødvendig, men ikke tilstrekkelig betingelse for en validitet, er reliabilitet. Reliabilitet er knyttet til forskningens pålitelighet og troverdighet (Thagaard, 2011). Nilssen (2012) sier dette handler om etterprøving og argumentering av forskningsprosessen, for å forsikre om at det er de faktiske forholdene som er studert, og ikke en forvrengning av virkeligheten.

Repliserbarhet, altså at et forskningsprosjekt kan gjentas og gi akkurat de samme resultatene er vanskelig å oppnå i kvalitative studier (Thagaard, 2011). Likevel må forskeren argumentere for at forskningen er gjort på en tillitsvekkende måte (Nilssen, 2012). Dette blir begrunnet i de ulike valgene som er gjort, samt argumentene for hvorfor disse er tatt. Metodekapitlet gjør mye av grunnlaget for disse begrunnelsene. Blant annet er valg av metode begrunnet, samt hvorfor observasjon og kvalitativt intervju ble brukt for å undersøke fenomenet. Grunnlaget for valg av informanter og bevisstheten på forskerrollen i observasjonsprosessen er også beskrevet for å styrke reliabiliteten i innsamlingsprosessen. I etterkant av intervjuene ble disse transkribert. Det er begrunnet hvorfor det ble valgt å gjøre dialekt om til bokmål, samt hvilke grep som ble gjort for å skape en gyldig overføring fra den muntlige samtalen til transkripsjonen. Analysestadiet er også gjort rede for ved at det ble benyttet en temasentrert analytisk tilnærming. Alt dette er gjort med et mål om å forsikre at forskningen er gjort på en tillitsvekkende måte.

*«Et særlig viktig trekk med kvalitativ forskning å utvikle en forståelse av de fenomenene som studeres»* (Thagaard, 2011, s. 207). Det er her forskningsresultatenes overførbarhet trekkes inn. Overførbarhet innebærer at forståelsen som er utviklet kan overføres til andre sammenhenger. I dette prosjektet er ikke en overførbarhet selve målet. Til det er antall deltakere i prosjektet alt for lavt. Dette er begrunnet i metodevalg ved at kvalitativ metode ikke er opptatt av antallet, men å gi mye informasjon om få enheter. Til tross for at målet



hovedsakelig ikke er overførbarhet kan det argumenteres for å ha en gyldighet blant andre kroppsøvingslærere. En kan da stille seg spørsmålet om funnene kan være relevant i andre situasjoner og blant andre lærere. Thagaard (2011) sier dette kalles teoretisk generalisering. Forskeren kan argumentere for at sentrale trekk ved et fenomen kan antas å ha gyldighet også i andre sammenhenger, basert på logiske resonnementer. Noe som vil bli nærmere presentert i analysekapitlet er hvordan flere av resultatene samsvarer med tidligere funn. Dette kan være et argument for at resultatene kan være overførbar til andre kroppsøvingslærere. Dermed kan dette forskningsprosjektet ha overførbarhet i form av at det legger et grunnlag for videre forskning på emnet.



## 4 Analyse

Dette kapitlet tar for seg oppgavens analyse. For å unngå gjentakelser presenteres resultatene, fortolkningen og drøftingen samlet. Kapittel 4.1 omhandler lærernes forståelse av innsats. Videre presenterer og diskuterer kapittel 4.2 lærernes innsatsvurdering. Disse kapitlene danner grunnlag for diskusjonen i kapittel 4.3 om kroppsøvingslærere står ovenfor en konflikt mellom læreplan og praksis i innsatsvurderingen.

### 4.1 Forståelse av innsats i læreplanen

Dette temaet omhandler lærernes forståelse av innsats. Med dette menes hva lærerne legger i innsatsbegrepet, om de synes innsats bør være en del av vurderingen i faget, samt hva de tenker om retningslinjene om innsats vurderingen. Det blir også spurt om Utdanningsdirektoratet (2015c) sin definisjon av innsats og om det på bakgrunn av denne er mulig å ha god innsats i faget, til tross for et lavt aktivitetsnivå.

#### 4.1.1 Hva er innsats i kroppsøving?

Innledningsvis i intervjuet ble lærerne presentert for at innsats ble tellende i vurderingen fra 2012, i forbindelse med den reviderte læreplanen. Deretter ble det spurt hva de legger i begrepet innsats i kroppsøving. Lærer 1 forteller:

*I utgangspunktet er det å gjøre så godt du kan ut i fra dine forutsetninger og din treningsbakgrunn. [...] Det går jo på å hjelpe andre, å gjøre hverandre gode, spille hverandre gode, sørge for at alle får utbytte av en kroppsøvingstime.*

På samme spørsmål svarte lærer 2:

*Egentlig at man gjør sitt beste. Det er vel det som ligger i bunnen. I tillegg synes jeg at det å forsøke å få fremgang. [...] Det er kjempevanskelig å si hva man legger i det, men det at man hvert fall er med, er aktiv i timen, er positiv, man har en grei holdning til det man skal holde på med, man gjør sitt beste, man prøver, tør å by på seg selv, man tar i, og kommer litt utenfor komfortsonen.*

På skole 1 virker det å være en likhet i svarene ved at begge nevner det å gjøre så godt en kan. Dette samsvarer med Utdanningsdirektoratet (2015c) sin definisjon som sier at innsats i faget «innebærer at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp» (s. 10). Hva menes med å gjøre sitt beste? Hvordan observerer læreren dette? Trolig er dette vanskelig å gi svar på, men det er tenkelig at lærernes skjønn spiller inn. Funnene i studien til Schoder (2015) viser at passiv adferd og å gjemme seg unna ble tolket som dårlig innsats av

lærerne. Andrews & Johansen (2005) mener dette kan være et uttrykk for prestasjonsangst eller forsvarsmekanismer, spesielt blant jenter som ikke er tilfreds med fysiske aktiviteter. Også Aasland & Engelsrud (2017) finner at innsats er noe som læreren tolker med blikket. Dermed kan en spørre seg om kroppsøvningsundervisningen favoriserer de utadvendte elevene foran de mer forsiktige og innesluttete som kanskje ikke har et så godt forhold til faget.

Da lærer 5 ble spurt om hva han legger i innsats i kroppsøving svarte han:

*Det jeg sier til elevene er at man står på, samtidig som man kanskje ikke har den fremgangen i ferdigheter, men enda så prøver man. Man prøver å utfordre seg selv, og det er jo det samme om du er flink. [...] Så spesielt er det jo hvert fall å stå på selv om man kanskje ikke blir bedre, rett og slett.*

Innsats hos lærer 5 virker å være noe alle kan vise, uavhengig av ferdighetsnivå. Det viktigste er å prøve og å stå på. Også lærer 3 nevner ferdigheter i denne sammenheng. Han påpeker:

*Innsats og ferdigheter går litt hånd i hånd. Du må ha en viss type form for ferdighet stort sett, for å yte innsats. [...] Når jeg snakker om ferdigheter så har man sånn som i dag når vi hadde utholdenhet så har de veldig forskjellige forutsetninger. Og innsats for en elev vil ikke si det samme som innsats for en annen elev, med helt andre typer forutsetninger.*

På det samme spørsmålet svarte lærer 4:

*Jeg ser jo på det som en ferdighet da, men altså evnen til å stå på. [...] Så innsats for meg er jo, ja at du gjør ditt beste, og står på i aktiviteten eller idretten. Ja den holdningsbiten kommer jo også inn, at du er positivt innstilt. [...] Så innsats for meg er jo å stå på, evnene til fair play, samarbeid, og at du drar med deg de andre også. At du på en måte litt sånn, ja, går foran som et godt eksempel.*

En likhet på skole 2 er altså at begge ser på ferdigheter og innsats som to ting som går hånd i hånd. I tillegg til lærer 1 og 2 knytter også lærer 4 innsats opp mot det å gjøre sitt beste. I henhold til Utdanningsdirektoratet (2015c) sin definisjon av innsats tolkes det til at lærerne har god forståelse av hva innsats i kroppsøvningsfaget innebærer. Dette samsvarer med tidligere funn som tyder på at det virker å være en enighet rundt hva som ligger i innsatsbegrepet i faget (Bach, 2015; Næss & Aasland, 2014).

Lærer 3 peker på innsats i praksis vil variere mellom elevene basert på deres forutsetninger. God innsats for en elev er ikke nødvendigvis god innsats for en annen. I observasjonsøkten av lærer 3 ble det observert en hendelse knyttet til dette. Denne observasjonen ble et tema i intervjuet med læreren. Her var det en elev som ikke var helt tilfreds med aktiviteten i timen (se observasjonsbeskrivelse, vedlegg 6). Under flere tilfeller meldte eleven seg ut for å knyte skoene, slik at han slapp intervalltreningen. I intervjuet ble lærer 3 spurt hva han tenkte om dette:

*Innsats for meg for hans del er at han møter opp til timen, og det er faktisk en prestasjon for han. Også det å møte opp og faktisk delta litte grann, nå deltok han jo faktisk ganske greit i dag, og med sine forutsetninger. [...] Det var for tungt for han å legge seg ned på mage. For tungt å legge seg ned på rygg. Men han fortsatte å gå og gå og gå rundt. Og når han fortsatte så viste det seg at han faktisk hadde igjen litt på slutten så han klarte å springe de siste 40 sekundene.*

Videre nevner lærer 3 flere andre eksempler på elever i denne klassen som har forskjellige diagnoser og utgangspunkt. Hva som er innsats vil da variere i større eller mindre grad mellom elevene. Han påpeker også hvordan en elev i dagens time måtte gi seg underveis, men at hun nettopp hadde vært syk i lang tid. Med hennes forutsetninger ble det å stille opp og prøve å delta en måte å vise god innsats på. Seinere forteller han hvordan god innsats i denne klassen er annerledes enn god innsats i andre klasser: «Hvis du hadde vært i en av de andre klassene mine, der alle toppidrettsutøverne er samlet. Innsats for dem blir noe helt annet».

Også i observasjonen av lærer 4 var det en elev som ble spesielt lagt merke til. Sammenlignet med tilfellet hos lærer 3 gjorde ikke denne eleven så mye ut av seg annet enn at h\*n virket å ha problemer med å gjennomføre noen av øvelsene. Likevel virket det som om eleven alltid prøvde sitt beste. I intervjuet ble lærer 4 spurt hva han tenker om slike elevers innsats. Han svarte følgende:

*Jeg synes det er helt i orden, jeg tror jeg vet hvem du tenker på. Og h\*n sliter jo og henger etter litt fysisk. Så bare det at h\*n er med er jo positivt. Og h\*n vil ikke ha mye oppmerksomhet heller. Man må jo kjenne elevene og vite hvordan du skal takle dem, så h\*n vil bare prøve sitt beste og være med. Så tenker jeg det får holde.*

Tatt disse eksemplene i betraktning virker elevenes forutsetninger avgjørende for lærernes forventninger til innsats. For noen elever vil bare det å være til stede være innsats, mens for

faglig sterkere elever stilles det større krav. En slik tolkning åpner opp for et mer individrelatert fokus i vurderingen. Dette viser hvordan innsatsvurdering er komplisert, noe som vil være grunnlag for videre diskusjon i oppgaven.

### **Retningslinjene om innsats**

I intervjuene ble lærerne spurt hva de synes om retningslinjene om innsats i vurderingen. Fire av fem lærere mener det er fint det ligger åpent for tolkning. Likevel trekker flere av lærerne frem noen interessante momenter. Lærer 1 sier:

*Altså, alle er jo egentlig ganske vage. Og det er det som er det skumle, for du kan jo gå på en skole og få den karakteren, så kan du gå på en annen skole å få en annen karakter. Kommer helt an på personlige valg hva den kroppsøvlingslæreren vurderer innsatsen til å være.*

På bakgrunn av dette mener lærer 1 at det bør være klarere retningslinjer i faget. Han ser ikke på det som noe problem for sin egen praksis, men han mener det bør skje en endring fordi det kan være med på å skape ulik vurderingspraksis mellom forskjellige lærere. Da det ble spurt om hvordan lærer 1 ønsker at retningslinjene skal bli klarere svarte han:

*Om ikke prosent, så hvert fall enda mer konkrete og detaljerte retningslinjer for hvordan du skal sette en karakter. For sånn som det er nå så er de veldig runde, det er opp til læreren å publisere det kompetansemålet eller de retningslinjene man setter karakterer etter. Når det kommer til karaktersetting og vurdering synes jeg det fortsatt er vanskelig.*

Lærer 2 som tilhører den samme skolen mener det fungerer fint at retningslinjene står åpne som de gjør i dag. Lærer 3 har de samme tankene:

*Jeg tror det er greit at det ikke er noen føringer for det. Jeg tror at så lenge vi har kompetente kroppsøvlingslærere så er de i veldig god stand til å vurdere helhetlig måloppnåelse i faget. Hvis man skal gjøre den vurderingen veldig matematisk så tror jeg de er med på å gjøre det vanskeligere enn det egentlig trenger å være.*

Lærer 5 mener det er greit det ikke er tallfestede føringer på retningslinjene slik det var før. Han uttrykker:

*Det synes jeg er veldig bra at det ikke står at det skal være 20 %. Jeg synes at det er veldig bra det ligger åpent. For er det noen tviler i karaktersettingen så har vi kanskje mulighet å heve eller senke den eleven. Så jeg synes det er veldig bra at det flyter.*

Det argumenteres som en stor fordel hvordan de åpne føringene gjør at læreren kan heve eller senke elever dersom han er i tvil. Lærer 5 mener dette er positivt, da han selv kan bestemme hvor mye han ønsker å vektlegge ferdigheter, innsats, fair play og teori, som er de 4 hovedelementene han vurderer elevene etter. Heller ikke lærer 4 ønsker føring på retningslinjene:

*Nei, jeg synes det er på et vis greit at det ikke er så formelle... Tallfestede krav til det, men samtidig gjør det jo det litt utfordrende. Du kan bli litt prisert til læreren du får som elev. Men forhåpentligvis har jo skolene internt da ganske lik praksis på vurdering.*

Lærerne påpeker viktigheten av at det skjer en lik praksis innad på skolene, men også mellom forskjellige skoler. I og med at det ligger såpass åpne retningslinjer rundt innsatsvurdering kan det ikke utelukkes at dette er noe som varieres fra lærer til lærer. Funnene viser hvordan lærerne har ulike meninger rundt hvor mye innsats skal telle i vurderingen. Dette er noe som går igjen i flere studier. Bach (2015) finner at informantene bruker innsats ulikt i vurderingen. Eksempelvis blir det beskrevet at den ene læreren vektlegger innsats 25 %, en mellom 30-40 %, mens en annen påpeker at innsats er «alfa og omega». Uldalen (2016) argumenterte med at det var et skille mellom lærerne som anså prestasjon kontra innsats som viktigst i vurderingen. Det ble antydnet at de som forsto faget som læringsobjekt i større grad vektla prestasjon, mens de som forsto faget opp mot fagets formål i større grad vektla innsats. Dermed kan det tenkes at lærernes forståelse av hensikten med faget kan påvirke hvor mye innsats vektlegges i vurderingen. Denne forståelsen kan være en av flere forklaringer på hvorfor innsats blir vektlagt ulikt blant kroppsøvingslærere.

#### **4.1.2 Innsats som vurderingskriterium i kroppsøving?**

I intervjuet ble lærerne spurt om de synes innsats bør være en del av vurderingen i kroppsøvingsfaget. På skole 1 sier både lærer 1 og lærer 2 det er fint at innsats er en del av vurderingen. Lærer 2 uttrykker at «*innsatsbegrepet må være fundamentet for vurdering i kroppsøving*», og at det blir feil og utelukkende vurdere ferdigheter eller kunnskap. Dette på grunn av at innsats er plattformen for progresjon i faget. Lærer 1 bruker kroppen som argument: «*Kroppen er jo hovedinstrumentet du bruker i kroppsøvingsfaget. Så jeg synes det*

*er helt på sin plass. [...] Vi må ikke glemme hva som er hovedmålet med kroppsøving i skolen – det er å inspirere til livslang bevegelsesglede».* Dette samsvarer med læreplanen i kroppsøving. Den argumenterer for at det å være i bevegelse og bli kjent med seg selv gjennom kroppslig utfoldelse er en del av formålet, og at innsats derav er en vesentlig kompetanse i faget (Utdanningsdirektoratet, 2015b). Også på skole 2 virker det å være en oppfatning av at innsats bør være en del av vurderingen i faget. Lærer 4 begrunner dette med at:

*Jeg synes det er viktige egenskaper å ha med seg videre i livet [...] Da kommer du inn på det med ferdigheter, jo mer innsats du har og jo flinkere du er å stå på, jo lettere har du å nå noen ferdighetsmål da.*

I likhet med lærer 1 blir innsats opp mot formålet med faget og livslang bevegelsesglede brukt som argument. Lærer 3 uttrykker:

*Tidligere så var jeg kanskje ikke så opptatt av den innsatsmessige biten. For jeg mente at er man flink i ting opp mot kompetansemålene så har man alltid innsats. Sånn er det ofte i dag, men kanskje er jeg blitt flinkere jo mer erfarende jeg er til å få elever til og faktisk ha innsats selv om de ikke har nødvendigvis veldig gode ferdigheter.*

Det kan altså tyde på at lærer 3 har blitt mer reflektert rundt viktigheten av at han vektlegger innsats i undervisningen. Også han, i likhet med lærer 1 og 4, forklarer dette med viktigheten av innsats opp mot formålet med faget. Dette samsvarer med Leirhaug (2013b) sine argumenter om at innsats for en elev alltid vil være lønnsomt, fordi eleven uavhengig av ferdighetsnivå vil få igjen for det i et folkehelseperspektiv, og det å yte og stå på er viktig for andres læring i faget gjennom å være en god sparringspartner.

Også lærer 5 mener innsats bør være en del av vurderingen i faget. I likhet med flere av de andre trekker han frem helseperspektivet og livslang bevegelsesglede som argument for dette. Lærer 5 sier:

*Ja, det er jo på grunn av de svakere elevene mener jeg. [...] Også tror jeg det er gunstig i forhold til fysisk aktivitet og livslangt helseperspektivet da. Som jeg synes er viktig, det er ikke idrett vi holder på med, men kroppsøving. De skal jo lære seg å synes det er artig å være fysisks aktiv.*



Lærernes utsagn tyder på at det er en enighet blant samtlige lærere om at innsats bør være en del av vurderingen i faget. Dette samsvarer med funnene i flere andre studier. Eksempelvis påpeker Veal (1988) at «*effort was mentioned by virtually every teacher in the study as one of the most vital indicators of pupil achievement*» (s. 333). Bach (2015) uttrykker at samtlige lærere viste en entusiasme over at innsats skal vektlegges i faget, og det var stor enighet om at dette utgjør en sentral del av vurderingen (s. 100). Også Borghouts et al. (2017), Hansen (2013), Hansen (2017), Jonskås (2009), Uldalen (2016) og Aasland & Engelsrud (2017) har informanter som anser innsats som en viktig del av kroppsøvningsfaget. Lomsdal (2012) fant at 96 % av respondentene i studien vektla innsats i sin vurderingspraksis. Dette til tross for at innsamlingen ble gjort da innsats ikke skulle være en del av vurderingen i faget. Dette har trolig en sammenheng med at 83 % av deltakerne i studien var «helt enig» eller «enig» i at innsats bør tas med i vurderingen i faget. Funnene samsvarer også med studien til Mørken (2010) hvor lærerne vektla innsats 51 % i faget, selv om vurderingsforskriftene ga beskjed om noe helt annet. Også Vinje (2008) og Jonskås (2009) fant at kroppsøvningslærere brukte innsats som vurderingskriterium under Kunnskapsløftet. Resultatene i studien blir altså underbygget av funn i flere andre studier. Det virker å være en enighet blant lærere at innsats bør være en del av vurderingen i faget og at denne innføringen trolig er kommet for å bli.

Utdanningsdirektoratet (2015c) sier innføringen av innsats åpner opp for at elever med lav kompetanse kan oppnå en god karakter i faget (Utdanningsdirektoratet, 2015c). I intervjuene kommer det frem at innsats virker å være noe som favoriserer de «svake elevene», med «dårlige» forutsetninger. Eksempelvis påpeker lærer 4 at «*jeg vil jo forvente mer av en som er flink også da, for han eller hun har jo det tekniske inne og slipper å konsentrere seg veldig mye om det. Da må man jo stå på desto hardere*». Dette kan knyttes til eksemplet om den svake eleven fra observasjonen av lærer 2. Her forklarte lærer 2 hvordan han anser god innsats for han som noe annet enn god innsats for en sterkere elev. Lærer 1 forteller hvordan svakere elever kan bidra til tross for at de innehar et lavt ferdighetsnivå:

*Noen elever står helt stille i fotballspilling, de deltar ikke, byr ikke på seg selv. Fordi at du mangler fotballteknisk bakgrunn. [...] Men du kan være med opp i angrep, tilbake i forsvar, du kan stå i veien, be om ballen, gå i posisjon. Da har du hvert fall bidratt for å få din gruppe til å funke.*

Videre sier han:

*Selvfølgelig er det altså en fordel å ha gode bakgrunnskunnskaper, men en fotballspiller som er med i min kroppsøvingstime, vil ikke ha noen utvikling. Da må heller den spilleren dra med seg de andre, bruke fair playen, og få de med seg. Selv om det alltid er surt å være på et lag hvor du vet at han eller hun gir du pasningen dit så har ikke vi ballen lengre. Jeg ser jo den, men det er ikke det kroppsøving går ut på.*

Ut i fra utsagnene virker lærer 1 å ha samme tanker som lærer 4 ved at det vil forventes mer av de som er flink. Dette henger sammen med lærer 2 sin beskrivelse av hvordan elever viser innsats på forskjellige måter. I læreplanen står det at lærerne ikke skal ta hensyn til elevenes forutsetninger, men at disse er innarbeidet i kompetansemålene. Det er dog ikke nevnt hvordan læreren skal ta hensyn til elevenes forutsetninger når innsats skal vurderes. Dermed kan en anta at lærerens skal bruke sitt skjønn. I observasjonsøkten av lærer 5 (se observasjonsbeskrivelse, vedlegg 6) var det en elev som ble oppfattet som svak ferdighetsmessig. Likevel sto h\*n på og ga 100 % uansett aktivitet. Da lærer 5 ble spurt hva han tenker om denne eleven sa han:

*H\*n ville gjøre full spiker hele tiden, men h\*n har jo ikke koordinasjonen da. Det er klart, det er veldig god innsats da, men så får h\*n ikke til det faglige i basket, innebandy eller ultimate på noe høyt nivå, men enda står h\*n på. Det er jo for meg positivt da. Mens noen som kanskje har ferdigheter, men ikke gjør det. Da blir det på en måte «negativt».*

Lærer 5 beskriver altså hvordan innsats kan være positivt for svakere elever, men samtidig negativt dersom han vet at det er flinkere elever som ikke yter maksimalt. Også i observasjonen av lærer 1 (vedlegg 6) oppsto det en lignende situasjon med en svakere elev som sto på og ga alt, til tross for svake ferdigheter. Da lærer 1 ble presentert for denne situasjonen uttalte han følgende:

*Sånn som du forklarer det så tenker jeg at eleven er på et godt nivå, altså 4 eller bedre. For uten denne innsatsen hadde ikke eleven fått vært med. [...] Jeg vil heller ha en elev som bidrar, men som feiler, enn en som bare skal melde seg på når «jeg er god». For da er det ingen utvikling.*

Lærer 1 og 5 sine sitater virker å samsvare med funn i tidligere forskning. Øyehaug (2016) fant at innsats er til de svakere elevene sitt forsvar, slik at de kan sikre en middels karakter i

faget. Høy måloppnåelse virker kun å være oppnåelig for elever med gode ferdigheter. Også Randall & Engelhard (2010) fant at svakere elever får vektlagt innsats mer i vurderingen. Dette samsvarer med funnene til Prøitz & Borgen (2010) og Brookhart (1993) ved at læreren fungerer som en advokat istedenfor en dommer for de svakere elevene. Wikström (2005) mener kroppsøvingslærere føler et press for å gi høye karakterer som følge av at karakteren i faget ikke skal hindre elevens videre muligheter. Lillehammer (2016) finner at innsats gjør det lettere for enkelte elever å få en bedre karakter i faget om de går inn for det. Resultatene fra intervjuene med lærerne blir altså underbygget av tidligere funn på emnet. Dette tyder på at kroppsøvingslærere utøver en praksis hvor en ved hjelp av innsats kan få en god karakter i faget, selv om en har et svakt ferdighetsnivå.

I Utdanningsdirektoratet (2015c) sin definisjon av innsats står det at «*innsats innebærer at elever prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne*» (Utdanningsdirektoratet, 2015c, s. 10). Læreren må da ta hensyn til hva som er elevens beste evne når innsats skal vurderes. Utdanningsdirektoratet (2015c) trekker inn samarbeid og det å bidra til at andre lærer i faget, noe Leirhaug (2013b) også argumenter for. En potensiell problemstilling er hvordan dette kan gi et fortrinn til elevene med gode ferdigheter. Dette fordi gode ferdigheter kan gjøre det lettere å beherske samarbeid og å spille andre gode. Eksempelvis vil en aktiv håndballspiller med gode relasjonelle og tekniske ferdigheter ha et bedre utgangspunkt til å spille andre gode, enn en elev som aldri har spilt håndball før. Til tross for dette kan alle elever jobbe hardt, stå på og yte fair play, uavhengig av ferdighetsnivå, slik lærer 1 forklarer. Dette virker også å gi mening i et helseperspektiv (Leirhaug, 2013b). Da lærer 1 ble spurt om han ser noen ulemper med innsats som en del av vurderingen sier han:

*Nei. For da blir kroppsøving et sånn teknisk eller teoretisk fag hvor fotballspilleren, altså den som allerede er god fra før, vil få gode karakterer, og motsatt vil de ikke få det. [...] Men det er jo ikke det som er hovedmålet med kroppsøving. Det er jo å inspirere til livslang bevegelsesglede.*

Dette gir en fin beskrivelse av hva som virker å være tankene til flere av lærerne om hvorfor innsats bør være en del av vurderingen i faget. Livslang bevegelsesglede og at innsats er i tråd med formålet med faget blir også trukket frem som viktige argumenter. Uansett om elevene ikke blir bedre ferdighetsmessig vil det likevel være meningsfullt å yte innsats og stå på, i henhold til Leirhaug (2013b) sine argumenter. Alt i alt virker det å være en enighet blant

lærerne om at innsats bør telle på karakteren i kroppsøving. Det belyses likevel hvordan dette kan være utfordrende når elever ofte har forskjellige utgangspunkt og forutsetninger.

#### **4.1.3 Lærernes forståelse av Utdanningsdirektoratets definisjon av innsats**

I intervjuene ble lærerne presenterte for Utdanningsdirektoratet (2015c) sin definisjon av innsats (se vedlegg 7). Deretter ble de spurt hva de synes om definisjonen. Alle lærerne uttrykte at de er fornøyde med den. Lærer 1 uttrykker: *«Jeg synes den er god jeg. Jeg synes den forteller veldig mye. Etter dette forklarer han hvordan dette stemmer med det han har fortalt om tidligere, og hans syn på kroppsøvingfaget. Til slutt sier han: «Jeg er helt enig jeg. I det her. Det er den jeg bruker, den jeg går etter. For da har jeg egentlig fanga alle».* Også lærer 2 uttrykker han *«er veldig fornøyd med det som står der».* Deretter forklarer han i likhet med lærer 1 hvordan de ulike punktene samsvarer med hans praksis. Det virker å være en felles enighet på skole 1 om at denne definisjonen er god, og stemmer godt med deres syn på hva innsats i kroppsøving er.

Også lærer 3 og lærer 4 er fornøyd med definisjonen. Lærer 3 påpeker hvordan den legger til rette for at man kan vise innsats uavhengig av ferdighetsnivå. Han sier: *«Jeg synes det er en fin definisjon. Definisjonen gir rom for å vise innsats uavhengig av ferdighet. Og det synes jeg er en veldig okay ting».* Lærer 4 uttrykker: *«Prøver å løse faglige utfordringer, sant, etter beste evne. Ser veldig fint ut. [...]Jeg synes det er mange fine ord her altså, mye som passer med det jeg legger i det».* I likhet med lærer 3 og 4 mener også lærer 5 at definisjonen er god. Da han ble spurt hva han synes om den svarte han *«jeg synes den er bra jeg. Jeg må si det».* Deretter forklarte han: *«det er vel mest fordi jeg ikke ønsker det skal være et idrettsfag, men mer et kroppsøvingfag, man skal lære om sin egen kropp og sine forutsetninger, sin måte å bevege seg på».*

I definisjonen til Utdanningsdirektoratet (2015c) trekkes flere forskjellige ting inn for å forklare innsats i kroppsøving. Det er ingen lærere som uttrykker misnøye med definisjonen, og det virker å være en felles oppfatning om at denne gir en god beskrivelse av hva de ser på som innsats. Dette understreker hvordan innsats i kroppsøvingfaget er et komplisert begrep som inneholder mange elementer.

#### **Lavt aktivitetsnivå, god innsats?**

Vinje (2016) sier Utdanningsdirektoratets (2015c) definisjon av innsats åpner opp for at «god innsats» også kan innebære et lavt fysisk aktivitetsnivå. Dette fordi elever kan vise

selvstendighet, samhandling, fair play og evnen til gode taktiske beslutninger uten å ha et høyt aktivitetsnivå. I intervjuet ble lærerne spurt om det er mulig å vise god innsats selv om du har et lavt fysisk aktivitetsnivå. Fire lærere mener dette er mulig, mens en lærer sier han er uenig. Lærer 1 uttrykker:

*Nei. Hvis du har et lavt aktivitetsnivå så tenker jeg, da er ikke innsatsen på topp. Innsatsen er jo på topp hvis jeg ser at eleven prøver, strever. Så hvis du sier lavt aktivitetsnivå da tenker jeg: dårlig innsats. Men for noen kan det jo se ut som de har lavt aktivitetsnivå, men de kan ha fysiske forutsetninger som tilsier at det ser ut som de er på et lavt aktivitetsnivå, men de gjør faktisk sitt beste.*

Lærer 1 mener aktivitetsnivået henger sammen med om eleven prøver, og om ikke dette er tilfellet anser han det ikke som innsats. Inntrykket av lærer 1 er at han i stor grad verdsetter at elevene står på, og innsats er en viktig del for han i vurderingen. Dette medfører at han like gjerne kan gi elever med gode ferdigheter, men som mangler innsats samme karakter som elever med svakere ferdigheter, men topp innsats. I observasjonen av undervisningen til lærer 1 var dans aktiviteten. Dette var ikke en time hvor aktivitetsnivået var særlig høyt. Da han ble spurt hvordan elevene kan vise innsats i dagens time svarte han at det handler om å være med og gjøre sitt beste. I intervjuet uttrykte han det var mulig å oppnå høy måloppnåelse, så lenge de viser innsats og står på, uavhengig av ferdighetsnivå. Dermed kan det virke som om hans sitater ikke stemmer overens med praksisen som ble observert. En forklaring på dette kan være en mistolking av spørsmålet. Det er mulig læreren refererte svaret til mer «tradisjonell kroppsøving», som for eksempel ballspill hvor det ofte kreves et høyt aktivitetsnivå av elevene. Dette tolkes til å være den mest logiske forklaringen for hvorfor han svarer en ting, samtidig som hans praksis og svar opp mot undervisningen tilsier noe annet.

Lærer 2, 3, 4 og 5 sier det er mulig å vise innsats selv med et lavt fysisk aktivitetsnivå. Lærer 2 bruker observasjonen som eksempel: «Sånn som i dag med dans, det er ikke veldig fysisk, men mer teknisk. [...] Mange får jo høy måloppnåelse gjennom et opplegg som ikke har et høyt fysisk aktivitetsnivå. Alt må ikke være full fart tenker jeg». Også lærer 4 viser til undervisningen som ble observert: «Nei, kanskje spesielt ikke på den ferdighetsløypa. Da er det jo like viktig at du gjør det teknisk riktig. Så da har man den fysiske biten litt i andre rekke». Lærer 5 viser til når han underviser i orientering: «om man ikke klarer å springe løypa så er det mulig å gå rundt her og vise at her har man peiling. Kanskje man ikke er den beste

*fysisk, men man har hvert fall prøvd».* Lærernes utsagn tyder på en enighet med Vinje (2016) sin påstand om at elever kan vise god innsats selv om de har et lavt aktivitetsnivå.

Aasland & Engelsrud (2017) viser hvordan lærerens blikk brukes for å vurdere elevens innsats. Derav kan passive elever bli indikatorer på dårlig innsats. Dette betyr at elever som aktivt reflekterer og løser faglige utfordringer risikeres å bli stemplet som inaktiv, og dermed anses til å ha dårlig innsats. I intervjuene gir lærerne uttrykk for at elever kan vise god innsats til tross for et lavt aktivitetsnivå. Lærer 5 eksemplifiserer med undervisningen hans i orientering. Ved å bruke det samme eksemplet kan det være enkelte elever som har løpt mye feil siden de ikke har studert kartet nøye nok. De kommer da drivende svette inn på posten hvor læreren står. Samtidig kan det være andre som er mindre svette, men disse har brukt mer tid på å studere kartet og reflektere rundt sine valg, og dermed løpt mindre feil. Selv om det nødvendigvis ikke er tilfellet, kan det være lett å tolke de elevene som er mest svette og andpusten til å ha hatt best innsats, siden dette er mest synlig for læreren. Det negative med en slik måte å vurdere på er at aspekter som elevens kroppslige erfaringer, selvregulert læring, refleksjon og metakognisjon kan falle utenfor lærers vurdering (Spord Borgen & Engelsrud, 2015).

## **4.2 Lærernes innsatsvurdering**

Kapitlet tar utgangspunkt i hvordan lærerne vurderer og bruker innsats som en del av deres praksis i vurderingen i faget. Det blir presentert og diskutert hvordan de måler innsats, hvordan innsats vektlegges, og bruken av skjønn i vurderingen.

### **4.2.1 Hvordan måler lærerne innsats?**

I intervjuene ble lærerne spurt hvordan de måler innsats i en kroppsøvingstime og om de har noen strategier for dette. I informasjonsskrivet til Utdanningsdirektoratet (2015c) står det at læreren må tenke på sluttvurderingen allerede i starten av opplæringen, noe som innebærer at det må være en tydelighet *«på hva som kjennetegner kompetansen og innsatsen som kreves for å få de ulike karakterene»* (s. 11). Med andre ord legger lærerne selv til rette for hvordan vurderingen skal skje, og derav hvordan innsatsen til elevene skal måles. Resultatene viser at flere av lærerne har faste strategier på hvordan de systematiserte sine målinger. Lærer 1 uttrykker:

*Hver gang jeg har hatt en time så må jeg sette meg ned etterpå og gi sånne «liksomkarakterer» på eleven. Utfra alt. Noen ganger så lurer jeg på: har hun eller han vært i timen? Fordi elevene oppfører seg så usynlig. Mens noen: ah, ikke noe*

*vanskelig i det hele tatt. Så derfor sier jeg det er vanskelig. Du har ikke elevene på en pult. De er overalt, hele tiden til en hver tid.*

Videre sier han:

*Jeg vet at med så mange elever så er det noen som jeg er usikker på når jeg vurderer. Mens andre er jeg veldig sikre på. [...] Derfor sa jeg i sted: noen ganger lurte jeg på om den eleven var i min time i dag. Jeg har nesten ikke lagt merke til dem. Da ser du jo hvor lite tid jeg har på å vurdere.*

Lærer 1 sine «liksomkarakter» involverer både ferdigheter og innsats, men læreren gir indikasjoner på at elevenes innsats virker å ha mest innvirkning på disse karakterene. Lærer 1 påpeker hvor vanskelig det er å få med seg alle elevene i en undervisningstime. Han baserer i hovedsak innsatsvurderingen på «*skjønn og feeling*». Også lærer 2 har en strategi hvor han setter karakterer på elevene etter timen. Han sier følgende:

*I utgangspunktet er det på eleven sitt engasjement i den timen og det vi holder på med. Som nevnt tidligere - den energien som eleven viser. Evne til utvikling, evne til å prøve, evne til å gjøre sitt beste.[...] Det er en del punkter man må sette seg ned etter timen og på en måte prøve å gi noen «karakterer» opp mot hvordan timen ble gjennomført av hver enkelt elev.*

Selv om det ikke blir påpekt eksplisitt virker lærer 2 å basere disse «karakterene» på innsatsen til eleven. Med andre ord har begge lærerne på skole 1 en strategi hvor de setter karakterer på elevene etter hver time, basert på elevenes innsats. Lærer 5 bruker en lignende strategi, men i motsetning til lærer 1 og lærer 2 skriver han ned én karakter på innsats, og én på ferdighet. Han mener han er helt avhengig av dette for å få vurdert elevene. I hovedsak baserer han disse karakterene på *skjønn* og observasjon:

*Nei, det er som jeg pleier å gjøre, prøver å følge med. Gå rundt å kikke. Jeg får ikke med meg alt, men jeg får jo med meg ting. Som er positiv eller negativ. Også prøver jeg å huske det der da, og det er derfor jeg pleier å skrive ned etter timen. Jeg må innrømme at i blant så husker jeg ikke helt. Det er ikke bestandig du har det her klare «okay, hun sto på i dag». Og da kan det være sånn at jeg er usikker, og da får jeg sette noen parentes, eller ikke gjøre denne fulle vurderingen da.*

Lærer 5 forteller videre:

*Så jeg skriver jo hver gang da. Etter hver time. Og det sier jeg til elevene, at etter hver time så skriver jeg ned hvordan jeg oppfatter innsats og ferdigheter[...] For når jeg kommer til jul eller sommeren og skal vurdere dem. Da hadde det vært helt håpløst å huske hvordan de gjorde det når jeg har 120 elever.*

Deretter viser han systemet sitt, og hvordan dette fungerer. I samme notatbok som han fører fraværet til elevene har han et system hvor han fører karakterene etter hver time. Dette gjør at han ved slutten av semesteret har karakterer på elevenes innsats og ferdigheter i alle temaene de har vært gjennom.

Lærer 3 er den eneste læreren som ikke har noen systematikk i målingen av innsats. Han sier «der må jeg innrømme at jeg ikke er systematisk og strukturert nok». Dette blir begrunnet med at han ikke ønsker det skal bli for mye fokus på vurdering i timene, da han tror dette kan ødelegge litt av gleden med faget. Han påpeker at en ulempe med ikke å ha noen spesiell strategi på dette gjør at inntrykket han får av elevene noen ganger kan bli feil hvis han bare har hatt elevene over en kort periode. Deretter viser han til et eksempel med en elev fra timen som ble observert. Eleven hadde fått 4 i faget, men etter hvert som han fikk bedre kjennskap til eleven var han ikke i tvil om at høy måloppnåelse var en mer riktig vurdering. Likt med de andre lærerne måler også lærer 3 innsats gjennom skjønn og observasjon, til tross for at han ikke har noen rutiner på å systematisere dette.

Lærer 4 bruker et «+», «-», «ok» system på elevene etter hver time. Han mener dette har sine fordeler når han skal ha fagsamtaler med elevene, slik at han har noe å gi tilbakemeldinger på. Han setter dette først og fremst på innsats, da han mener at ferdigheter er noe som vil komme utover vg3. Lærer 4 sier følgende:

*Innsats er jo et omfattende begrep egentlig, så det er mye å se på, observere. Når du har 25 stykker som i dag, så har du et inntrykk du sitter med etterpå, også prøver du å skrive et lite observasjonstegn da, ok, ok+, + eller -. Som jeg bruker å gjøre.*

Han poengterer også at han i løpet av en time ikke alltid får vurdert alle på innsats, og det er alltid noen som går under radaren. Han sier at han ikke har sjans til dette med måten han underviser på, og dersom han skulle gjort dette hadde undervisningen i stor grad dreid seg om å vurdere. Lærer 4 påpeker han stort sett legger merke til de som stikker seg ut i negativ eller



positiv retning, men at «*det kan variere fra aktivitet til aktivitet, så jeg tenker over en termin så har du jo fått et godt bilde av hvem som har vist god innsats da*».

Som sitatene viser har lærerne like måter å måle elevenes innsats på gjennom at det stort sett skjer gjennom observasjon og skjønn. Fire av fem lærere har faste rutiner på å vurdere elevenes innsats etter hver time, hvor 3 av disse bruker et karaktersystem. Lærer 5 setter en karakter på innsats, og en på ferdighet. Lærer 1 setter en samlet vurdering, men virker i stor grad å basere denne på innsats, i likhet med lærer 2. Lærer 4 bruker en strategi hvor han setter «+», «-» eller «ok». Han mener dette er hensiktsmessig når han skal gi en underveisvurdering til elevene. Lærer 3 bruker ingen faste strategier på å systematisere hans måling av elevenes innsats, men utelukker ikke at det kan være fordeler med å ha slike rutiner.

I kroppsøvingfaget skal elevene få en sluttvurdering på den kompetansen de innehar ved avsluttet opplæring i faget (Forskrift til opplæringslova, 2009, § 3-17). Dette betyr at den kompetansen eleven har vist underveis i opplæringen skal være grunnlaget for karakteren i faget. Det som er spesielt med innsats er at dette er noe elevene blir vurdert på gjennom hele semesteret. Dette er ikke noe lærerne bare kan måle på en time. Dette poengterer lærer 5:

*Det står ikke i kompetansemålene, men det står i formålet at innsats skal være med å telle. Og da er det hver time. Da kan jeg ikke si at «i uke 11 har vi prøve, da skal jeg sjekke innsatsen». Da er det hver time, hele året.*

Også lærer 1 påpeker hvordan innsats er gjennomgående i faget, noe som er spesielt med kroppsøving opp mot andre fag. Han sier:

*Du blir aldri ferdig med innsats, det må du vise hver eneste time. I andre fag sier de: nå er vi ferdig med 2. verdenskrig, nå går vi videre. Det gjør du ikke i kroppsøving fordi kroppen er hovedinstrumentet, det er den du skal bruke.*

Ut i fra sitatene kan det virke som at lærerne føler de må ha noe å se tilbake på for og kunne gi elevene en vurdering på innsats. Dette samsvarer med rapporten til Prøitz & Borgen (2010) som sier at lærernes notater om elevene etter timen var et av de viktigste grunnlagene for standpunkt-karaktersettingen i kroppsøving. Lærernes notater om elevene var ofte i form av plusser eller minuser, eller bemerkelser rundt elever som hadde utmerket seg (Prøitz & Borgen, 2010). Lærer 1 påpeker det ikke bare er å ha en prøve og hoppe på neste tema, slik som i andre fag. Kroppsøvingslærerne må gjennom hele studieløpet vurdere elevenes innsats, noe som gjør vurdering i faget ekstraordinært. Det å systematisere elevenes innsats i hver

kroppsøvingstime kan på bakgrunn av dette fungere som et godt hjelpemiddel for at lærerne skal få satt karakterer. En kritikk til bruken av slike strategier er om det gir et godt nok bilde for å kunne gi en rettferdig vurdering. I intervjuene påpeker samtlige lærere at det er observasjon og skjønn som legger til grunn for innsatsvurderingen. Kun lærer 4 sier han bruker objektive mål på dette i form av å måle puls, men han understreker at dette skjer svært sjeldent og brukes kun i enkelte utholdenhetsøkter. Med andre ord virker det å være få objektive mål på hvordan lærerne måler elevenes innsats i timene. Dette henger nok sammen med at innsats er noe elevene kan vise på flere forskjellige måter, for eksempel gjennom å konsentrere seg eller bedrive fair play og samarbeid. Dermed er ikke innsats noe som alltid er målbart gjennom det rent fysiske. Leirhaug (2013a) sier at dersom læreren *”prøver Jokerball eller Tai Chi en time, så virker det logisk å vektlegge innsats vist gjennom engasjement, evt. holdninger til nye aktiviteter”* (Leirhaug, 2013a, s. 10). Dette gjør at det blir vanskelig å definere innsats som en ting (Mørck Vad, 2016).

Flere av lærerne påpeker problemet med å få sett alle elevene i en time, samt hvor lite tid de egentlig har på å vurdere. Lærer 1 beskriver: *«noen ganger så lurer jeg på: har hun eller han vært i timen? Fordi elevene oppfører seg så usynlig»*. Også lærer 2 poengterer at *«å få sett alle er kanskje den største utfordringen i forhold til å gi dem en fair og rettferdig vurdering»*. I tillegg snakker lærer 4 om at flere elever ofte går under radaren, og at det stort sett er de som skiller seg ut i positiv eller negativ legges merke til. Selv om lærerne har faste strategier på hvordan de får målt innsatsen kan det virke som det hersker en usikkerhet rundt denne praksisen. Det bør også poengteres at kroppsøving tar utgangspunkt i at elevene skal sanse, oppleve, lære og skape med kroppen, og dermed må andre elementer enn kun det fysiske og synlige få verdi som innsats i faget (Aasland & Engelsrud, 2017). Et slikt utgangspunkt, med bakgrunn i at innsats ikke nødvendigvis trenger å innebære et høyt fysisk aktivitetsnivå, kan imidlertid gjøre det å basere innsatsvurdering på skjønn og observasjon til en enda vanskeligere oppgave.

I observasjonen av lærer 2 (se observasjonsbeskrivelsen, vedlegg 6) oppsto det en interessant situasjon. Temaet i timen var dans og elevene var delt inn i par. Etter at elevene hadde fått arbeidsoppgavene var det fire elever som gikk sammen. Det ble tolket til at det foregikk et samarbeid mellom parene, hvor det ene paret hjalp det andre med å forstå taktene i dansen. På dette tidspunktet sto læreren med ryggen til. Under intervjuet ble læreren spurt om han fikk med seg denne situasjonen. Han svarte: *«nei, det tror jeg ikke jeg gjorde»*. Da han ble spurt hva han synes om dette uttrykker han:

*Jeg var veldig opptatt av at hvis jeg først gikk bort til et par så hadde jeg fokus på dem og prøvde å hjelpe dem med veien videre. [...] Og da har jeg ikke det sidesynet, og jeg har ikke øyer i nakken, så det er mulig det var da det skjedde. [...] Men det er klart at jeg tror det du er inne på at noen hjelper andre, det har man jo absolutt nådd mye av ambisjonene med både timen og faget tenker jeg.*

Observasjonen understreker hvordan enkelte elever kan gå under radaren til læreren i en kroppsøvingstime. Det er tenkelig at lignende sentrale situasjoner for vurderingen ofte kan bli oversett, da det ikke er mulig for å få med seg alt som skjer i undervisningen. Dette kan bety at elever potensielt ikke får en rettferdig vurdering i faget. I Meld. St. 22 (2011) står det at «*all vurdering, også sluttvurdering, må innebære bruk av skjønn. Utvikling av lærernes profesjonelle skjønn handler om kompetanse, men også om å utvikle et vurderings- og tolkningsfelleskap*» (s. 63). Med andre ord er liten tvil om at Kunnskapsdepartementet legger til rette for at læreres vurdering skal basere seg på skjønn. Det bør stilles en skepsis til hvordan skjønn virker å ha en så stor plass i vurderingen i kroppsøvingstimen. Dette aktualiseres ytterligere gjennom eksemplet fra observasjonen av lærer 2, samt hvordan flere av lærerne viser en usikkerhet rundt det å gi elevene en rettferdig vurdering i faget.

I artikkelen til Aasland & Engelsrud (2017) blir læreres blikk i kroppsøving undersøkt. Her blir innsats tolket gjennom hva lærerne observerer med blikket, altså de aktivitetene som blir synlige. I artikkelen blir elevene som skiller seg ut trukket frem, gjerne de som «*står på slik at de blir drivende svette*» (Aasland & Engelsrud, 2017, s. 10) Den ene læreren mener «*det er lett å se hvem som har god innsats*» (Aasland & Engelsrud, 2017, s. 11). Palm (2014) og Sivenbring (2016) peker på hvordan elevene ofte stilles i en posisjon hvor aktiviteten reduseres når lærerne ikke har blikket sitt på dem, og økes når blikket rettes mot dem. Dette viser hvordan innsats og økt intensitet konstitueres gjennom lærerens blikk (Aasland & Engelsrud, 2017). Dette kan være et problem ved at lærere disponerer et maktmiddel ovenfor elevene. For lærerne i dette prosjektet blir dette relevant siden de forklarer at observasjon og skjønn er grunnlaget for vurdering av elevenes innsats. Det er altså ikke utenkelig at lærerne kan få et feilaktig bilde av elevenes innsats, opp mot hva som skjer når de ikke blir observert. Samtidig kan sentrale situasjoner ofte overses, som vist til i eksemplet fra observasjonen av lærer 2. En kan da spørre seg hvordan lærere skal løse dette? Trolig er dette krevende da det virker lite hensiktsmessig å basere kroppsøvingundervisningen på å vurdere. Dette ville lagt et negativt press på elevene, og samtidig vært i strid med fagets formål (By, 2015). Kanskje må det bare aksepteres at det ikke er mulig å få sett alle, og derav få gitt en 100 % rettferdig

vurdering på elevenes innsats i hver time. Dette viser hvor utfordrende innsatsvurdering kan være, selv om det er liten tvil om at lærerne i prosjektet ønsker innsats som en del av vurderingen.

#### **4.2.2 Lærernes vektlegging av innsats**

Som nevnt tidligere er det ikke nevnt hvor mye innsats skal telle i vurderingen. Dermed står lærere fritt til å tolke læreplanen som de selv ønsker. Dette betyr at lærernes erfaringer, holdninger, praksisteorier, og hvordan de tolker mulighetene til å gjennomføre læreplanen i praksis spiller inn på hvor mye de velger å vektlegge innsats i vurderingen (Imsen, 2014). I intervjuene ble lærerne spurt hvor mye de vektlegger innsats når de setter karakterer. Som oppfølgings spørsmål ble lærerne spurt hvilken karakter man kan få i faget med lavt ferdighetsnivå, men god innsats. Dette spørsmålet tok utgangspunkt i By (2015) sin påstand om at «*det synes å være en alminnelig oppfatning at en elev med relativt lave motoriske ferdigheter gjennom stor innsats, vil ha mulighet til å oppnå karakteren 4*» (s. 9). Lærer 1 svarte følgende på hvor mye han vektlegger innsats når han setter karakterer:

*Egentlig hvis du tenker over det så er det jo 100 %. Vet du hvorfor? For uten innsats så vil du heller ikke kunne gjøre deg funksjonell, du vil helle ikke kunne vise til god fair play. Uten innsats så får du jo ikke til noen ting.*

Da det ble spurt hvilken karakter en elev med god innsats, men lavt ferdighetsnivå kan få svarte han:

*Det er vanskelig å si, men i utgangspunktet så har jeg gitt mange elever 5 jeg, som egentlig ikke er spesifikk flinke i ballspill, idretter osv., men har en fandanivoldsk innsats, er alltid med, alltid positive, de svetter, de står på, klager ikke. Mens den «lokale idrettshelten» kan fort få både 3 og 4 hvis de ikke har innsats, ikke er med å bidra, er over egoistisk, syter og klager på andre.*

Ut i fra utsagnene er innsats det lærer 1 vektlegger i størst grad når han skal vurdere elevene. Dette kommer tydelig frem når han sier innsats egentlig teller 100 % og at han kan gi elever karakteren 5 basert på innsats. Han understreker også hvordan «den lokale idrettshelten» kan få middels måloppnåelse om ikke innsatsen er på plass, til tross for at ferdigheter står til høy måloppnåelse. Vurderingspraksisen virker å være lik innad på skole 1 mellom lærer 1 og 2. Lærer 2 svarer følgende på hvor mye han vektlegger innsats:

*Utgangspunktet er jo at du vurderer innsats som en del, ferdighet som en del, og kunnskap som en del. [...] Er det en elev på 4 eller 5. Okei, innsatsen har vært god. Ferdighetene er kanskje på 4er nivå, kunnskap på 4, men likevel så fortjener kanskje eleven en 5er nettopp på grunn av alle de tingene vi legger i innsats. Og det trur jeg eleven faktisk fortjener.*

På hvilken karakter en elev med god innsats, men lavt ferdighetsnivå kan oppnå svarer lærer 2:

*Nei, den eleven bør absolutt kunne få en 5er tenker jeg med utgangspunktet i dagens kriterier, men kanskje med utgangspunkt i morgensdagens kriterier kan den eleven også få en 6er.*

Lærer 2 mener i likhet med lærer 1 at en slik elev bør kunne få en 5er, og det virker å være liten tvil om at det er mulig å oppnå høy måloppnåelse i faget basert på god innsats.

Utsagnene tyder på at lærerne på skole 1 i stor grad tenker likt omkring hvor mye innsats skal vektlegges i vurderingen.

På skole 2 virker lærerne å ha ulike meninger rundt hvor mye innsats skal vektlegges. Lærer 3 sier: «*Nei. Jeg må innrømme. Det tar jeg litt på skjønn altså. Så jeg har ikke noen 50/50 prosent, og vi har jo ikke noen føringer på det heller hvor mye innsats skal vektlegges*». Da han ble spurt om hvilken karakter en elev med lavt ferdighetsnivå og god innsats kan få, svarte han bastant: «*da tenker jeg karakter 4. Basert på måloppnåelse selvfølgelig*». Heller ikke lærer 4 har tallfestet hvor mye det vektlegges, men det blir tolket til at han vektlegger innsats i større grad enn lærer 3. Lærer 4 svarer:

*Jeg har jo egentlig ikke noen tall. Men jeg bruker å si til mine elever at innsatsen er jo det viktigste. Og alt det innebærer da for at vil også gleden med faget komme, og ferdighetene vil utvikle seg, bli bedre, så jeg bruker å vektlegge det ganske mye, spesielt i starten av førsteåret.*

Videre uttalte han:

*Jeg mener at det skal være mulig å få høy måloppnåelse. For utgangspunktet er kanskje så dårlig da. [...] Hvis utgangspunktets er såpass lavt at du kanskje ikke har drevet med noe slags idrett, det er viktig å tenke på det er et kroppsøvingsfag. Og da skal de som ikke har drevet med idrett få mulighet til å få høy måloppnåelse.*

Deretter viser han til et eksempel med en elev:

*Så jeg har noen eksempler på ei jeg har i vg3 nå som kanskje startet på en firer, men nå har hun klart å komme seg, og vært nysgjerrig, trent på fritiden, vært flink å gjøre jobben. Og nå er hun på en 5er, men ferdighetene har ikke blitt så mye bedre, men litt bedre. Så jeg mener det skal være mulig.*

Gjennom utsagnene blir det tolket til at lærer 3 og 4 har ulike oppfatninger om hvor mye innsats skal vektlegges. Lærer 3 er ordknapp på hvor mye han vektlegger innsats når han skal vurdere, og påpeker dette varierer og er noe han tar på skjønn. Han er likevel klar på at han ikke ville gitt en slik elev noe bedre enn karakteren 4. Lærer 4 har heller ingen tall på hvor mye det teller. At det hos han er mulig å få høy måloppnåelse i faget med topp innsats, uavhengig av ferdighetsnivå, tyder imidlertid på at han vektlegger innsats i større grad enn lærer 3.

Lærer 5 var den eneste læreren med ansvar for kroppsøving på skole 3. Dermed vil det ikke på skole 3 oppstå en potensiell situasjon hvor lærere vektlegger innsats ulikt. Lærer 5 uttrykker:

*Jeg bruker å si til elevene at det er innsats, ferdigheter, fair play og teori. Men hvor mye det teller det står ingen plass. [...] Jeg tror om jeg snakker om de 4 tingene her. Og det skulle vært 6 på innsats og 2 på dem andre. Så kanskje jeg hadde hevet karakteren da, men det er ikke sånn at innsats bestandig... Har du høy innsats så teller det like mye som ferdighetene. Jeg har ikke noen retningslinjer på det.*

Om hvilken karakter en elev med god innsats, men lavt ferdighetsnivå kan oppnå svarer han:

*Litt avhengig av da, selvfølgelig, men mellom 3 og 4. [...] Står du på som jeg bruker å si, da utvikler du ferdighetene og. Og da blir du bedre. Men rent teoretisk så kanskje... Nei, 4 er vel på grensen da. [...] Men er du med og prøver i hvert fall, da får du ofte en 3er altså.*

Lærer 5 tenker altså en elev kan få middels måloppnåelse i faget basert på dette eksemplet. Dette sitatet gjør det vanskelig å konstatere om han mener karakteren 3 eller 4. Innledningsvis i intervjuet nevner han imidlertid «er du veldig dårlig i idrett og det fysiske, så kan du få en 4 i kroppsøving om du står på og prøver på teorien». Dette utsagnet tyder på at det er

sannsynlig at lærer 4 mener karakteren 4 er det høyeste en slik elev kan oppnå, selv om han også nevner karakteren 3 i denne sammenheng.

Av intervjuene kommer det frem at lærerne vektlegger innsats noe ulikt i vurderingen. Av eksemplet hvor det ble spurt hvilken karakter de ville gitt en elev med topp innsats, men lavt ferdighetsnivå svarte tre lærere høy måloppnåelse, mens to svarte middels måloppnåelse. Ingen av de lærerne som mente høy måloppnåelse nevnte karakteren 6, men lærer 2 utelukker at dette kan være mulig i kroppsøvfingsfaget i fremtiden. Lærer 4 argumenterer med at det er et kroppsøvfingsfag og ikke et idrettsfag, noe som også blir nevnt av lærer 1 og 5. Dermed skal de som ikke har drevet med idrett også få mulighet til å oppnå høy måloppnåelse i faget.

Funnene samsvarer med andre studier som viser at innsats praktiseres ulik blant kroppsøvfingslærere i vurderingen (Jonkås, 2009; Mørck Vad, 2016; Uldalen, 2016; Øyehaug, 2016). Som nevnt blir det tolket til at lærerne på skole 1 har bortimot like tanker rundt vektlegging av innsats i vurderingen, mens lærerne på skole 2 har noe ulik tankegang. Utdanningsdirektoratet (2015c) påpeker at det skal være mulig å få en god karakter i faget ved hjelp av innsats. Som nevnt mener By (2015) at en alminnelig oppfatning er at dette er karakteren 4. Likevel er det ikke nevnt noen plass, hverken i læreplanen eller informasjonsskrivet, hvor mye innsats skal vektlegges i vurderingen. I teorien er det altså ingen av lærerne som tar feil, og det vil i denne sammenheng være riktig å gi både karakter 4 og 5.

Prøitz & Borgen (2010) understreker i sin rapport at det oppleves vanskeligere å gi rettferdige karakter i fag hvor tolkningsrommet oppleves som stort, enn i fag hvor tolkningsrommet oppfattes som lite. Kroppsøving blir beskrevet som et av fagene hvor tolkningsrommet er stort. Derav er det et av de vanskeligste fagene å sette rettferdige standpunkt karakterer i. Dette samsvarer med funnene til Schoder (2015) som peker på at kroppsøvfingslærere opplever vurderingsarbeidet i faget som krevende. Prøitz & Borgen (2010) sier lærere samarbeider lite i karaktersettingen, men at det samarbeides om planer og kriterier. Likevel er *«øynene som ser er forskjellige og da kan det ikke bli helt rettferdig»* (Prøitz & Borgen, 2010, s. 83).

Resultatene i studien sier ikke noe om samarbeidet i karaktersettingen mellom lærerne på de ulike skolene. Resultatene fra skole 2 viser imidlertid hvordan ulik vektlegging av innsats kan variere innad på samme skole. Dette betyr likevel ikke at det er dårlig samarbeid mellom lærerne på denne skolen. Det er heller ikke mulig å konkludere med at det er gjennomgående forskjeller i vurderingspraksisen på denne skolen. Dette på grunn av at det er en stor skole, og

lærerne er kun et lite utvalg av skolens kroppsøvlingslærere. Resultatene kan dog brukes som argument for at det bør stilles spørsmål til om dette potensielt kan føre til en urettferdig vurdering av elever, og om elevers karakter i kroppsøving avhenger av læreren de får i faget.

#### 4.2.3 Lærernes bruk av skjønn i innsatsvurderingen

Utdanningsdirektoratet (2018) påpeker at læreren før setting av standpunkt karakterer skal gjøre en totalvurdering av elevens kompetanse gjennom å bruke sitt faglige skjønn. I intervjuguiden var det ingen konkrete spørsmål hvor skjønn ble nevnt. Likevel ble dette et sentralt samtaleemne i flere av intervjuene.

Da det ble spurt hva lærer 1 synes om å vurdere i kroppsøvingfaget svarte han: «*Vanskelig. For det går veldig mye på skjønn*». Seinere i intervjuet ble det spurt hvordan han opplever bruken av skjønn når han skal vurdere elever. Han påpekte følgende:

*Den er utfordrende, men samtidig god å ha. Fordi spesielt på slutten av året. Da har du hatt eleven 1 gang i uka, lært å kjenne dem. Og da synes jeg det er lettere. Men til midtveisvurdering synes jeg det er vanskelig, fordi jeg har alt for lite grunnlag til å si noe om hvor allsidige de er. Det blir litt sånn kunstig.*

Lærer 5 er enig i at det kan være utfordrende å skaffe seg et skjønn og vurdere elevene det første semesteret:

*Det sier jeg til elevene at til jul 1. året da synes jeg det er litt vanskelig å vurdere. [...] For da har man ikke vært gjennom så mange aktiviteter, man får en følelse ja, men man bommer noen ganger. Det må jeg innrømme.*

Det samme blir påpekt av lærer 3:

*I den klassen her sa jeg jo til dem nå før den første terminen så er det ikke så mange timer vi får sammen. Jeg kjenner dere ikke fra før så jeg har brukt litt tid på å bli kjent med dere. Så det er godt mulig denne vurderingen ikke stemmer for dere.*

Med andre ord kan det virke som om lærerne er avhengig av «å bli kjent» med elevene for å gi en rettferdig vurdering. Lærer 1 beskriver videre hvordan skjønnbiten kan være vanskelig for enkelte elever:

*De som er lett å vurdere er jo de som byr på seg selv. For de er med hele tiden. De vil jo gjerne være der jeg står uansett, mens andre vil helst ikke bli sett. De som er*



*vanskelige er de forsiktige, innesluttede elevene som kanskje ikke har et spesielt godt forhold til kroppsøving og koppen sin. Men jeg får jo et inntrykk der også, men det vil jo egentlig ikke være til elevens fordel. Det er mye lettere å se den aktive eleven, enn den passive eleven.*

Lærer 5 utdyper hvordan en vurdering gjennom skjønn enkelte ganger kan bli feil. Han sier:

*Det er jo det jeg ser. Og jeg ser jo ikke alt. Det kan jeg jo ikke gjøre hele tiden. I blant er jeg med, prøver å se opp hvem som er aktiv kanskje, hvem som springer, svetter osv. det er jo masse variabler her som man kanskje ikke har skrevet ned, men som man får en følelse av. Så det blir jo litt på skjønn. Og i blant blir det kanskje feil, og i blant blir det rett.*

Lærer 2 sier at kjennskapet til elevene fra andre arenaer er med på å hjelpe han til å skaffe et bilde av elevene:

*Jeg tror nok at min posisjon i akkurat det her gamet er litt annerledes i forhold til andre, for jeg kjenner ganske mange, kjenner til hva de holder på med på fritiden, kjenner mange ikke veldig personlig, men er på hils og vet i stor grad hva deres utgangspunkt er. I tillegg er det ganske mange elever som har vært, eller er innom fotballmiljøet, slik at man på den måte har inngående kunnskap til deres utgangspunkt i kroppsøvingsfaget.*

Dette påpekes ikke av noen av de andre lærerne og det kan virke som dette kun gjelder for denne læreren. Likevel er det ikke utenkelig at dette er gjeldende for flere av de andre lærerne, selv om det ikke ble tatt opp i noen av de andre intervjuene. Til tross for at vurdering av skjønn oppleves som utfordrende, trekkes det også frem flere positive trekk. Lærer 4 oppsummerte dette fint da han ble spurt om det er noen fordeler eller ulemper med innsats som vurderingskriterium i faget:

*Ulempen er jo at, ja, som vi har vært inne på, at det er litt utfordrende å vurdere innsats da. Blir litt skjønnsmessig, men hvis du er flink til å ha et system på observasjonen da, at du vurderer alle timer, så er det mulig å få det til.*

Lærerne nevner både fordeler og ulemper ved bruk av skjønn i vurderingen. Funnene samsvarer med flere andre studier som viser at lærere bruker skjønn i innsatsvurderingen i kroppsøvingsfaget (Annerstedt, 2010; Annerstedt & Larsson, 2010; Hay & Macdonald, 2008;

Mørck Vad, 2016; Standal, 2015; Uldalen, 2016; Øyehaug, 2016). Av sitatene virker lærerne å skaffe seg et «bilde» av elevene for deretter å vurdere dem ut i fra dette. Lærerne påpeker fordelene med å ha hatt elevene over en lengre periode, da dette gjør det lettere å vurdere. Lærer 1 sier: *«Etter hvert så vil du jo kjenne elevene. Første gang så vet du jo ikke[...] I starten så er det veldig vanskelig å finne ut hvor de står hen»*. Deretter sier han *«men gjennom et år skal du ha en årskarakter. Da har du egentlig et skjønn av eleven»*. Også lærer 4, snakker om hvordan du får et bilde av hvem som har vist god innsats. Til tross for at flere av lærerne mener dette «bildet» gir et godt nok grunnlag til å vurdere elevene, finnes det også en usikkerhet. Lærer 1 påpeker hvordan det er lettere å se de som byr på seg selv, mens de mer forsiktige og innesluttede elevene som kanskje ikke har et så godt forhold til faget ofte er vanskeligere å legge merke til. Også lærer 4 nevner at det stort sett er de som skiller seg ut i positiv eller negativ retning som legges merke til. Resultatene viser hvor vanskelig det kan være å basere vurderingen sin på bruk av skjønn.

En annen utfordring med å basere vurderingen sin på skjønn er at «trynefaktor» og subjektivitet i stor grad kan være påvirkende. Melograno (2007) sier vurdering i kroppsøving er preget av flere faktorer som er viktig for at læring skal skje, men som ikke er læringsmål. Dersom det holder å vise god holdning, møte presis og stille ferdig skiftet for å få en grei karakter i faget, kan dette påvirke elevenes engasjement for kompetanseutvikling (Uldalen, 2016). Prøitz & Borgen (2010) viser til lærere som fremhever personkjemi i vurderingen. I tråd med vurderingskriteriene i faget vil ikke dette være et gyldig grunnlag å basere karaktersetningen på. Dermed kan det stilles spørsmål til hvor mye lærernes inntrykk av elevene vil ha en påvirkning i vurderingen. En bør også være kritisk til hvor mye en lærer endrer inntrykket av en elev gjennom et studieløp. Lærer 2 påpeker han ofte har en kjennskap til elevene fra andre arenaer. I hvor stor grad vil dette påvirke vurderingen i faget? I følge et hermeneutisk syn vil det være logisk at læreren påvirkes til en viss grad av den forforståelsen han eller hun har av eleven (Thagaard, 2011). Et slikt utgangspunkt kan potensielt være positivt for noen, men også negativt for andre. Som lærer 5 påpeker: *«i blant blir det kanskje feil, og i blant blir det rett»*. Dette viser utfordringene med at vurderingen i stor grad baseres på bruk av skjønn. Potensielt kan dette få negative konsekvenser for elevene. Kroppsøvingsskarakteren teller like mye som karakterer i andre fag, og settes på vitnemål som brukes til opptak på videregående skole og høyere utdanning. Vurderingen i faget må dermed tas på alvor.

### 4.3 Innsatsvurdering – en konflikt mellom læreplan og praksis?

Intervjuene viser at samtlige lærere er fornøyd med Utdanningsdirektoratet (2015c) sin definisjon av innsats. Lærerne viser også en god forståelse av hva innsats i kroppsøving innebærer. Dette samsvarer med funn i andre studier (Bach, 2015; Hansen, 2013; Jonskås, 2009; Lomsdal, 2012; Uldalen, 2016; Aasland & Engelsrud, 2017). Funn fra tidligere undersøkelser viser at innsats er noe som gagnar de svakere elevene i vurderingen (Brookhart, 1993; Lillehammer, 2016; Prøitz & Borgen, 2010; Randall & Engelhard, 2010; Wikström, 2005). Dette gjelder også lærerne i dette prosjektet. Eksempelvis bruker lærer 5 de svakere elevene som argument for hvorfor innsats er viktig. I observasjonen av lærer 1 og 5 var det elever som skilte seg ut som svake ferdighetsmessig, men som ga full innsats og sto på hele tiden. Dette ble trukket frem som positivt og et godt nok grunnlag til å gi de en god vurdering i faget. Selv om lærerne har lik forståelse av innsats er det flere ulikheter i deres vurderingspraksis. For eksempel har lærerne ulike oppfatninger om hvor mye innsats skal vektlegges. For en elev med god innsats, men svakt ferdighetsnivå mener to lærere det er mulig å få høy måloppnåelse, mens tre lærere mener middels oppnåelse. Dette samsvarer med andre studier som finner at innsatsvurderingen praktiseres ulikt blant kroppsøvingslærere (Jonskås, 2009; Mørck Vad, 2016; Uldalen, 2016; Øyehaug, 2016). Ulik vurderingspraksis i innsatsvurderingen gjør at en kan stille seg kritisk til om dette potensielt kan føre til en urettferdig vurdering, og om elevens karakter i kroppsøving avhenger av læreren de får i faget.

I studien til Schoder (2015) ønsket lærerne klarere retningslinjer for hvordan innsats skal brukes i vurderingen. Også Annerstedt & Larsson (2010) og Svennberg, Mechbach & Redelius (2018) viser at dette er et problem i Idrott och hälsa i Sverige. På den andre siden påpeker Leirhaug (2013a) at innsats hverken burde, eller kan måles i en fast prosentform. Dette fordi det vil være vanskelig å definere innsats som en ting, siden det vil variere fra aktivitet til aktivitet. I intervjuene uttrykte fire av fem lærere det er fint retningslinjene ligger åpne. Imidlertid påpekes det potensielle utfordringer med dette. Spesielt lærer 1 er kritisk til en slik måte å sette karakterer etter. Han understreker hvor vanskelig han synes vurderingen i faget er, og viser til hvordan personlige valg og subjektivitet kan påvirke vurderingen. Dette blir også brukt som argument av lærer 4 som eksemplifiserer med at du som elev kan bli «belønnet» gjennom hvilken lærer du får. Dette samsvarer med funnene til Prøitz & Borgen (2010) som fant at grunnlaget for vurdering varierer fra skole til skole. En kan spørre seg om det bør være klarere retningslinjer i innsatsvurderingen, og om dette kan bidra til å skape en mer reliabel vurdering i kroppsøving.

Intervjuene viser at bruk av skjønn er sentralt i innsatsvurderingen. Dette samsvarer med funn fra tidligere undersøkelser (Annerstedt, 2010; Annerstedt & Larsson, 2010; Hay & Macdonald, 2008; Mørck Vad, 2016; Standal, 2015; Uldalen, 2016; Øyehaug, 2016). Likevel kan dette medføre visse utfordringer. Lærer 5 trekker frem hvordan bruk av skjønn gjør at vurderingen hans noen ganger kan bli feil. Lærer 1 sier det er lettere å vurdere de elevene som byr på seg selv, men vanskeligere med de mer forsiktige og innesluttete elevene. Dette gjør at han flere ganger er usikker når han skal sette karakterer. Bruk av skjønn virker også å gjøre det utfordrende for hvordan innsatsen til elevene skal måles. For eksempel viser observasjonen av lærer 2 hvordan sentrale situasjoner for vurderingen kan falle utenfor lærerens blikk. Grimen & Molander (2008) sier skjønn skaper en negativ frihet. Dermed har aktøren, altså kroppsøvlingslæreren et handlingsrom som består av ulike alternativer som hverken er forbudt eller påbudt. Likevel er det enkelte standarder læreren må forholde seg til – for eksempel at innsats skal telle i vurderingen. Grimen & Molander (2008) presenterer i den forbindelse to typer skjønn, sterkt og svakt. Utdanningsdirektoratet sine retningslinjer gjør at det finnes tendenser på et svakt skjønn ved at det er fastsatte standarder om at innsats skal vektlegges i vurderingen. Samtidig er det et sterkt skjønn, siden autoriteten legger til rette for fortolkninger innenfor disse rammene. Det sterke skjønn gjør at lærerne kan vektlegge innsats så mye som de selv ønsker og føler er riktig. Bruken av skjønn kombinert med de åpne retningslinjene kan være forklaringer på hvorfor lærernes vurderingspraksis er ulik, til tross for at de har en lik forståelse av innsats.

Grimen & Molander (2008) sitt likebehandlingsprinsipp illustrerer hvordan en situasjon kan bli vurdert annerledes på ulike tidspunkt og sted. Dette selv om lite eller ingen ting ved saken har forandret seg. Forklaringen er at skjønn har en indre tilbøyelighet som kan true den komparative konsistens. Ved at skjønn brukes til å vurdere elevenes innsats kan læreres oppfatning av innsatsen variere avhengig av hvordan skjønn tolkes. Dette fordi skjønn er en type resonnering hvor vilkårligheten kan slå ut begge veier. Dermed betyr det at skjønn kan bidra til at vurderingen blir rett, men også feil. Uansett hvor samvittighetsfullt og grundig skjønn blir utøvd finnes det ingen garanti for at resultatene blir reliable og stabile. Skjønn vil hele tiden true konsistensbetingelsene (Grimen & Molander, 2008). Kirkebøen (2013) hevder det faglige skjønnets kvalitet er varierende, og utdanning, erfaring og kunnskap er ingen garanti for å utøve et godt faglig skjønn. Det faglige skjønn vil sannsynligvis bli enda mer redusert i et fag som kroppsøving, siden det dreier seg om dynamiske fenomener, og menneskelig atferd (Kirkebøen, 2013). I løpet av oppgaven er det flere ganger blitt stilt

spørsmål til om bruk av skjønn fører til en reliabel innsatsvurdering i faget. Likebehandlingsprinsippet illustrerer hvordan dette kan være problematisk.

Intervjuene viser at lærerne har lik forståelse av innsats, men at det finnes ulikheter i innsatsvurderingen. De åpne retningslinjene og bruk av skjønn kan være forklaringer på disse ulikhetene. Med utgangspunkt i Grimens (2008) begrep om praktiske synteser peker Lyngstad (2013) på at kunnskap i kroppsøvingsfaget er kroppsliggjort, i tillegg til at det stilles krav til pedagogiske handlinger og kommunikasjonsevne. Lærere står altså ovenfor teoretiske og praktiske elementer fra forskjellige kunnskapsfelter og fagområder. Samtidig skal det gjøres en vurdering av elevene. Dette krever igjen kunnskap rundt lovverk, forskrifter og læreplaner. For en kroppsøvingslærer vil det være umulig å ha kapasiteten til å få med seg alle vurderingssituasjonene som oppstår i en undervisningstime, kombinert med de andre oppgavene som kreves i form av undervisning, veiledning og klasseledelse, for å nevne noe. Innsats er et begrep bestående av mange elementer, og det er vanskelig å definere innsats som en ting (Leirhaug, 2013a). Intervjuene viser at lærerne mener god innsats ikke nødvendigvis trenger å innebære et høyt aktivitetsnivå. Dermed kan ikke innsats ses på som noe rent objektivt som lærerne kan måle til enhver tid. I flere tilfeller blir da den enkleste løsningen å basere innsatsvurderingen på bruk av skjønn. Som flere av lærerne påpeker skjer dette som oftest i etterkant av en time, gjerne i form av ulike strategier hvor det settes karakterer, eller pluser og minuser. 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 gjennomføre innsatsvurdering i kroppsøvingsfaget på en reliabel måte.



## 5 Konklusjon og videre arbeid

Studiens formål har vært å belyse om det er en konflikt mellom læreplan og praksis i innsatsvurderingen i kroppsøvingsfaget. Intervjuene viser en felles forståelse av hva innsats i faget innebærer. Samtlige lærere mener også at innsats bør være et vurderingskriterium i kroppsøving. De er fornøyd med Utdanningsdirektoratets (2015c) definisjon av innsats, og fire av fem mener dette gjør at en kan ha god innsats, selv med et lavt fysisk aktivtetsnivå. Til tross for en lik forståelse praktiserer lærerne innsats ulikt i vurderingen. Intervjuene viser at innsats vektlegges forskjellig og lærerne bruker ulike strategier for å måle innsatsen til elevene.

Intervjuene viser at lærerne bruker skjønn i stor grad i innsatsvurderingen. I lys av Grimen & Molanders (2008) likebehandlingsprinsipp gjør dette det problematisk å drive en likebehandling. Grimens (2008) begrep om praktiske synteser viser hvordan profesjoners kunnskapsbase må forstås som mangfoldig. For en kroppsøvingslærer forutsetter dette å ha kunnskap om kroppen, bevegelse, teknisk-taktisk innsikt i idretter, regler og læreplaner. I tillegg krever det kunnskap om hvordan dette skal overføres til elevene på en veiledende og pedagogisk måte. Samtidig skal læreren gjøre en vurdering av elevene opp mot kompetansemålene og av deres innsats i timene. Innsats i kroppsøving er et komplekst begrep med mange elementer. Det er vanskelig å definere innsats som en ting siden det vil variere avhengig av aktivitet (Leirhaug, 2013a). 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.

I kroppsøving ligger retningslinjene om innsatsvurderingen åpne. Det er ikke fastsatt hvor mye innsats skal telle og det er også lagt til rette for at lærerne skal bruke sitt faglige skjønn i vurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2018). Intervjuene av lærerne tyder på at dette skjønnet i stor grad brukes i innsatsvurderingen. Likebehandlingsprinsippet problematiserer det å drive en likebehandling (Grimen & Molander, 2008). Dette aktualiserer problemet med å gjennomføre en reliabel vurdering av elevenes innsats. Ved å besvare problemstillingen tyder det på at det finnes en konflikt mellom læreplanen og praksis i innsatsvurderingen i kroppsøvingsfaget.

Oppgaven kan være et nyttig bidrag for videre refleksjon på feltet med et mål om å utvikle en god vurderingspraksis i kroppsøvingsfaget. Gjennom å svare på problemstillingen belyses det hvordan det tyder på at innsatsvurderingen er preget av en konflikt mellom læreplan og

praksis. Dette vitner om et behov for å undersøke temaet ytterligere. I fremtidige studier kan det være interessant å studere praktiske situasjoner og undervisningen til lærere i større grad. Dette kan være med å tydeliggjøre hvorfor det finnes en usikkerhet i vurderingen i faget. I intervjuene påpekte flere av lærerne hvordan innsats er noe som gagnar de svakere elevene. Funnene tyder på at kroppsøvingfaget beveger seg i riktig retning, om det ønskelige målet er at det skal være et allmenndannende fag som skal bidra til livslang bevegelsesglede. Likevel fant Aasland (2019) i sitt doktorgradsarbeid at en sekser i kroppsøving er forbeholdt de som har bakgrunn fra idretten. Dette gjør at det kan være interessant å undersøke forskjellene i vurderingen av de «svakere» og «sterkere» elevene.

Et annet perspektiv for videre forskning kan være retningslinjene om innsats. I intervjuet med lærer 1 påpeker han at han ønsker mer konkrete og detaljerte retningslinjer for hvordan han skal sette en karakter. Han uttrykker hvordan han har arbeidet med kroppsøving i 30 år, men likevel synes det er vanskelig når det kommer til karaktersetting og vurdering. Det anbefales dermed å undersøke om klarere retningslinjer i faget kan hjelpe kroppsøvingslærerne i vurderingsarbeidet, og om dette potensielt kan dempe bruken av skjønn i vurderingen.

## **5.1 Egenrefleksjon**

Å observere lærernes undervisning har vært en svært interessant tilnærming til feltet. Dette åpnet opp for å belyse flere sider med innsatsvurderingen, og ga meg flere interessante situasjoner som jeg kunne spørre lærerne om i intervjuene. At jeg observerte praktiske situasjoner anser jeg som en styrke ved oppgaven. Jeg anser det også som en styrke at jeg i utvalget hadde samtlige kroppsøvingslærere fra to av skolene. Dette gjorde at jeg fikk «dekt» hele vurderingspraksisen blant lærerne på disse skolene. Mot slutten av arbeidet har jeg gjort en refleksjon og stilt meg selv flere spørsmål om mine valg underveis. Kunne jeg hatt flere deltakere, flere skoler og en større spredning i utvalget? Kunne jeg gjort flere observasjoner av lærernes undervisning? Hadde jeg fått flere interessante funn om jeg var enda mer kritisk til innsatsvurdering? Burde jeg spurt lærerne i større grad om skjønnsbruk? Til tross for at jeg alltid kunne vært mer kritisk og gjort ting annerledes er jeg fornøyd med prosessen og de valgene jeg tok underveis.



## Litteraturliste

- Andrews, T. & Johansen, V. (2005). «Gym er det faget jeg hater mest». *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 89 (4), 302–314.
- Annerstedt, C. (2010). Karaktersetting i kroppsøving – problematisk, urettferdig og neppe likeverdig. I: Steinsholt, K. & Gurholt, K. P. (Red.), *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse* (s. 233-254). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Annerstedt, C., & Larsson, S. (2010). «I have my own picture of what the demands are ...»: Grading in Swedish PEH problems of validity, comparability and fairness. *European Physical Education Review*, 16 (2), 97-115.  
<https://doi.org/10.1177/1356336X10381299>
- 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 (3), 9-32. Hentet 26. mars 2019 fra <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/225309>
- Bach, E. (2015). *Kunsten å vurdere elever i kroppsøving: En kvalitativ studie av åtte læreres vurderingspraksis etter innføringen av den reviderte læreplanen i 2012* (Mastergradsavhandling). Norges idrettshøgskole, Oslo. Hentet 18. oktober 2018 fra <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/297213>
- Baune, T. Aa. (2007). *Den skal tidlig krøkes: Skolen i historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Bjørndal, C.R.P. (2013). *Det vurderende øyet – Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Bokmålsordboka. (u.å.). *Innsats*. Hentet 18. oktober 2018 fra [https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=+innsats&ant\\_bokmaal=5&ant\\_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge](https://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=+innsats&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&begge=+&ordbok=begge)
- Bomo, S. Ø. (2008). *Implementering av Kunnskapsløftet: hvilke erfaringer er gjort i forbindelse med implementeringen av Kunnskapsløftet blant kroppsøvingslærere på vg1?* (Upublisert masteroppgave). Norges idrettshøgskole, Oslo.

- Borghouts, L. B., Slingerland, M. & Haerens, L. (2017). Assessment quality and practices in secondary PE in the Netherlands. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22 (5), 473-489. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1241226>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder - En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Brookhart, S. M. (1993). Teachers` Grading Practices: Meanings and Values. *Journal of Educational Measurement*, 30(2), 123-142.
- By, I.-Å. (2015). *Veiledning for vurdering med karakter i kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring* (2. utg.). Oslo: Norges idrettshøgskole.
- Cresswell, J.W. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Los Angeles, California: Sage.
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dworkin, R. (1978). *Taking Rights Seriously*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Engh, R. (2008). Hva menes med elevvurdering? I: E. K. Høihilder (Red.), *Elevvurdering: En metodebok for lærere* (s. 6-9). Oslo: Pedlex.
- Forskrift til opplæringslova (2009). *Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring*. Hentet 27. mars 2019 fra [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23/724/KAPITTEL\\_4#KAPITTEL\\_4](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23/724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4)
- Germeten, S. & Bakke, J. (2013). Observasjon: å innta klasserommet med egne sanser. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 109-123). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander, & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn. I A. Molander, & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 179-196). Oslo: Universitetsforlaget.

- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1996). *Feltmetodikk - Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Notam Gyldendal.
- Hansen, E. S. J. T. (2013). *Endringer i kroppsøvfingsfaget 01. 08. 2012 – implementering og konsekvenser Lærernes møte med revidert plan* (Masteravhandling). Norges Idrettshøgskole, Oslo. Hentet 13. november 2018 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/171452/HansenESJT2013v.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hansen, E. Å. (2017). *Vurdering i kroppsøving – en stor utfordring! Hvordan erfarer lærere og elever i ungdomsskolen elevvurdering, og hvilke vurderingskulturer ligger til grunn i vurderingen?* (Masteravhandling). Universitetet i Agder, Kristiansand. Hentet 14. november 2018 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2454511/IDR507%20-%20Hansen%2c%20Erlend%20%20C3%85rstein.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hay, P.J. (2006). Assessment for learning in physical education. I D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (s. 740–751). London: Sage.
- Hay, P. & MacDonald, D. (2008). (Mis)appropriations of criteria and standards-referenced assessment in a performance-based subject. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 15 (2), 153-168. <https://doi.org/10.1080/09695940802164184>
- Imsen, G. (2014). *Lærernes verden: Innføring i generell pedagogikk*. (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jonskås, K. (2009). *Elevvurdering i kroppsøvfingsfaget. Hvordan tolker og praktiserer lærerne i den videregående skole elevvurdering etter innføring av kunnskapsløftet?* (Mastergradsavhandling). Norges idrettshøgskole, Oslo. Hentet 19. oktober 2018 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/171420/Jonsk%C3%A5s%2c%20Klaudia%20v2009.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jonskås, K. (2010). *En kunnskapsoversikt over fou-arbeid innen kroppsøvfingsfaget i Norge fra januar 1978–desember 2010*. Oslo: Norges idrettshøgskole.

- Kirkebøen, G. (2013). Kan vi stole på fagfolks skjønn? I: A. Molander & J. C. Smeby (Red.), *Profesjonsstudier II* (s. 17-26). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (1994). *Læreplan for videregående opplæring. Kroppsøving. Felles allment fag for alle studieretninger*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste.
- Kvale, S. (1999). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Notam Gyldendal.
- Leirhaug, P. E. (2013a). Ferdigheter, innsats og kroppsøvingens nye klær. *Kroppsøving*, 63 (1), 8-10.
- Leirhaug, P.E. (2013b). *Hvorfor innsats i kroppsøving?* Hentet: 27. mars 2019 fra <https://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/leirhaug-petter-erik/hvorfor-innsats-i-kroppsoving/>
- Leirhaug, P. E. (2016). «Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring». *En empirisk studie av vurdering for læring i kroppsøving ved seks videregående skoler i Norge* (Doktorgradsavhandling). Norges Idrettshøgskole, Oslo. Hentet 30. april 2019 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2419782>
- Lillehammer, I. (2016). «Det er urettferdig å vurdere elefanter og apekatter ut fra hvor gode de er til å klatre i trær». *En kvalitativ studie av kroppsøvlingslæreres vurderingspraksis ved ungdomsskoler i Stavanger* (Masteravhandling) Universitetet i Stavanger, Stavanger. Hentet 13. november 2018 fra [https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2404479/Lillehammer\\_Ida.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2404479/Lillehammer_Ida.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Lomsdal, S. A. (2012). *Vurdering i kroppsøving: Læreres synspunkter på elevvurdering og endringer i læreplan og forskriften til Opplæringsloven* (Mastergradsavhandling). Høgskolen i Nord-Trøndelag, Levanger. Hentet 21. oktober 2018 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/147041/Masteroppgave%20Sondre%20Lomsdal%2025052012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lyngstad, I. (2013). *Profesjonell kunnskap i skolens kroppsøvlingsfag. Teoretisk og empirisk belysning i et fenomenologisk og praksisrelatert perspektiv* (Doktorgradsavhandling). Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim. Hentet 30. april 2019 fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/269826>

- Lyngstad, I., Flagestad, L., Leirhaug, P.E. & Nelvik, I. (2011). *Kroppsøving i skolen. Rapport fra arbeidsgruppe i kroppsøving*. Hentet 26. mars 2019 fra <https://docplayer.me/2993589-Kroppsoving-i-skolen-rapport-fra-arbeidsgruppe-i-kroppsoving-idar-lyngstad-leder-lene-flagestad-petter-erik-leirhaug-ingrid-nelvik.html>
- Meld. St. 22. (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter Ungdomstrinnet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet 27. mars 2019 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>
- Melograno, V.J. (2007). Grading and report cards for standards-based physical education. *Journal of Physical Education Recreation and Dance*, 78 (6), 45-53.
- Mørck Vad, A.M. (2016). *Innsats og makt. En studie om kroppsøvingslæreres forståelse og anvendelser av innsats og makt* (Mastergradsavhandling). Norges Idrettshøgskole, Oslo. Hentet 15. november 2018 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2400959/Vad%20Alfred%20Mathias%20v2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Mørken, B. (2010). *Assessment in physical education* (Mastergradsavhandling). Høgskolen i Telemark, Bø.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Norsk senter for forskningsdata. (2018). *Barnehage og skole*. Hentet 23. februar 2019 fra [http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/barnehage\\_skole.html](http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/forskningstema/barnehage_skole.html)
- Næss, O.E. & Aasland, M. (2014). *Hva innsatsbegrepet har hatt å si for læreres vurderingspraksis i kroppsøving. Ble det gjort endringer i vurderingspraksisen underveis gjennom perioden med Kunnskapsløftet?* (Mastergradsavhandling). Universitetet i Oslo, Oslo. Hentet 15. november 2018 fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/40753>
- Palm, T.A. (2014). *Assessing with Foucault. A critical study of assessment in physical education* (Mastergradsavhandling). Norges idrettshøgskole, Oslo. Hentet 2. april 2019 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/221665/Palm2014v.pdf?sequence=1>

- Prøitz, T. S. & Spord Borgen, J. (2010). *Rettferdig standpunktvurdering – det (u)muliges kunst? Læreres setting av standpunkt karakter i fem fag i grunnopplæringen*. Rapport 16/2010. Oslo: NIFU STEP.
- Randall, J. & Engelhard, G. (2010). *Examining the grading practices of teachers*. Atlanta: University of Massachusetts.
- Redelius, K. & Hay, P. (2009). Defining, acquiring and transacting cultural capital through assessment in physical education. *European Physical Education Review*, 15 (3), 275-294.
- Risøy, K. E. (2013). *Testing i kroppsøving: Elevenes erfaringer med testing i faget i videregående skole* (Mastergradsavhandling). Norges idrettshøgskole, Oslo. Hentet 21. oktober 2018 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2375496>
- Robson, C. & McCartan, K. (2016). *Real World Research: A Resource for Users of Social Research Methods in Applied Settings*. Chichester: Wiley.
- Rønninghaug, M. (2011). *Prestasjonskrav eller treningsglede?: Kroppsøvingfaget i den videregående skole* (Mastergradsavhandling). Universitet i Nordland, Bodø. Hentet 14. november 2018 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/140098>
- Schoder, D.M. (2015). «Og så er det disse formelle kravene alt skal settes inn og måles opp i mot» *En kvalitativ studie av kroppsøvingslærere i ungdomsskolens synspunkter på vurderingsgrunnlaget i kroppsøvingfaget etter revidering av læreplanen i 2012, med særlig fokus på innsats, fair play og bruk av testresultater* (Mastergradsavhandling). Universitetet i Agder, Kristiansand. Hentet 13. november 2018 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/300665/masteroppgave%20Dina%20M.%20Schoder.pdf?sequence=1>
- Sivenbring, J. (2016). *I den betraktadas ögon. Ungdomar om bedömning i skolan* (Doktorgradsavhandling). Göteborgs Universitet, Göteborg. Hentet 23. april 2019 fra <http://hdl.handle.net/2077/41562>
- Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I M. Brekke & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 124-137). Oslo: Universitetsforlaget.

- Spord Borgen, J., & Engelsrud, G. (2015, 29. januar). Kroppsøvningsfaget som skolefag - 30 år frem i tid [Blogginlegg]. Hentet 29. april 2019 fra <https://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/engelsrud-gunn/kroppsovningsfaget-som-skolefag-30-ar-frem-i-tid/>
- Standal, Ø. F. (2015). Evner og føresetnader i kroppsøving. I: Ø. F. Standal & G. Rugseth (Red.), *Inkluderende kroppsøving* (s. 121-135). Latvia: Cappelen Damm As.
- Svennberg, L., Mechbach, J. & Redelius, K. (2018). Swedish PE teachers struggle with assessment in a criterion-referenced grading system. *Sport, Education and Society*, 23 (4), 381-393. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1200025>
- Thagaard, T. (2011). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademiske
- Uldalen, I. (2016). *Fått som fortjent? Læreres setting av standpunkt karakter i kroppsøvningsfaget i videregående skole når innsats er en del av vurderingsgrunnlaget* (Mastergradsavhandling). Norges Idrettshøgskole, Oslo. Hentet 15. november 2018 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2400952>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2006). *Kunnskapsløftet - reformen i grunnskole og videregående opplæring*. Hentet 17. oktober 2018 fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdf/v/256458-kunnskap\\_bokmaal\\_low.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/prm/2005/0081/ddd/pdf/v/256458-kunnskap_bokmaal_low.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Fire prinsipper for god undervisvurdering*. Hentet 24. september 2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet 23. september 2018 fra <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04>
- Utdanningsdirektoratet. (2015c). *Udir-08-2012- Informasjon om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring*. Hentet 24. september 2018 fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012>

- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Hentet 26. mars 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/hvordan-er-lareplanene-bygd-opp/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Vurdering for læring i organisasjonen*. Hentet 24. september 2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/vfl-i-organisasjonen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Individuell vurdering Udir-5-2016*. Hentet 5. april 2019 fra <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/individuell-vurdering-udir-5-2016/ii/>
- Vavik, L., Andersland, S., Arnesen, T.E., Arnesen, T., Espeland, M., Flatøy, I. ... Tuset, G. A. (2010). *Skolefagundersøkelsen 2009* (HSH-rapport nr. 1/10). Stord: Høgskulen Stord/Haugesund. Hentet 26. mars 2019 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/152120>
- Veal, M. L. (1988). Pupil Assessment Perceptions and Practices of Secondary Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 7(4), 327-342. <https://doi.org/10.1123/jtpe.7.4.327>
- Vinje, E. (2008). *Osloundersøkelsen om vurdering i kroppsøving*. Nøtterøy: Ped-Media.
- Vinje, E. (2016). Kroppsøvingfaget i dag og i morgen: hva, hvordan og hvorfor? I E. E. Vinje (Red.), *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer* (s.11-26). Tønsberg: Cappelen Damm AS.
- Widerberg, K. (2011). *Historien om et kvalitativt forskningsprosjekt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Young, S. (2011). A survey of student assessment practice in physical education. *Strategies: A journal for Physical and Sport Educators*, 24 (6), 24-26.
- Øyehaug, H. K. (2016). *"Innsats" i kroppsøving i ungdomsskolen Ei kvalitativ intervjustudie av eit utval elevar og lærarar om innsatsforskrifta i kroppsøving* (Mastergradsavhandling). Norges Idrettshøgskole, Oslo. Hentet 20. oktober 2018 fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2402415>
- Ålvik, T. (1993). *Skolebasert vurdering: En innføring* (2. utg.). Oslo: Gyldendal.



- Aasland, E. (2019). *Konstitueringen av "kroppspøving" - En diskursteoretisk studie av undervisningspraksiser i videregående skole* (Doktorgradsavhandling). OsloMet, Oslo.
- Aasland, E. & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». Om elevers innsats og lærerens blick i kroppspøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1 (3), 5–17. <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v1.889>
- Aase, T. & Fossåskaret, E. (2007). *Skapte virkeligheter. Om produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget



## **Vedlegg**

**Vedlegg 1:** Intervjuguide

**Vedlegg 2:** Observasjonsskjema

**Vedlegg 3:** Informasjonsskriv til lærere

**Vedlegg 4:** Samtykkeskjema

**Vedlegg 5:** Godkjenning fra NSD

**Vedlegg 6:** Beskrivelse av observasjon

**Vedlegg 7:** Forutsetninger og innsats - Merknad til andre ledd



## Vedlegg 1

### Innsats som vurderingskriterium i kroppsøvingsfaget

#### Bakgrunnsspørsmål

- Når begynte du å jobbe som kroppsøvingslærer?
- Hvilken utdanning har du?
- Hva synes du om vurdering i kroppsøvingsfaget?

#### Forståelse av innsats

- Hva legger du i begrepet innsats i kroppsøving?
- Bør innsats være en del av vurderingen i faget?
  - Påvirker innsats din praksis i kroppsøvingstimene? Fordeler/ulemper?
- Har dine tanker rundt innsats endret seg?
- Snakker du med elevene om hva innsats i faget er?
  - At det teller i vurderingen?
  - Tror du det gjør noe med elevene at innsats er en del av vurderingen?

#### Utdanningsdirektoratets definisjon av innsats

- Hva synes du om definisjonen?
- Hvordan vurderer du hva som er elevenes «beste evne»?
- Hvordan vurderer du at en elev «ikke gir opp»?
- Hvordan vurderer du at elevene utfordrer sin egen fysiske kapasitet?
- Er det mulig å vise god innsats selv om du har et lavt fysisk aktivitetsnivå?

#### Bruk av innsats i vurderingen

- Hva synes du om retningslinjene om innsats i vurderingen?
- Hvor mye vektlegger du innsats når du setter karakterer?
  - Prosent?
  - Hvilken karakter kan man få kun basert på innsats?
- Hvordan måler du innsats i en kroppsøvingstime?
  - Har du noen spesielle strategier?
- Hvordan vurderer du innsatsen i dagens time?
  - Hvordan kan elever vise innsats i dagens tema?
  - Kan elevene oppnå høy måloppnåelse i dagens økt, kun basert på innsats?
- Vektlegger du innsats ulikt avhengig av aktivitet?
  - Er det spesielle aktiviteter hvor innsats teller mer/mindre?

#### Avslutningsspørsmål

- Er det noe annet du tenker på eller vil fremheve omkring innsats i kroppsøvingsfaget?



## Vedlegg 2

<b>Observasjonsskjema</b>		
Dato: Klasse: Aktivitet:		
Tid	Innsats	Lærers plassering





## Vil du delta i forskningsprosjektet

### Innsats som vurderingskriterium i kroppsøvningsfaget

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke innsats som vurderingskriterium i kroppsøvningsfaget. Dette skrivet gir deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære.

#### Formål

Dette mastergradsprosjektet er et forskningsprosjekt innenfor kroppsøvningsfaget i skolen. Formålet med prosjektet er å skape en større forståelse av innsats som vurderingskriterium i kroppsøvningsfaget. For å belyse dette ønsker jeg å gjøre individuelle intervjuer med kroppsøvningslærere som underviser på videregående skole.

#### Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

#### Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å belyse innsats som vurderingskriterium i kroppsøvningsfaget ønsker jeg og gjøre individuelle intervjuer med kroppsøvningslærere som underviser på videregående skole, samt observasjon av en undervisningstime med hver lærer. Du er en av 4-6 lærere som deltar i dette prosjektet.

#### Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i studien innebærer observasjon av en undervisningstime, og å stille opp til et intervju. Observasjon vil være av en undervisningstime hvor du anser at innsats blir vurdert. Dette vil bli gjort i forkant av intervjuet. Intervjuene blir tatt opp med lydopptaker og vil maksimum vare 1 time.

#### 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.

- Kun jeg, Andreas Bjørgve og veileder Jan Erik Ingebrigtsen vil ha tilgang til opplysningene.
- Opplysningene vil være lagret på en passordbeskyttet PC i en passordbeskyttet mappe.

#### Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 31. 05. 2019. Som forsker har jeg taushetsplikt og alle opplysninger vil bli handlet konfidensielt og slettet når prosjektet er ferdig.

### **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 NTNU 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:

- NTNU ved veileder for prosjektet Jan Erik Ingebrigtsen: på e-post [jan.ingebrihtsen@ntnu.no](mailto:jan.ingebrihtsen@ntnu.no) eller telefon: 73 59 17 67.
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, på e-post [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no) eller telefon 930 79 038.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på e-post [personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.
- Ansvarlig for prosjekt: Andreas Bjørgve på e-post: [andbjorg@ntnu.no](mailto:andbjorg@ntnu.no) eller telefon: 469 60 370.

## Vedlegg 4

# Samtykkeskjema

Jeg har lest informasjonsskrivet og ønsker å delta i forskningsprosjektet. Jeg er kjent med at deltakelsen er frivillig og at jeg kan trekke meg fra videre deltakelse på hvilket som helst tidspunkt uten begrunnelse. Jeg samtykker til at opplysninger fra intervju og observasjon fra timen kan behandles frem til prosjektet er avsluttet, 31. 05. 2019

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## Vedlegg 5

29.5.2019

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



### **NSD sin vurdering**

#### **Prosjekttittel**

Innsats som vurderingskriterium i kroppsøvfaget

#### **Referansenummer**

113583

#### **Registrert**

20.11.2018 av Andreas Bjørgve - andbjorg@stud.ntnu.no

#### **Behandlingsansvarlig institusjon**

NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for sosiologi og statsvitenskap

#### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Jan Erik Ingebrigtsen, jan.ingebrigtsen@ntnu.no, tlf: 73591767

#### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

#### **Kontaktinformasjon, student**

Andreas Bjørgve, andbjorg@ntnu.no, tlf: 46960370

#### **Prosjektperiode**

01.12.2018 - 31.05.2019

#### **Status**

18.01.2019 - Vurdert

#### **Vurdering (1)**

---

##### **18.01.2019 - 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 18.01.2019. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/5bf3e16a-1aa3-4a00-9a05-2ce6b5b90996>

1/3

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2019.

#### INFORMASJONSSKRIVET

Informasjonsskrivet du har utformet er i hovedsak godt laget, men det må oppdateres slik at prosjektet ditt er i tråd med det nye personvernregelverket som ble innført 20. juli 2018. Vi ber om at følgende opplysninger legges til:

- navn på behandlingsansvarlig institusjon (NTNU)
- deltakernes rettigheter: retten til å be om innsyn, retting, sletting, begrensning, dataportabilitet og retten til å klage til Datatilsynet
- at du behandler opplysninger om læreren basert på samtykke
- kontaktopplysningene til NTNU sitt personvernombud
- du må oppdatere dato for prosjektslutt til 31.05.2019 (nå står det 2016) og beskrive at datamaterialet vil anonymiseres innen denne datoen.

Ta gjerne en titt på vår mal for informasjonsskriv for hjelp til formuleringer:

[http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon\\_samtykke/](http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/)

#### OBSERVASJON I SKOLEN

Vi forstår det slik at det er lærer som vil være fokus for observasjonen og at det ikke skal samles inn eller registreres noen identifiserende opplysninger om elevene. Selv om det ikke samles inn opplysninger om elevene minner vi om at det er god forskningsetikk å informere elever/foreldre i forkant at det vil foregå observasjon i det gitte tidsrommet.

#### LOVLIG GRUNNLAG

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

#### PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

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!

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle  
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)





## Vedlegg 6

### Beskrivelse av observasjoner

#### Skole 1

#### Observasjon, Lærer 1, studiespesialiserende – Vg1

Observasjonsøkten startet med at jeg ankom hallen ved avtalt tid, ca. 5 minutter før timen startet. Jeg hadde en kort samtale med læreren om dagens økt, og ble informerte om at temaet var dans, med fokus på ulike dansestiler og dansecoreografier. Samtidig ga jeg beskjed om å gjennomføre timen slik han ville gjort uten min tilstedeværelse. Når timen startet samlet læreren elevene på en linje. Etter en kort snakk med klassen presenterte jeg meg for elevene. Jeg informerte de om prosjektet mitt, og hvorfor jeg var der for å observere økten.

Under observasjonen var jeg plassert på en stol ved midten på den ene langsiden i gymsalen. Her hadde jeg oversikt over hele gymsalen. På forhånd hadde jeg bestemt meg for å plukke ut to elever jeg skulle følge gjennom timen. Hvem jeg valgte ut var tilfeldig, men jeg hadde bestemt meg for at jeg ønsket en elev jeg anså å ha gode ferdigheter i dans, og en jeg anså å ha svakere ferdigheter. Under oppvarmingen plukket jeg ut en elev jeg anså å være flink, og en annen elev jeg anså ikke var like dyktig. Etter dette prøvde jeg å observere de i bolker på ca. 10 minutter av gangen. Her ønsket jeg å fange opp om det var noen spesielle situasjoner som påvirket elevens innsats og engasjement i timen. Jeg hadde et observasjonsskjema hvor jeg noterte ned de situasjonene jeg anså som interessant, samt lærers plassering når disse situasjonene oppsto.

Den første situasjonen jeg anså som interessant skjedde ca. 30 minutter ut i økta. Elevene skulle lære seg en dansecoreografi og sto på tre rekker, med læreren alene i front. Læreren gikk så gjennom coreografien trinn for trinn. Etter dette fikk de ca. 10 minutter på å øve på de ulike trinnene. Til slutt ble musikken skrudd på, og elevene skulle nå gjennomføre coreografien i takt med musikken, uten lærers hjelp. Læreren plasserte seg nå bak de tre rekkene for å observere dansen. Under gjennomføringen av coreografien til musikk observerte jeg at den «svakere eleven» slet med å holde rytmen, og det kunne virke som h\*n hadde problemer med å koordinere armer og bein til takten av musikken. Jeg observerte at h\*n i stor grad var avhengig av å se på elevene foran seg for å få med seg hva som var neste trinn i coreografien. Dette medførte at h\*n stadig måtte innhente seg de andre. Til tross for dette ble det aldri observert at denne eleven ga opp å danse. Selv om h\*n hang etter prøvde

h\*n alltid å innrette seg de andre. Eleven virket i stor grad å være konsentrert om arbeidsoppgavene, selv om disse ikke alltid ble utført riktig opp mot koreografien.

I neste del av økten ble det gjennomført en pardans. Elevene ble delt opp i par på gutter og jenter og skulle stå med noen meters mellomrom slik at de dannet en stor sirkel. Guttene stilte seg ytterst i sirkelen, og jentene innerst. Parene skulle så gjennomføre en dans på noen enkle trinn, før jentene ble sendt videre til neste partner. Det skjedde altså en kontinuerlig veksling av partnere. Også i denne delen ble lignende observasjoner gjort som under forrige øvelse. Den antatt svakere eleven hadde ofte problemer med å gjennomføre riktig trinn av dansen. Spesielt ble dette gjeldende under en del av dansen hvor det skulle skje fire vekslinger med beina mot hverandre. Jeg oppfattet det som at eleven sjeldent hadde tellingen på antall takter. Dette førte til flere misforståelser med de ulike partnerne. Til tross for dette virket eleven fortsatt konsentrert og h\*n stoppet ikke å prøve selv om paret falt ut av takten. Lærers plassering var i midten av sirkelen, hvor han gikk rundt og fulgte med på de forskjellige parene.

I denne undervisningstimen var de mest interessante observasjonene gjort av den antatt svakere eleven. Dette gjorde at jeg underveis i økta hadde mindre fokus på andre som var antatt flinkere. De utvalgte situasjonene jeg har beskrevet ble presentert for læreren i intervjuet, med et ønske om å få hans synspunkter på dette opp mot innsatsvurdering.

### **Observasjon, Lærer 2, yrkesfag Vg1**

Også denne observasjonsøkten startet med at jeg ankom hallen fem minutter før timen startet og hadde en kort samtale med læreren om hva som skulle foregå. Dagens tema var dans, med fokus på reinlender og polka. Etter at læreren hadde samlet elevene i en halvsirkel presenterte jeg meg selv for klassen og informerte de om prosjektet mitt. Deretter plasserte jeg meg på en stol ved midten på den ene langsiden i gymsalen. Siden elevene var i par skulle jeg i utgangspunktet bruke samme strategi som ved forrige observasjon gjennom å følge utvalgte elever gjennom økta. Dette gikk imidlertid ikke etter planen da det tidlig i økta oppsto to interessante situasjoner som fra min lokalisering i gymsalen var vanskelig å overse.

Etter at læreren hadde samlet elevene fikk de beskjed om å gå sammen i par og hente mobilene sine. Deretter fikk de 20 minutter til rådighet på å lære seg trinnene i strekkbuksepolka gjennom å studere en video på internett. Læreren la altså til rette for at elevene på egenhånd skulle lære seg denne dansen, mens han selv fokuserte på å gå rundt og

veilede de ulike gruppene. Etter at elevene hadde spredt seg rundt i gymsalen observerte jeg at en gjeng på seks stykker sto og tastet på telefonene mens resten av klassen hadde begynt å lære seg dansen. Etter en stund fant frem en ball og begynte å trikse til hverandre. Disse sto kun noen meter foran meg, så for meg var situasjonen åpenbar, men læreren befant seg på andre siden av hallen med ryggen til. Etter noen minutter snudde han seg og observerte hva denne gjengen holdt på med. Han gikk så bort og ba de legge bort ballen, samt ga de beskjed om og heller bruke tid på å lære seg dansen. Deretter gikk han videre til neste gruppe for veiledning. Det ene paret som hadde trikset med ballen gikk nå ned til det ene målet midt på den ene kortsiden i gymsalen. Her begynte de å ta hang-ups i tverrliggeren på det ene målet. Etter dette begynte de å turne og slå hjul på bakken. Lærers plassering var ved dette tidspunktet på midten av banen, med ryggen til denne gruppen. Slik holdt de på i ca. 5 minutter. Lærer observerte ikke dette siden han var opptatt med å veilede en gruppe på motsatt side av gymsalen.

Under den samme pardansen observerte jeg også to jenter som jobbet i par, og to gutter som jobbet i par. Parene hadde øvd på dansen rett i nærheten av hverandre, men nå sto de og snakket sammen. De var plassert ca. 5-6 meter fra meg, men akkurat langt nok unna til at jeg ikke fikk med meg hva de snakket om. Etter en liten stund fremførte guttene dansen til jentene. Guttene gjennomførte de fleste trinnene bra, men slet tydelig med avslutningen. Dette var en viktig del, for etter avslutningen startet dansen på nytt, og en god avslutning var dermed viktig for å få en glidende overgang til starten igjen. Jentene kommenterte noe til guttene som ikke var mulig for meg å høre, før de viste hele dansen for guttene. Guttene prøvde nå igjen, men fikk ikke helt til siste trinn. De fortsatte å øve, mens jentene fortsatte å kommentere og vise avslutningen av dansen til guttene, men nå litt saktere. På dette tidspunktet sto læreren på andre siden av hallen med et annet par. Etter en stund bevegde han seg bort til guttegruppen for å veilede de videre. De to jentene var fortsatt til stedet, men fokuserte på dette tidspunkt mer på å øve selv.

Som nevnt skjedde begge situasjonene rett foran der jeg var lokalisert i gymsalen. Siden situasjonene også skjedde såpass tidlig i økta fant jeg etter hvert ut at istedenfor å følge to par ønsket jeg en mer åpen tilnærming til resten av timen. Jeg prøvde derfor å ha et fokus på og plukke opp interessante situasjoner i gymsalen, istedenfor å følge faste elever. Selv om jeg ikke fikk øye på flere situasjoner enn de to beskrevne, følte jeg at dette var noe jeg kunne spørre læreren om i intervjuet.

## Skole 2

### Observasjon, Lærer 3 – yrkesfag Vg1

Som ved de tidligere observasjonsøktene ankom jeg hallen ca. 5 minutter før timen startet for å hilse på læreren. Dagens tema var utholdenhetstrening med en klasse på ca. 25 elever. Jeg plasserte meg i det ene hjørnet av hallen på en stol. Her hadde jeg god oversikt over hallen som i anledning denne timen var delt inn i ¼ del av en hel håndballbane gjennom skilleveggene som kunne dele salen i 4 deler.

Jeg valgte ikke å ha fokus på enkeltelever, men heller se om det oppsto interessante situasjoner. Timen startet med at elevene løp på to rekker for å bli varme. Læreren ga de løpsøvelser underveis for å varme opp forskjellige muskelgrupper. Ca. 10 minutter inn i oppvarmingen var det en elev som gikk og satt seg på den ene benken der læreren hadde samlet elevene i starten av økten. I denne delen av oppvarmingen var intensiteten skrudd opp, og elevene gjorde ulike løp med høyere hastighet. Eleven begynte å knyte opp begge skolissene sine, før h\*n justerte snøringen på skoene. H\*n var tydelig andpusten. Dette holdt h\*n på med i ca. 5 minutter, helt til de andre var ferdig med oppvarmingen.

I hoveddelen var de delt opp i par. De skulle de løpe 6, 4 og 2 minuttersintervaller, mens den andre i paret som ikke løp skulle telle antall runder og fungere som en slags personlig trener. 2 minutter ut i den første runden observerte jeg den samme eleven som hadde gått av i oppvarmingen, sette seg på benken. H\*n var tydelig svett og andpusten. H\*n begynte igjen å fikse på skolissene. Dette holdt h\*n på med helt til de andre var ferdig med å løpe. Lærers plassering på dette tidspunktet var midt i salen, og det så ikke ut til at han fikk med seg at denne eleven gikk og satte seg. Når de andre var ferdig med å løpe tok eleven av seg skoene og sa til medeleven som h\*n jobbet i par med at «jeg skal ikke springe mer». Jeg oppfatter at PT 'en foreslår h\*n heller kan gå, men h\*n sier at h\*n ikke klarer mer. Før neste runde som var 4 minuttersintervallen kommer læreren bort og snakker med denne eleven og PT 'en. Han foreslår nok en gang at eleven kan gå istedenfor å løpe. Til slutt går eleven med på det, men h\*n må ta på seg skoene før de kan begynne. Dette bruker h\*n ca. 5 minutter på, hvor h\*n for tredje gang justerer skolissene. Lærer er tålmodig og sier de starter når alle er klare. Når eleven omsider er klar starter læreren tida, og eleven går. Dette gjennomfører h\*n på en god måte, og virker svett og veldig sliten når det er gått 4 minutt. Læreren kom bort og ga eleven ros. Eleven sto over den siste 2 minutter intervallen og jeg hørte h\*n si «jeg er så sliten, jeg orker ikke». Læreren sto nå på midten av salen, men det er uvisst om han observerte dette.

### **Observasjon, Lærer 4, studieforbereidende Vg1**

Jeg ankom ca. 5 minutter før timen startet og hilste på læreren. Dagens tema var innebandy. Det tok litt tid å sette opp vantet, og timen var i gang ca. 10 minutter seinere enn planlagt. Jeg plasserte meg ca. midt i salen, bak det ene vantet, sittende på en benk.

Også i denne timen prøvde jeg å se etter spesielle situasjoner, med en åpen tilnærming. Flere av aktivitetene skjedde i form av føringer og å ha kontroll på ballen innenfor et lite område. Dette gjorde at timen var preget av elever overalt i salen, og det var vanskelig å få oversikt. Øvelse nummer 2 i økten var en øvelse hvor alle skulle før ballen sin innenfor et område. På signal fra læreren skulle hastigheten på føringene endres, fra 1. gir som var gå-tempo, til 4. gir som var så kjapt elevene kunne løpe med kontroll på ballen. Jeg observerte to elever som hadde klare problemer med å føre ballen. Dette medførte at forskjellen mellom 1. gir og 4. gir ikke var spesielt merkbart. Det er uvisst om læreren la merke til dette. Plasseringen var god, men han brukte mye tid på å gjøre klar til neste øvelse. Dette medførte at han var en del i bevegelse.

Under spilldelen var salen delt i to. Læreren hadde delt elevene opp i tre lag. På den ene halvdelen spilte 7 mot 7, mens det laget som ikke spilte skulle dele laget i to og spille mot hverandre på den andre banen. Under spilldelen oppholdt jeg meg stort sett på den største banen. De to elevene jeg hadde observert å ha problemer under øvelsene var nå på hvert sitt lag. Også under spilldelen kunne det virke som de hadde problemer med å involvere seg i spillet. Dette medførte at de ofte var veldig statisk på banen. Likevel var det ikke så lett å få øye på dette da banen ikke var så veldig stor, samt at det totalt var 14 spillere på banen samtidig. Lærers plassering var nå at han vekslet mellom å gå mellom bane 1 og 2. Når han ankom bane 2 observerte jeg at han stadig kom med motiverende rop til elevene, samt ros dersom de jobbet bra eller gjorde en god prestasjon.

### **Skole 3**

#### **Observasjon, Lærer 5, yrkesfag Vg2**

Jeg ankom skolen ca. 30 minutter før timen startet. I og med at læreren jeg skulle møte hadde lunsj møttes vi og tok en kaffe. Jeg fikk hilst på noen lærere på skolen, samt rektor. Vi snakket løst og fast om kroppsøvingsfaget og prosjektet mitt. Ca. 10 minutter før timen startet gikk vi til gymsalen. Gymsalen var en vanlig håndballbane, og jeg plasserte meg på en benk ca. midt på den ene langsiden. Klassen var en blanding av elever fra alle trinnene på Vg2

yrkesfag. Til sammen utgjorde det ca. 25 elever, med et overtall av gutter. Dagens time skulle egentlig ha langrenn som tema, men på grunn av mildvær ute valgte læreren å utsette dette. Dermed var det lagt til rette for en økt med diverse ballspill, med fokus på å spille mye. Elevene var delt i 6 lag, fordelt over 3 forskjellige baner, hvor det på den ene foregikk basket, og innebandy og ultimate frisbee på de to andre banene. Underveis gikk lærer frem og tilbake mellom de ulike banene. Han deltok noen ganger i spillet, spesielt på det ene laget, hvor det var en elev som måtte gi seg med skade, noe som medførte at de var i undertall.

I denne som i de resterende øktene plukket jeg ikke ut elever før økten startet, men jeg fant enkelte elever som jeg prøvde å følge underveis. I denne økten var elevsammensetningen veldig varierende siden flere klasser var slått sammen. Dette medførte at ikke alle elevene kjente hverandre like godt. Dette medførte at enkelte elever gjemte seg litt bort og ikke var like aktiv i undervisningen. Spesielt gjaldt dette noen jenter, som trolig ikke var helt komfortabel med settingen. De plasserte seg stort sett ved det ene målet under spillet, og oppholdt seg oftest i nærheten av hverandre. Underveis i økten meldte også den ene jenten seg ut av spillet, hvor hun gikk bort til den ene eleven som ikke deltok pga. skade. Her sto de og snakket i et par minutter før læreren observerte dette. Han gikk bort til dem og førte en samtale jeg ikke var i stand til å høre fra min plassering. Etter dette gikk eleven tilbake til laget sitt og deltok i spillet igjen.

Jeg observerte også en elev som var svært ivrig. Eleven virket ikke som en av de sterkeste ferdighetsmessig, men h\*n løp opp i angrep, ned i forsvar, og deltok aktivt i spillet selv om valgene og utførelse ikke alltid ble riktig. Det var også en gang hvor h\*n slo så hardt etter innebandyballen at køllen havnet opp i hodehøyde, ikke langt unna hodet til en medelev. Lærer var da plassert ved denne banen og fikk med seg situasjonen. Læreren stoppet spillet og ga frislak til det andre laget for regelbrudd. Økten gjennom sto denne eleven på og ga 100 %, og det var vanskelig og ikke få det med seg, dersom du fulgte med på denne banen. Selv om ferdigheten som nevnt ikke var spesielt gode var innsatsen alltid på topp, uansett om det var frisbee, innebandy eller basketball.

## **Vedlegg 7**

### **Forutsetninger og innsats - Merknad til andre ledd**

«Innsats i faget kroppsøving innebærer at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet og utfordrer egen fysiske kapasitet. Det innebærer at eleven samarbeider med andre og bidrar til at andre lærer i faget. Det skal ha innvirkning på karakteren at eleven fortsetter å øve også når det ikke gir resultater i prestasjon eller ferdighetsutvikling.»

