

Kristian Walaker

Masteroppgave

«Innsats er diffust»

En kvalitativ intervjustudie om læreres forståelse og vurdering av innsats i kroppsøving.

«Effort is diffuse»

A qualitative interview study on teachers' assessment of effort in physical education.

Master i kroppsøving og idrett

2022

Forord

Her ved avslutningen av dette prosjektet, kan jeg se tilbake på en lang, krevende og lærerik prosess. Til tross for at pandemien medførte noen komplikasjoner for prosjektet, opplever jeg at jeg har «landet på begge beina». Det er på tide å takke personer som fortjener det.

Først og fremst vil jeg takke veileder Eirik Aarskog. Dine konkrete tilbakemeldinger har skapt forståelse, i tillegg til nødvendig hodebry som har vært avgjørende for det endelige resultatet. Takk for dine raske svar på henvendelsene mine på e-post. Dette har ført til et kontinuerlig arbeid med oppgaven.

Takk til rektorene som lot meg intervjuere lærere ved skolene. Jeg vil også takke alle informanter for at dere ville være med på studien min, alle med positiv innstilling. Dere vet hvem dere er!

I en så lang skriveprosess har motivasjonen vært variabel. Til tider har oppgaven virket altopplukkende. Jeg vil derfor takke medstudenter, lærere, venner og familie for oppmuntring på veien. En stor takk til min kjæreste og samboer Anna, som har hørt på alt maset mitt om masteroppgaven i lang tid. Du er sikkert like glad som meg for at oppgaven nå er levert. Din humor og kjærlighet setter jeg enormt stor pris på og det betyr nok mer enn du aner.

Jeg vil også benytte anledningen til å rette en stor takk til dikterfunksjonen i Word, som har vært en god hjelper da jeg fikk to brudd i venstrehånden noen uker før innlevering.

Nå ser jeg frem til å ta fatt på arbeidslivet, uten bekymring for innleveringer, eksamener og masterskriving.

Sammendrag

Hensikten med denne studien er å undersøke hvordan kroppsøvlingslærere forstår og vurderer innsats på ungdomsskolen. Grunnen til at dette ble undersøkt er den mangelfulle forskningen nasjonalt på feltet over masternivå, kombinert med egeninteresse for tematikken. Det teoretiske rammeverket for oppgaven er vurderingsteori, med hovedfokus på formativ vurdering. Andre sentrale begrep i teorikapitlet er summativ vurdering og vurdering for læring.

Empiriinnsamlingen baseres på fem semi-strukturerte intervju med kroppsøvlingslærere på ungdomsskolen. Det innsamlede materialet er tematisk analysert, og gjennom analysene identifiserer jeg ulike mønstre og temaer som til slutt har blitt resultatene mine for studien.

Resultat fra undersøkelsen viser at informantene både forstår og vurderer innsats ulikt. Alle er enige i at innsats skal vurderes, men vektleggingen av begrepet i vurderingen virker å være større i praksis enn det informantene selv er klar over. Grunnen til at innsats ser ut til å vektlegges i stor grad i lærernes vurderingspraksis, er fordi det snakkes mye om fair play i vurderingen. Dette er ikke lenger er en del av læreplanen, men innehar likhetstrekk til dagens innsatsbegrep i læreplanen. Videre er det ingen av lærerne som forstår begrepet helt i tråd med læreplanens beskrivelse og flere virker å støtte seg til det en informant sier om at «innsats er diffust».

Vurdering for læring er bare til en viss grad gjeldende i informantenes vurdering også når det kommer til innsats. Den formative vurderingen som læreplanen er direkte påvirket av, er ikke like fremtredende som vurdering for læring, i det lærerne sier om sin egen innsatsvurdering. Totalt sett gir studien grunnlag for å hevde at vurdering av innsats stort sett gjøres i tråd med læreplanverket, men at mye av vurderingen gjøres uten at det kalles vurdering. Store deler av innsatsbegrepet vurderes også, uten at lærerne nødvendigvis kaller det de vurderer for innsats.

Nøkkelord: Innsats, vurdering, forståelse, ungdomsskolen, formativ vurdering, summativ vurdering, vurdering for læring, kroppsøvlingslærere.

Abstract

The purpose of this study is to investigate how physical education teachers understand and evaluate effort in the subject in upper secondary school. The reason for this topic is the lack of research nationally in the field above master's level, as well as self-interest in the topic. The theoretical framework for the thesis is assessment theory, with the focus being particularly formative assessment. Other key concepts in the theory chapter are summative assessment and assessment for learning.

The empirical collection for the study is based on five semi-structured interviews with Physical Education teachers in upper secondary school. Furthermore, this empirical collection is thematically analyzed, where different patterns and themes are identified. These identified themes and patterns are presented in the result chapter of the thesis.

Results from the study show that the teachers both understand and evaluate effort differently. Although everyone agrees that effort should be assessed, the emphasis on the concept in the assessment seems to be greater in practice than the teachers themselves are aware of. The reason why effort seems to be emphasized to a large extent in the teachers practice of assessment, is because of the term "fair play" in their assessment. Although this term is no longer a part of the Norwegian curriculum in Physical Education, it has similarities to the current concept of "effort" in the curriculum. Furthermore, none of the teachers understand the term effort completely in line with the curriculum's description, and several teachers in this study seem to agree on "effort is diffuse", as one of them says.

Assessment for learning is only to a certain extent valid in the informants' assessment, also when it comes to effort. The formative assessment, that the Norwegian curriculum is directly influenced by, is not as prominent as the assessment for learning in that the teachers say about their own assessment practice within the concept of effort. Overall, the study provides a basis for claiming that assessment of effort is largely done in line with the curriculum, but that much of the assessment is done without it being called assessment. Large parts of the concept of effort are also considered, without the teachers necessarily calling what they consider effort.

Key words: Effort, assessment, understanding, Upper secondary school, formative assessment, summative assessment, assessment for learning, Physical education teachers

Innholdsfortegnelse

FORORD	2
1 INNLEDNING	7
1.1 SELV BIOGRAFISK SITUERING	7
1.2 TIDLIGERE FORSKNING OG KONTEKST	9
1.3 PROBLEMSTILLING	11
1.4 BEGREPSAVKLARING.....	11
1.4.1 Vurdering.....	12
1.4.2 Innsats og kompetanse i kroppsøving.....	12
1.5 OPPGAVENS VIDERE UTFORMING.....	13
2 TEORI	14
2.1 BAKGRUNN FOR VALGTE TEORI.....	14
2.2 FORMATIV VURDERING.....	15
2.3 SUMMATIV VURDERING.....	22
3 METODE	24
3.1 HVA ER METODE?	24
3.2 VALG AV FORSKNINGSTILNÆRMING OG DESIGN	24
3.3 VALG AV INTERVJUTILNÆRMING.....	25
3.4 FORBEREDELSE TIL INTERVJUET	26
3.5 GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE	28
3.6 INTERVJUOPPTAK OG LAGRING.....	31
3.7 TRANSKRIPSJON OG ANALYSE	31
3.8 ANALYSE.....	32
3.9 RELIABILITET OG VALIDITET.....	37
4 RESULTAT	40
4.1 DET SELVSAGTE, MEN TVETYDIGE INNSATSBEGREPET.....	41
4.1.1 Lærernes ulike forståelse av innsats	41
4.1.2 Innsats vurderes ut ifra det man ser, og baseres på skjønn	44
4.1.3 Konflikt mellom lærernes og elevenes forståelse av innsats?	49
4.1.4 Stor vektlegging av innsats uten at alle er klar over det.....	50

4.2	LÆREREN SOM PÅVIRKER AV INNSATS.....	51
4.2.1	<i>Kommunikasjon som nøkkel til elevenes forståelse.....</i>	<i>51</i>
4.2.2	<i>Læreren som forbilde</i>	<i>53</i>
5	DRØFTING	55
5.1	DEN FORMATIVE INNSATSVURDERINGEN UNDERVEIS	55
5.2	DEN FORMATIVE SLUTTAVURDERINGEN, ELLER DEN SPLITTEDE SLUTTAVURDERINGEN? 61	
5.3	DEN SKJØNNMESSIGE INNSATSVURDERINGEN – ET PROBLEM?.....	63
6	KONKLUSJON	67
7	RETNING FOR VIDERE FORSKNING	69
8	LITTERATURLISTE.....	70
9	VEDLEGG.....	79
9.1	INTERVJUGUIDE.....	79
9.2	INFORMASJONSSKRIV TIL REKTOR	81
9.3	INFORMASJONSSKRIV TIL DELTAKER MED SAMTYKKEERKLÆRING	82
9.4	VURDERING FRA NSD	85

Oversikt over figurer og tabeller:

Figur 2.1:	Oversikt over Black og Wiliams formative vurdering.	16
Tabell 3.1:	Informanter.....	27
Tabell 3.2:	Temaer og koder fase 3.	35
Tabell 3.3:	Hovedtema en og undertemaer.	36
Tabell 3.4:	Hovedtema to og undertemaer.	36
Tabell 9.1:	Informasjon, fylles ut av informanter.	79

1 Innledning

Dette er en masteroppgave i studieretningen *Master i kroppsøving og idrett*, ved Høgskolen i Innlandet, skrevet ved fakultet for helse- og sosialvitenskap. Tematikken for oppgaven er vurdering av innsats i kroppsøving på ungdomsskolen. I den følgende innledningen vil jeg derfor rette blikket mot kroppsøvingskonteksten og presentere sentrale styringsdokumenter, samt tidligere forskning som bakgrunn for oppgavens tematikk. Etter en slik presentasjon vil jeg presentere oppgavens problemstilling, før innledningskapittelet avsluttes med en liten begrepsavklaring og en kort presentasjon av oppgavens videre struktur og oppbygning. Før dette, vil jeg imidlertid benytte litt plass til å rette forstørrelsesglasset mot meg selv gjennom en selvbiografisk situering (Neumann & Neumann, 2014). Dette gjøres fordi en slik situering både kan gi innblikk i hvorfor jeg har valgt denne tematikken, i tillegg til at det er viktig å reflektere over og vise min egen sosiale posisjon og erfaringsbakgrunn (Thagaard, 2018).

1.1 Selvbiografisk situering

Det å reflektere over min egen sosiale posisjon og erfaringsbakgrunn er et viktig grunnlag for å kunne diskutere og analysere på en god måte (Thagaard, 2018). Jeg opplever selv at det å studere mine egne handlings- og tolkningsmønstre ikke bare kan være en kilde til forståelse av egen bakgrunn, men at slike refleksjoner også kan bidra til å gjøre både metodevalg, datainnsamlingen, samt påfølgende analyse skarpere. Refleksjoner som dette omtales ofte som selvbiografisk situering (Neumann & Neumann, 2014, s. 18). Ved å ikke bare gjøre, men også presentere en slik situering, blir det også mulig for leseren å få innsikt i ulike forhold som har vært med på å påvirke det jeg har valgt å studere, og hvordan jeg studerer dette i prosjektet mitt (Neumann & Neumann, 2014, s. 18 og 75). Ettersom prosjektet omhandler innsats og vurdering av innsats, vil jeg i det følgende fokusere på hvordan jeg selv har opplevd og forstått både innsats og vurdering, i idrett og i kroppsøvingsfaget. Jeg vil starte med mine erfaringer med vurdering, for så å gå over til hvordan jeg har forstått innsats, og hvordan disse forståelsene har utviklet seg over tid.

Mitt første møte med vurdering i kroppsøving var som elev på ungdomsskolen. Den gangen opplevde jeg at karaktersetting var det absolutt viktigste med vurdering. I tillegg opplevde jeg at den karakteren jeg endte opp med til slutt, var et snitt av karakterene jeg hadde fått på ulike ferdighetstester. Med andre ord, så var vurdering for meg omtrent synonymt med

karactersetting i faget. At formålet med vurdering var å skulle fremme læring og bidra til lærelyst underveis i opplæringen, slik som beskrevet i forskrift til opplæringsloven (Forskrift til opplæringsloven, 2020, § 3-3), slo meg aldri. Jeg husker også at det ble gjennomført en samtale med læreren en sjelden gang om hvordan jeg gjorde det i faget, og hva jeg kunne gjøre for å bli bedre. Ofte innebar dette å «gjøre andre gode», minnes jeg. Denne samtalen var likevel noe jeg den gangen anså som noe annet enn vurdering. Gjennom min påfølgende utdanning og kanskje spesielt i forbindelse med min masterutdanning, har jeg skjønnet at vurdering innebærer veldig mye, og at den største delen av vurderingen kan samles under begrepet underveivurdering. Dette skal være en integrert del av opplæringen, og skal brukes til å fremme læring, tilpasse opplæringen og øke kompetansen i fag. Videre ble jeg bevisst på at underveivurderingen kan foregå både muntlig og skriftlig (Utdanningsdirektoratet, 2020). Med denne erfaringsbakgrunnen i relasjon til vurdering som bakteppe, vil jeg nå gjøre rede for hva aktivitet har betydd for meg i korte trekk og hvordan innsatsforståelsen min har kommet frem i kroppsøving og i idrett. Kroppsøvingfaget har for min del vært et ganske så morsomt fag og unikt i skolesammenheng som elev. Selv har jeg vært aktiv så lenge jeg kan huske og har drevet med en rekke idretter tidligere i livet. Fotball, håndball, alpint, volleyball og langrenn preget livet mitt som barn og har gitt meg mye glede. Først gjennom kroppsøving, ble jeg introdusert til mange av aktivitetene. Konkurransinstinktet opplever jeg har vært og er ganske stort, noe som jeg tenker har ført til stor grad av personlig innsats i aktiviteter som har forekommet i kroppsøving og idrettene jeg har bedrevet ellers. Som elev på barneskolen opplevde jeg at kroppsøving var et rent aktivitetsfag, uten noe særlig mål og mening. Videre på ungdomsskolen var opplevelsen at dette faget, som alle andre fag ble viktigere. Kanskje var dette særlig fordi karakterene kom inn i bildet. I takt med opplevelsen av at fagets viktighet økte, følte jeg også at innsatsen min i kroppsøving ble større. Kroppsøving var et fag jeg opplevde å mestre godt. Innsats for meg den gangen var å vise kroppsøvingslæreren at jeg kunne holde ut i sirkeltrening og at jeg kunne løpe så fort jeg bare kunne på «Cooper-test». Generelt sett, tenkte jeg at jeg måtte bli skikkelig svett og gi «jernet» for å vise god innsats. I fotball og i håndball, som er de idrettene jeg bedrev mest, var god innsats for meg å løpe mye og helst fort, ofte. Kanskje kom dette gjennom kommentarer fra lærer og trenere, som «bra jobbet!» og «stå på nå!». Innsats virket videre å være en rimelig faktor å inkludere i karaktergivning på ungdomstrinnet.

Gjennom min masterutdanning i kroppsøving og idrett på Høgskolen i innlandet, fikk jeg en annen oppfattelse av begrepet innsats. Etter å ha studert den nåværende læreplanen, i tillegg til tidligere læreplaner som jeg selv hadde hatt som elev, ble jeg først og fremst oppmerksom på den valgfriheten kroppsøvingslæreren har hatt i faget. Jeg la også merke til at læreplanen som er gjeldende i dag, heller ikke setter veldig store føringer på hva som må være en del av innholdet i kroppsøvingstimen. Stort sett i hvert fall. Det jeg ble særlig opptatt av var at den fryktelige «Cooper-testen» ikke var nevnt en eneste gang som noe man måtte gjennom i faget. Denne testen jeg hadde slitt meg gjennom flere ganger og som var det jeg som elev gruet meg mest til, var altså ikke noe vi måtte ha.

Testen opplevde jeg som en «resultat-test», hvor vi fikk karakter etter hvor rask tid vi gjennomførte testen på. Læreren snakket om innsatsen før gjennomføringen, som da skulle bli sett av kroppsøvingslæreren underveis, som stod på siden for å bivåne hvor hardt vi jobbet. I så måte ble den som hadde løpt lengst på de 12 minuttene i testen, den som med stor sannsynlighet, hadde vist høyest grad av innsats, i mine øyne på ungdomsskolen. I ettertid ser jeg tilbake på denne testen med veldig lite glede, selv om jeg tross alt kjente mestring. Jeg ser også tilbake på denne testen som veldig lite relevant og hensiktsmessig for å oppnå noen av kompetansemålene i faget. Det som jeg den gangen så på som en innsatsprøvelse, ser jeg nå på som en ren test som egentlig kun kartlegger hvor god aerob utholdenhet en person har, i tillegg til kanskje en liten del av det som jeg nå tolker som innsats.

1.2 Tidligere forskning og kontekst

Siden lærerens vurdering av innsats ble noe som fanget min interesse, og er valgt som tematisk fokus i denne oppgaven, er det relevant å se til hva som eksisterer av tidligere forskning på feltet. Jeg vil imidlertid innledningsvis presisere at ettersom mine litteratursøk har avdekket lite fagfelleverdert litteratur som omfavner emnet «innsats i kroppsøving», har jeg i likhet med studien til Aasland og Engelsrud (2017) valgt å inkludere noen masterstudier i dette kapitlet, i tillegg til fagfelleverderte publikasjoner og relevant litteratur. Den nokså begrensede forskningen på innsatsvurdering i faget nasjonalt, gjør at jeg også velger å inkludere vurdering i kroppsøving på et mer generelt grunnlag i denne delen av oppgaven. Den nevnte studien til Aasland og Engelsrud (2017) tar for seg lærernes vurdering av innsats i faget på videregående. Funn fra studien tilsier at innsatsen stort sett vurderes ut fra det lærerne kan se. Der observeres eksempelvis svette og høy grad av aktivisering som et tegn på god

innsats. Forståelsen for innsatsbegrepet ser ut til å være koblet til det å «jobbe hardt», gjerne gjennom at læreren står og roper: «Stå på!» «Jobb hardere!». En slik forståelsen virker å være innarbeidet i kroppsøvfingsfaget også internasjonalt (Biddle & Goudas, 1997; Melograno, 2007).

Til tross for den nokså begrensede fagfelleverderte forskningen rundt hvordan innsats blir vurdert i praksis blant kroppsøvfingslærere, indikerer en del studier at kroppsøvfingslærere oppfatter og forstår innsats på ulike måter i undervisning og elevvurdering. Hvis vi ser på ulike masterstudier, kan det imidlertid se ut til at god innsats ikke bare knyttes til høy grad av aktivisering, men også til det å vise positiv innstilling til en læringsaktivitet (Uldalen, 2016; Øyehaug, 2016). En masterstudie som nylig ble publisert viser til en felles forståelse av innsatsbegrepet blant lærere, men at praktiseringen av begrepet er ulikt (Mjåtveit, 2020). I studiene til både Uldalen (2016) og Mjåtveit (2020) kommer det også frem at selv om alle lærere i studiene var enige om at innsats var en viktig del av vurderingen i faget, så savner de mer konkret informasjon i læreplanverket om hvordan dette kan gjøres. Videre, viser studien til Mjåtveit (2020) at kroppsøvfingslæreren til en viss grad konkretiserer innsatsbegrepet for elevene, men at det fortsatt er elever som sliter med å forstå dette begrepet som grunnlag for vurdering i faget. Resultatene fra sistnevnte oppgave viser at kroppsøvfingslærere legger mest vekt på disse punktene når innsats skal vurderes: At eleven «har gode holdninger og viser positivt engasjement», «prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne», «utfordrer egen fysiske kapasitet», «ikke gir opp» og «viser motivasjon for å lære nye ting».

Utdanningsdirektoratet og opplæringsloven legger føringer for hvordan vurdering skal gjøres, samt hva som er målet med vurderingen (2020). Vurdering er likevel vanskelig for kroppsøvfingslærere (Leirhaug & MacPhail, 2015). En del tidligere forskning peker på at lærernes ulike praksis for karaktersetning i faget er en utfordring som ikke bare gjelder i Norge (Annerstedt & Larsson, 2010; Hay, 2006; Hay & MacDonald, 2008; Melegrano, 2007; Redelius & Hay, 2009; Young, 2011). Hvis man ser til en nasjonal kartlegging, viser det seg at elevene selv opplever at det først og fremst er innsatsen deres som har noe å si i vurderingen. Samme undersøkelse viser at flest kroppsøvfingslærere vektlegger innsats/holdning, etterfulgt av ferdigheter og elevers forutsetninger (Moen et al., 2018). Det synes derfor å være enighet blant lærere og elever om at innsats/holdninger vektlegges i stor grad i vurderingsarbeidet.

Læreplanen setter rammer for hva som skal læres i faget, men det står ingenting om hvordan vektleggingen av vurderingsgrunnlaget. Dermed blir vurderingsdelen i stor grad skjønnsbasert fra lærerens ståsted, noe som også ser ut til å være tilfellet når det gjelder innsats som en del av vurderingen i faget. Ifølge Birch (2017, s. 60) er forforståelse og fordommer avgjørende for å forstå elevenes grad av måloppnåelse når det kommer til innsats. Det vil dermed være vanskelig å forstå innsats uten en forståelseshorisont å ta utgangspunkt i. Han presiserer også at god innsats ikke nødvendigvis forbindes med høy puls, noe som stemmer overens med forklaringen av begrepet i dagens læreplan, hvor det presiseres at blant annet samarbeid og det å vise selvstendighet også inngår i innsatsbegrepet (Udir, 2020).

1.3 Problemstilling

Jeg har nå vist den nokså begrensede forskningen nasjonalt rundt temaet innsats i kroppsøving. Likevel er innsats et av de mest omdiskuterte temaene når det gjelder vurdering i faget (Aasland, 2019; Vinje, 2008b; Vinje, 2016). Alt fra lærere, studenter, elever og foresatte er opptatt av innsats som vurderingsgrunnlag i faget og vektleggingen av innsats diskuteres også jevnlig (Evensen, 2020). Som et resultat av denne usikkerheten rundt innsats som en del av vurderingen i kroppsøving, ble det fjernet fra vurderingsgrunnlaget med innføringen av Lk06, men kom tilbake i revideringen i Lk2012.

Både den begrensede forskningen rundt hvordan innsats blir forstått og vurdert i kroppsøving på ungdomsskolen blant kroppsøvingslærere, kombinert med egeninteresse for tematikken danner grunnlaget for følgende problemstilling: *Hvordan forstås og vurderes innsats i kroppsøving på ungdomsskolen?*

1.4 Begrepsavklaring

Med dette som problemstilling blir vurdering og innsats nøkkelbegreper. I det videre vil jeg derfor kort utdype disse for å gi leser innblikk i hvordan oppgavens problemstilling er ment å forstås i oppgaven. Avklaringen vil til dels ta utgangspunkt i relevant litteratur, men vil også i stor grad bygge på hvordan begrepene er operasjonalisert i dagens læreplanverk (Udir, 2020). Disse avklaringene legger føringer for hvordan begrepene vil forstås i den videre oppgaven.

1.4.1 Vurdering

Vurdering defineres av Smith (2009, s. 24) på følgende måte: «En gruppe prosesser som vi bruker når vi prøver å forstå og trekker slutninger om elevenes læringsprosesser, fremgang og læringsutbytte». Ettersom ordene «prosess» og «fremgang» benyttes i denne definisjonen av begrepet, henspiller begrepet med en slik definisjon til noe som skal foregå over en periode.

I læreplanen legges det vekt på at målet med vurdering i fag er å fremme læring og til å bidra til lærelyst underveis i opplæringen (Udir, 2020). Vurderingen skal også gi informasjon om kompetanse underveis og til slutt. Dette målet kan nås gjennom de to hovedformene for vurdering i læreplanen; underveisvurdering og sluttvurdering. Av disse to, er det underveisvurderingen som skal ha størst plass i skolen. Vurdering vil utdypes videre i påfølgende teorikapittel, med hovedvekt på formativ vurdering (Black & Wiliam, 2009).

1.4.2 Innsats og kompetanse i kroppsøving

Som en del av underveisvurderingen, står det i den nye læreplanen for kroppsøving at innsats er en del av kompetansen i faget. I denne oppgaven vil innsats forstås slik som beskrevet i læreplanen, hvor det står:

At eleven viser innsats i faget innebærer at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet, utfordrer sin egen fysiske kapasitet og samarbeider med andre. Det betyr at det er kjennetegn på måloppnåelse at eleven fortsetter å øve, selv om det, innenfor fagets rammer, ikke gir synlige resultater i prestasjon eller ferdighetsutvikling (Udir, 2020).

Denne forklaringen viser med andre ord at innsatsen må ses på som en del av kompetansemålene. Kompetansemålene illustrerer det elevene skal lære i faget og dermed kan en hevde at innsatsen er noe elevene også skal lære i faget. Med innsats som en del av kompetansen i faget, vil det være nærliggende å ta for seg hva kompetanse i kroppsøving innebærer.

Kompetanse i kroppsøving handler blant annet om at elevene skal kunne øve på og delta i ulike bevegelsesaktiviteter og naturferdsel ut fra egne forutsetninger. Videre skal de lære å reflektere over sin egen faglige utvikling og samarbeide med andre, og de skal lære å tenke kritisk om sammenhenger mellom bevegelse, kropp, trening og

helse. Kompetansen i faget omfatter også å kunne utfordre sin egen fysiske kapasitet og løse faglige utfordringer etter beste evne (Udir, 2020).

Denne forklaringen synliggjør det som er nevnt over, om at innsats er en tydelig del av kompetansen i faget.

1.5 Oppgavens videre utforming

Målet med denne studien er å besvare problemstillingen: Hvordan forstås og vurderes innsats i kroppsøving på ungdomsskolen? For å besvare denne, vil jeg først legge frem oppgavens teoretiske grunnlag med særlig fokus på Black og Williams formative vurdering (1998;2009). Deretter vil jeg gå over i grundige beskrivelser av valg som er foretatt i tilknytning til studien gjennom en metodedel. I etterkant av metodedelen, vil jeg legge frem funnene mine i resultatdelen. Disse funnene vil bli diskutert i diskusjonsdelen, før oppgaven rundes av med en konklusjon og retning for videre forskning.

2 Teori

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for oppgavens teoretiske rammeverk. Først og fremst vil kapitlet presentere Black og Wiliams teori om formativ vurdering (1998; 2009), men det vil også henviser til andre teoretikere for en mer utfyllende forståelse av formativ vurdering. Kapitlet inkluderer også en kort avklaring av summativ vurdering, her først og fremst med utgangspunkt i litteratur fra Skaalvik og Skaalvik (2018). De teoretiske perspektivene som presenteres vil ytterligere knyttes til ulike styringsdokumenter og planverk som regulerer norsk skole (Udir, 2020; Forskrift til opplæringslova, 2020; Opplæringslova, 2021). Ved å gjøre en slik kombinasjon er jeg klar over at jeg inkluderer styringsdokumenter og planverk, som strengt tatt ikke er teori, inn i mitt teorikapittel. Dette valget er allikevel gjort med hensikt. Begrunnelsen ligger i at en slik struktur er tenkt å hjelpe leser med å se koblinger og sammenhenger mellom de styringsdokumenter som skal styre vurderingspraksis i norsk skole, og de utvalgte teoretiske perspektivene. For å videre knytte teorien til oppgavens problemstilling, vil jeg i dette kapitlet komme med praktiske eksempler i kroppsøvingssammenheng. Før jeg presenterer den valgte teorien for oppgaven, vil jeg imidlertid begrunne teorivalget med henvisning til tidligere forskning.

2.1 Bakgrunn for valgte teori

Studiens hensikt er å besvare problemstillingen, og teorien som benyttes bør derfor kunne bidra til å få frem ytterligere forståelser til det jeg vil undersøke, på en god måte. Så hvordan kan Black og Wiliams formative vurdering (1998;2009) bidra til ytterligere forståelse for hvordan kroppsøvingslærere på ungdomsskolen forstår og vurderer innsats i faget? Ifølge Leirhaug og Macphail (2015) er det norske læreplanverket direkte påvirket av Black og Wiliams formative vurdering (2009). Denne koblingen blir tydelig i læreplanverkets store fokus på det som kalles vurdering for læring. Vurdering for læring og formativ vurdering deler samme hovedmål; det å fremme læring og tilpasse opplæringen (Udir, 2020; Black & Wiliam, 2009). Flere av punktene som danner teorien om formativ vurdering har også klare likhetstrekk med hvordan vurdering for læring skal foregå. Denne koblingen vil komme tydeligere frem senere i dette kapitlet.

På bakgrunn av at det norske læreplanverket er direkte påvirket av Black og Wiliams formative vurdering (1998; 2009), i tillegg til at læreplanverket igjen skal være styrende for læreres vurderingspraksis, er det ansett som relevant å benytte seg av denne teorien i

oppgaven. De klare likhetstrekkene mellom vurdering for læring (Udir, 2020) og teorien, gjør at en vurderingspraksis i tråd med teorien, vil være en praksis i tråd med vurdering for læring. Videre anser jeg denne teorien som særlig fremtredende i fagets undervisvurdering, og for å dekke både undervisvurdering og sluttvurdering, inkluderer jeg også litteratur om summativ vurdering i dette kapitlet (Udir, 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2018).

2.2 Formativ vurdering

Som poengtert over, hevder Black og Wiliam (2009) at vurdering bør være formativ. I likhet med Black og Wiliam, fremhever også Smith (2009, s. 24) viktigheten av at vurderingen skal være formativ. Før jeg kobler på læreplanverket og andre relevante styringsdokumenter, vil jeg først se til Bennets forklaring av formativ vurdering (2011). Ut fra denne forklaringen, kommer det frem at det verken skal tenkes som en test eller en prosess, men heller som en målrettet og gjennomtenkt integrert del av prosessen; «Formative assessment then might be best conceived as neither a test nor a process, but some thoughtful integration of process and purposefully designed methodology or instrumentation» (Bennet, 2011, s. 7).

Med denne forklaringen, virker formativ vurdering å være noe som må forstås som en integrert del av læreres pedagogiske praksis. Videre, viste jeg innledningsvis grunnen til valget av teorien om formativ vurdering, etterfulgt av en forklaring på hvordan formativ vurdering beskrives av Bennet (2011). Jeg vil dermed gå over til hvordan formativ vurdering kan gjennomføres i praksis. Black og William (2009) har laget fem ulike strategier for hvordan dette kan gjennomføres. Disse kan tolkes som strategier, og er vist i figuren under som en tredeling. Hensikten er å kartlegge hvor eleven skal, hvor eleven er akkurat nå og hvordan eleven skal komme seg dit.

Figur 2.1: Oversikt over Black og Wiliams formative vurdering.

	Where the learner is going	Where the learner is right now	How to get there
Teacher	1 Clarifying learning intentions and criteria for success	2 Engineering effective classroom discussions and other learning tasks that elicit evidence of student understanding	3 Providing feedback that moves learners forward
Peer	Understanding and sharing learning intentions and criteria for success	4 Activating students as instructional resources for one another	
Learner	Understanding learning intentions and criteria for success	5 Activating students as the owners of their own learning	

Aspects of formative assessment (Black & Wiliam, 2009, s. 8). Oversikt over de ulike delene som utgjør formativ vurdering.

Modellen over er ikke nødvendigvis en oppskrift på den beste måten å gjøre formativ vurdering på, men den kan være til hjelp for å få en tilnærming som virker å være særlig effektiv for å fremme læring ifølge Black & Wiliam (2009). Som nevnt, er det tydelige likhetstrekk i disse fem stegene og det som står i læreplanverket i det som kalles «vurdering for læring».

I forskrift til opplæringsloven står det at vurdering for læring skjer gjennom fire prinsipp. Eleven skal her:

1. Forstå hva de skal lære og hva som er forventet av dem
2. Få tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen
3. Få råd om hvordan de kan forbedre seg
4. Være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling (Forskrift til opplæringslova, 2020, §3-10).

Disse fire prinsippene er, som Leirhaug og MacPhail (2015) påpeker, påfallende like de fem punktene i Black and Wiliams modell (se figur 2.1 over). Med dette som bakteppe, vil jeg nå presentere de fem ulike prinsippene i teorien hver for seg. Underveis kommer jeg til å koble prinsippene opp mot læreplanverket.

Klargjøring og deling av suksesskriterier

Det første prinsippet til Black og Wiliam (2009) innebærer at lærer skal klargjøre og dele suksesskriterier med elevene. Dette er mål for læring og utvikling. Med begrepet «klargjøre», er det nærliggende å tenke at målet er å oppnå en forståelse. I kroppsøving vil det si at lærer forklarer på en måte som gjør at elevene forstår hva som skal læres i økten, eller over en periode. I tillegg skal elevene innen dette prinsippet bli gjort oppmerksom på hvilke kriterier som er gjeldende for å nå målet for timen eller perioden. Dette prinsippet kan direkte knyttes til det første prinsippet i vurdering for læring som vist over. Der står det at eleven skal forstå hva som skal læres og hva som blir forventet av dem (Forskrift til opplæringslova, 2020, § 3-10).

Lærerens klargjøring og delingen av kriterier for måloppnåelse skal baseres på fagets kompetansemål, ettersom «undervisningspersonalet skal tilrettelegge og gjennomføre opplæringa i samsvar med læreplanar gitt etter lova her» (Opplæringslova, 2021, § 2-3). Ettersom målet i det første prinsippet til Black og Wiliam (2009) bygger på at elevene skal forstå hva som skal læres, er det viktig at læreren klarer å tilpasse opplæringen til elevenes nivå slik at elevene kan bruke rettleidingen til å utvikle kompetanse (Udir, 2020).

Et kjennetegn ved god vurdering er at forventningene er tydelige. Dette gir grunn til å klargjøre og dele suksesskriterier med elevene (Udir, 2020). I tillegg skal det være en sammenheng i læringen til elevene i de ulike fagene og for at opplæringen blir opplevd som både overkommelig og tilstrekkelig utfordrende. For at dette skal gjøres, kreves det et godt faglig skjønn i arbeidet med å tilpasse opplæringen (Udir, 2020).

Skape effektive klasseromsdiskusjoner og andre læringsoppgaver som underbygger elevenes forståelse

Det andre prinsippet til Black og Wiliam (2009) innebærer at læreren lager situasjoner og skaper diskusjoner for å fremme læring i undervisningen. To ulike måter trekkes frem for å eksemplifisere hvordan det kan gjøres i undervisningen. Det ene er å stille spørsmål i klasserommet og diskusjoner i undervisningen (Black & Wiliam, 2009). Dette kan være et utforskende spørsmål som stilles av lærer i starten av timen, for å fremkalle elevenes forståelse av det aktuelle temaet. I denne sammenhengen trekker Shulman (2005) frem begrepet «Signature pedagogy», for å vise hva som er en typisk inngang i timene for lærere. Da starter timen med et større spørsmål med en hensikt om å lede elevene mot et ønsket,

planlagt utfall. Elevene blir så spurt om å arbeide med dette spørsmålet mindre grupper eller i par, for så at læreren ber de ulike gruppene om å presentere sine forslag. I etterkant av dette utfører vanligvis læreren en klassediskusjon i plenum. På den måten vil elevene få mulighet til å sammenligne, kritisk analysere samt se kontraster mellom forskjellige svar fra medelevene. Dette er i tråd med læreplanens overordnede del, hvor det står; «... Elevene skal både medverke og ta medansvar i læringsfellesskapen som dei skaper saman med lærarane kvar dag. Elevar tenkjer, erfarer og lærer i samspel med andre gjennom læringsprosessar, kommunikasjon og samarbeid» (Udir, 2020).

Videre vil et relevant utforskende spørsmål i denne oppgaven omhandle innsatsbegrepet. Som nevnt i oppgavens første kapittel, må innsats sees på i lys av kompetansemålene. På bakgrunn av dette bør læreren ha gjort seg opp en klar formening om hva begrepet innebærer innenfor gitte kompetansemål i faget. Ettersom innsats i læreplanen innebærer at elevene prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet, utfordrer sin egen fysiske kapasitet og samarbeider med andre (Udir, 2020), bør lærer se kompetansemålene i lys av dette. Dette kan eksempelvis innebære at lærer meddeler følgende til elevgruppen; i dag så skal vi jobbe med innsats innen dette kompetansemålet. Dere skal gjennom timen tenke på hva innsats er i de ulike aktivitetene. Under selve økten kan lærer da stoppe opp, be elevene prate sammen i grupper om hva innsats innebar i den aktiviteten som ble gjennomført i forkant. Om lærer merker at svarene som blir gitt angående innsatsbegrepet ikke stemmer overens med slik innsatsbegrepet blir beskrevet i læreplanverket, kan lærer da benytte seg av «Signature Pedagogy» (Shulman, 2005). I dette tilfellet vil det være å forklare alle de nevnte element som Udir (2020) legger i begrepet, for så å eksempelvis spørre elevene; hvordan løser man faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp innen dette kompetansemålet? Hvordan viser man selvstendighet i dette kompetansemålet? Hvordan utfordrer man sin egen fysiske kapasitet i dette kompetansemålet? Hvordan samarbeider man med andre innen dette kompetansemålet?

Under en slik klassediskusjon som inngår i dette prinsippet, kan det være at lærer må balansere flere problemer, der noen kan være i konflikt med de andre. Det er da viktig at lærerens fokus er på den ønskede læringen som skal skje. Lærer må kontinuerlig vurdere og velge hvilke innspill fra elevene som en tenker vil bidra til mest læring. Her kommer igjen lærerens skjønn inn i bildet, noe som preger mye av hverdagen til en lærer. Samtidig som

lærer må tenke på læringsprosessen, skal læreren verdsette hvert bidrag for å unngå at elevene opplever en følelse av avvisning (Black & Wiliam, 2009). Dette er noe læreren også skal gjøre ifølge overordnet del av læreplanen, der lærer i møte med elevene skal fremme kommunikasjon og samarbeid som gir elevene mot og trygget til å ytre sine meninger (Udir, 2020).

Vedrørende diskusjoner i undervisningssammenheng, trekker Black og Wiliam (2009) frem at disse forekommer i ulike former og at dette kan være alt fra monolog til frie samtaler med elevene i hverdagen. Den formative vurderingen kan ikke plasseres i den ene eller den andre enden av skalaen, men den oppfordrer heller lærer til å finne en balanse mellom frie samtaler og sterkt styrt dialog (Black & Wiliam, 2009). Håndteringen av klasseromsdiskusjonen kan skje på ulikt vis, der en måte kan være at lærer styrer samtalen ved samle inn visse bidrag fra elevgruppen, oppsummere disse, for så å spørre om kommentarer rundt bidragene. Læreren forteller gjerne ikke om egne tanker om det som blir formidlet før mange nok elever har bidratt. Selv om dette er tilfelle, styres samtalen i en retning fra lærerens side (Black & Wiliam, 2009, s. 24). Hvis vi ser til den nye læreplanen, vektlegges det at elevene skal være aktive i egen læring og kritisk tenking og fått større plass enn tidligere. Dette prinsippet vil kunne bidra til nettopp dette, der elever formulerer spørsmål, søker svar og gjerne uttrykker forståelse på ulike måter gjennom en klasseromsdiskusjon (Udir, 2020; Black & Wiliam, 2009).

Fremovermeldinger

Det tredje prinsippet i teorien har som formål å få eleven til å utvikle seg videre i læringsprosessen. En sentral idé innenfor dette prinsippet, er at eleven ikke bare skal få vite hvordan eleven har gjort det, men også hva som kan gjøres for at eleven skal forbedre seg. Smith (2009) definerer tilbakemelding som informasjon gitt til elevene om læringen som har funnet sted til nå. Dette forekommer ofte i skolen i form av en karakter. Men en karakter alene vil ikke gi noe læring, ifølge Leirhaug (2016). Prinsippet om fremovermelding, kan knyttes direkte til læreplanen, der det står at:

Vurderinga av den faglege kompetansen til elevane skal gi eit bilete av kva elevane kan, men eit sentralt formål med vurderinga er òg å fremje læring og utvikling. Kartlegging og observasjon er verkemiddel for å følgje opp den enkelte og for utvikling av praksisen i skolen Udir, 2020).

I denne fasen er det altså viktig at læreren informerer elevene om deres læringsprosess, med et fokus på fremtidig læring (Black & Wiliam, 1998b, s. 2). Det vil si at eleven får tilbakemelding på hvor eleven står i tillegg til informasjon om styrker og svakheter så langt i oppnådd kunnskap, ferdigheter og læringsprosess. Dette kan bidra til å motivere dem for videre arbeid, samt for å belyse elevens lærings situasjon (Smith, 2009, s. 30). I tråd med dette, vil det i denne oppgaven være særlig relevant at lærer gir elevene tilbakemeldinger på hvordan innsatsen har vært, for så å komme med råd for hva som bør gjøres for å skape videre utvikling innen innsats i faget.

Hverandrevurdering

Det fjerde prinsippet til Black og Wiliam (2009) med mål om å fremme læring, går ut på å aktivisere elevene som undervisningsressurser for hverandre. Prinsippet går ut på at elevene gjennom tilbakemeldinger til hverandre, vurderer medelevene sine. Tilbakemeldingene bør være konstruktiv og fremoverrettet, slik som i prinsippet over om fremovermeldinger.

Hverandrevurdering, kan i en kombinasjon med egenvurdering virke effektivt, dersom elevene har full forståelse for læringsmålet (Black & Wiliam, 2001). Dette peker tilbake på det første prinsippet i teorien. Videre trekker Black og Wiliam (2009) frem at elevene seg imellom ofte er ærlige, noe som kan være et godt grunnlag for gode tilbakemeldinger. I læreplanens overordnet del kommer viktigheten av et raust og støttende læringsmiljø for å skape læring frem;

Et raust og støttende læringsmiljø er grunnlaget for en positiv kultur der elevene oppmuntres og stimuleres til faglig og sosial utvikling. Føler elevene seg utrygge, kan det hemme læring. Trygge læringsmiljøer utvikles og opprettholdes av tydelige og omsorgsfulle voksne, i samarbeid med elevene. De ansatte på skolen, foreldre og foresatte og elevene har sammen ansvar for å fremme helse, trivsel og læring, og for å forebygge mobbing og krenkelser. I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs (Udir, 2020).

Ettersom målet i vurdering for læring, og formativ vurdering, er å skape læring, kan det være viktig å etterstrebe et raust og støttende læringsmiljø i undervisningen. For å få til en god hverandrevurdering vil det være gunstig å skape nettopp dette. Her virker en essensiell faktor å være at læreren kjenner elevgruppen. Videre kan dette prinsippet kobles mot flere prinsipper

i vurdering for læring, blant annet det å være involvert i eget læringsarbeid. Prinsipp to og tre kan også tenkes å være en del av dette. Grunnen er at elevene seg imellom får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen i tillegg til råd om forbedring. Lagt frem på denne måten, har Black og Wiliams prinsipp om hverandrevurdering (2009) klare likhetstrekk med prinsippet om fremovermelding. Forskjellen er imidlertid at der tilbakemeldingen i fremovermelding skjer mellom lærer og elev, skjer tilbakemeldingen i hverandrevurdering mellom elevene.

Videre ser man tegn til at dette kan være gjeldende flere steder i læreplanen. Ettersom læring er hovedmålet både i vurdering for læring og i teorien om formativ vurdering, vil det være viktig å etterstrebe et trygt klassemiljø i fellesskap før man setter i gang med denne fasen. Utdanningsdirektoratet vektlegger også (2020) at elevmedvirkning må prege skolens praksis og at skolen skal lære elevene å utvise dømmekraft når man ytrer seg om andre, samt sørge for at de lærer å samhandle på forsvarlig vis i ulike sammenhenger. Prinsippet til Black og Wiliam (2009) om hverandrevurdering passer veldig godt i det at elevene skal utvise dømmekraft overfor hverandre gjennom å vurdere medelever. Hvis man har en elevmedvirkning i den forstand at elevene får være med å utvikle kriterier for grad av måloppnåelse, får elevene mulighet til å være delaktige gjennom hele prosessen. Slik kan eleven få stor innsikt i stoffet, bli mer effektiv, engasjert på en annen måte enn om lærer overfører kunnskap eller at de leser fra en lærebok (Smith, 2009).

Egenvurdering

Det femte og siste prinsippet i teorien til Black og Wiliam (2009) innebærer at elevene skal bli aktivert som eiere av egen læring. Dette prinsippet fremheves som viktig i vurdering for læring i opplæringsloven, hvor det står at eleven skal være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og egen utvikling (Forskrift til opplæringslova, 2020, § 3-10). Utdanningsdirektoratet legger frem hensikten med dette, der det står at dersom elevene forstår sine egne læringsprosesser og sin faglige utvikling, bidrar dette til selvstendighet og mestringsfølelse (Udir, 2020). Videre skal opplæringen fremme elevenes motivasjon, holdninger og læringsstrategier, samt legge grunnlaget for læring hele livet (Udir, 2020). Egenvurdering kan, i likhet med hverandrevurdering, skape engasjerte elever og effektiv læring. Dette gjennom at elevene forstår hva som skal læres og dermed må vurdere hva som skal til for å oppnå målet. Det at elevene får eierskap til egen læring er en nøkkel for å skape

forpliktelse til læringen (Black & Wiliam, 2001).

2.3 Summativ vurdering

I tillegg til den formative vurderingen jeg har tatt for meg over, som utgjør deler av det læreplanen og forskriftene omtaler som undervisvurdering (Udir, 2020), vil jeg nå rette fokuset på den andre hovedformen for vurdering, nemlig den summative. Sluttvurderingen skal være summativ, står det i St.meld. nr. 28 (2015-2016). En viktig presisering er at den summative vurderingen også kan gis som undervisvurdering (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 214). Dette er noe Taras (2009) peker på. Hun hevder det er en sammenheng mellom formativ og summativ vurdering, og hun argumenterer for at summativ vurdering er et hovedelement i formativ vurdering. Dette fordi lærer summativt må vurdere hvor elevene er i starten av den formative vurderingsprosessen. Denne koblingen blir for eksempel tydelig hvis vi ser til prinsippet om «fremovermeldinger», presentert tidligere, der lærer må kartlegge hvor eleven står i forhold til hvor eleven skal, for å gi tilbakemeldinger som kan hjelpe eleven videre i læringen.

Den summative vurderingen kategoriseres ved at den gir uttrykk for elevenes faglige nivå på et gitt tidspunkt. Et typisk eksempel på summativ vurdering er standpunktkarakter og eksamenskarakter, som forklares følgende: «Både standpunktkarakterer og eksamenskarakterer skal gi informasjon om kompetansen til eleven ved avslutningen av opplæringen i faget. De to karakterene er ulike uttrykk for sluttkompetanse, der rammene for karakterene er ulike. Dermed er karakterene heller ikke direkte sammenlignbare» (Udir, 2020). I denne oppgaven er det standpunktkarakter som er den summative delen av vurderingen, ettersom eksamenskarakterer ikke forekommer i kroppsøving på grunnskolen. Hvis vi ser til Black og Wiliam (2001, s. 6) igjen, trekkes det frem at en slik summativ vurdering vil være et negativt element ved vurdering. De mener at et læringsmiljø som fokuserer på karakter, belønning og rangering ikke er positivt og at dette skaper en testkultur der elevene fokuserer mer på karakter enn læringsprosessen.

Skaalvik og Skaalvik (2018) viser til andre konsekvensen ved den summative vurderingen, der de hevder at denne vurderingen har indirekte og direkte betydning for elevenes selvverdier, målorientering og forventinger om mestring. En indirekte betydning i form av at den summative vurderingen har en styrende innvirkning på læringsmiljøet, på forhold

som har stor betydning for elevers opplevelse og forventning om mestring. Den direkte betydningen kommer til uttrykk gjennom måter lærere vurderer elevenes kunnskaper, ferdigheter, forståelse og evne til problemløsning (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Jeg har i denne delen av oppgaven vist hvordan formativ vurdering kommer til uttrykk i læreplanen. Etter en nærmere undersøkelse av teorien til Black og Wiliam (2009), virker formativ vurdering å være en paraplybetegnelse der underveisvurdering og sluttvurdering sorteres inn under dette. Dette underbygger det Leirhaug og MacPhail (2015) skriver om at denne teorien er relevant i norsk skolekontekst, som jeg også viser i dette kapitlet gjennom å knytte de ulike delene av den formative vurderingen til læreplanens vurdering for læring.

3 Metode

Med valgt tematikk, i tillegg til å ha bestemt det teoretiske rammeverket for oppgaven, ble fokuset i det videre å finne ut hvordan jeg skulle gå frem for å samle inn informasjon om tematikken. Dette er det som kalles metode. Det er viktig med en presentasjon av de metodiske og analytiske valg som er foretatt, fordi både jeg og den som leser dermed kan være kritisk til forskningsresultatet (Johannesen et al., 2016). Jeg vil i denne delen av oppgaven vise hvordan jeg har gått frem for å samle inn empiri og hvordan den er analysert. Strukturen på kapitlet følger rekkefølgen på mine metodiske valg, fra før innsamling av empiri, til underveis, for så å omhandle arbeidet i etterkant av innsamlet empiri for oppgaven.

3.1 Hva er metode?

«Metode er redskapet vårt i møtet med det vi vil undersøke» (Dalland, 2017, s. 52). I sin opprinnelige form betyr metode «veien til målet». Om man skal finne eller vise andre veier til målet, må man vite hva målet er (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). I en masteroppgave som dette med en tilhørende problemstilling vil det være «målet» med oppgaven, og det vil være styrende for valget av metode.

3.2 Valg av forskningstilnærming og design

For å nå målet for masteroppgaven, har jeg sett hvilke forskningsdesign og forskningsmetoder som er tilgjengelige. I den samfunnsvitenskapelige metodelæren dukker det raskt opp et hovedskille, mellom kvantitative og kvalitative metoder eller tilnærminger. I en kvantitativ tilnærming er man opptatt av å telle opp fenomener, altså kartlegging av utbredelse. Dette ofte med mål om å kunne si noe statistisk om sammenhenger mellom ulike variabler. Kvalitative metoder derimot undersøker fenomener vi ikke kjenner så godt til, som det er forsket lite på, eller der vi ønsker kunnskap om informanters subjektive erfaringer (Johannesen et al, 2016, s. 28). Kvalitative metoder benyttes derfor gjerne der vi ønsker å oppnå forståelse av sosiale fenomener. Dette kan gjøres gjennom en rekke ulike forskningsmetoder, som for eksempel deltagende observasjon eller ulike typer intervju. I relasjon til intervjusamtaler, hevder Thagaard (2018) at slike samtaler kan bidra til å skape forståelse av hvordan personer opplever sin egen situasjon (Thagaard, 2018). I denne masteroppgaven er jeg opptatt av læreres forståelse og vurdering av innsatsbegrepet i kroppsøving på grunnskolen, og har

derfor valgt å benytte en kvalitativ tilnærming til forskning ved bruk av kvalitative intervjuer. Forskningsdesignet jeg har valgt blir dermed en kvalitativ intervjustudie. Med et slikt design har jeg imidlertid muligheten til å velge ulike tilnærminger til intervju. I den kommende delen vil jeg redegjøre for valg av intervjutilnærming.

3.3 Valg av intervjutilnærming

Det kvalitative forskningsintervjuet er ute etter å forstå verden sett fra intervjupersonens side. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 20) er det et mål i denne metoden å få frem folks erfaringer samt avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer. For å få tak på kroppsøvlingslæreres forståelse av innsats og vurdering av den, anser jeg et kvalitativt forskningsintervju som hensiktsmessig.

Etter å ha funnet ut at min «vei mot målet» skulle være intervju, tenkte jeg på hvilken spesifikk form for intervju som ville være best egnet. Det er lite forskning som tilbyr tydelige svar på det jeg ønsker å undersøke, og derfor vil jeg søke en mer dyptgående forståelse av hvordan innsats forstås og vurderes av kroppsøvlingslærere (Kvale & Brinkmann, 2015). For å oppnå dette, ser jeg til Thagaard (2018), som forklarer at det er to ytterligheter i utformingen av et forskningsintervju. Den ene ytterligheten er en uformell tilnærming, der intervjuede kan bringe opp temaer i løpet av intervjuet og forsker kan tilpasse spørsmål etter temaer som informanten formidler. Den andre ytterligheten er et helt strukturert opplegg, der vi har utformet hovedspørsmålene på forhånd, hvor rekkefølgen stort sett er fastlagt. Thagaard (2018) påpeker imidlertid at vi ikke nødvendigvis må benytte oss av ytterlighetene. Mellom disse ytterlighetene kan vi benytte oss av en tredje måte å utforme et forskningsintervju på. En slik tilnærming er det som omtales som en delvis strukturert tilnærming, der temaer for prosjektet er planlagt av forsker, mens den tematiske rekkefølgen varierer. Ut fra problemstillingen min tenkte jeg at denne var mest hensiktsmessig, et valg jeg vil begrunne senere i kapitlet (Thagaard, 2018).

Thagaard (2018) trekker frem fordeler og ulemper med alle disse tilnærmingene. Den største forskjellen ser man mellom uformell tilnærming og strukturerte intervjuer. En uformell tilnærming har sin kanskje største fordel i det å kunne følge intervjupersonens fortellinger og dukke i temaer som personen kommer med, som vi gjerne ikke hadde tenkt ville dukke opp på forhånd. Ved et strukturert intervju vil svarene man får være sammenlignbare fordi alle deltakerne har svart på samme spørsmål (Thagaard, 2018).

3.4 Forberedelser til intervjuet

Etter at jeg hadde bestemt meg for hva jeg ville undersøke, og hvilken metode jeg skulle bruke for å undersøke dette, måtte jeg tenke på hvordan jeg skulle få tak i informanter til studien min, i tillegg til hva jeg skulle spørre om i intervjuene for å kunne besvare problemstillingen på en god måte. Jeg vil derfor nå legge frem det som foregikk før jeg intervjuet informantene mine.

Rekruttering og deltagerinformasjon

Rekrutteringen av deltagere ble gjennomført ved en strategisk utvelgelse. Denne utvelgelsen gjorde jeg for å systematisk få tak i personer som har kvalifikasjoner eller egenskaper strategiske til min problemstilling (Thagaard, 2018, s.54). Denne utvelgelsen benyttet jeg for å få snakket med kroppsøvingslærere med forskjellig bakgrunn, som alle underviser på ungdomsskolen. Dette i et forsøk på å oppnå metning i data. Videre har jeg tre grupperinger blant deltagerne i studien min. Den første gruppen lærere, har enten årsstudium i kroppsøving eller ingen utdanning (1). Den andre gruppen er lærere med bachelorutdanning i faget (2) og den siste gruppen er personer med masterutdanning i faget (3). I utgangspunktet var intensjonen å ha tre i hver gruppe, men dette endret seg underveis ettersom jeg begynte å intervju. Det var nemlig ikke et tydelig mønster i meninger og utdanningsbakgrunn. Bakgrunnen for valget om å intervju kroppsøvingslærere på grunnskolen, er at det er få tidligere studier som har tatt for seg denne gruppen når det kommer til deres forståelse av innsatsbegrepet i faget, noe Aasland og Engelsrud (2017) påpeker. Der deres studie tar for seg videregående skole, skiller jeg meg fra den ved å velge grunnskolen, i et forsøk på å bidra til forskningsfeltet. Rekrutteringsprosessen ble en tidkrevende prosess, der jeg sendte e-post til mange rektorer med informasjon om prosjektet, uten hell (se vedlegg 2). Da en lærer svarte ja til å delta, spurte jeg om vedkommende visste om andre med nevnte kriterier som kanskje kunne tenke seg å være med. Det som i starten var en strategisk utvelgelse, gikk dermed over i det som kalles en «snøballutvelgelse». Jeg er imidlertid bevisst på at et problem med denne metoden gjør at deler av utvalget mitt består av personer innenfor samme miljø (Thagaard, 2018, s. 56). Under følger en samlet oversikt over informantene mine, med fiktive navn, informasjon om kjønn, alder, utdanning innen kroppsøving og antall år i skolen.

Tabell 3.1: Informanter.

Lærer	Kjønn	Alder	Utdanning innen kroppsøving	År i skolen
Terje	Mann	35 år	Årsstudium	10 år
Magnus	Mann	26 år	Bachelor	1 år
Katrine	Dame	27 år	Bachelor	4 år
Trym	Mann	27 år	Master	1 år
Markus	Mann	27 år	Master	1 år

Informasjon om informantene i studien med fiktive navn.

Utarbeiding av intervjuguide

Med informantene klare, og intervju som metode, var det enkelte ting som måtte forberedes på forhånd. Jeg måtte vite hva jeg ville spørre om, og utformet derfor en intervjuguide. Den endelige intervjuguiden har en start, midtdel og en avslutning. Starten er veldig åpen, for å få informanten «varm» slik at personen kan åpne seg. For å få til dette, satt jeg opp spørsmål både om jobben som kroppsøvingslærer og vurdering på et generelt grunnlag. I den påfølgende delen, ville jeg gå nærmere inn på spørsmål der jeg fikk tak på kroppsøvingslærerens forståelse av innsats, ettersom dette inngår i problemstillingen. Spørsmålene i det videre er inspirert av de ulike delene av den formative vurderingen, selv om det er ikke stilt direkte spørsmål om dette. Et eksempel fra intervjuguiden er:

Intervjuer: *Hvordan foregår underveivurderingen din i faget?* Ettersom den formative vurderingen til Black og Wiliam (2009) virker å være mest fremtredende i underveivurderingen, er dette et interessant spørsmål å stille for å få tak i om den formative vurderingen virker å være til stede i praksisen til informantene.

Pilotintervju

Det siste jeg gjorde før innsamlingen av oppgavens empiri, var å gjennomføre to pilotintervju. Ifølge Bryman (2016, s. 260) er det alltid ønskelig å gjennomføre et pilotintervju før man tar til på selve innsamlingen av data for en studie. Det er flere grunner til at dette er ønskelig, blant annet for å sikre at det tekniske rundt innsamlingen fungerer som det skal. I tillegg vil et pilotintervju kunne utelukke mulige problem med spørsmålene. Dette fordi den intervjuede kan påpeke disse problemene i denne fasen, noe som kunne blitt vedvarende i alle påfølgende

intervjuer. Samlet sett vil et pilotintervju gjøre meg tryggere i intervjusituasjonen og gjøre meg sikrere på at spørsmålene jeg stiller er gode nok for å besvare min problemstilling.

Jeg gjennomførte to pilotintervjuer før jeg startet innsamlingen av data. Det ene var med en student som har gått bachelor i faglærer i kroppsøving og idrettsfag og den andre var med en medstudent i klassen. Tilbakemeldingen etter første pilotintervju var at jeg etter hver del burde hatt et mer åpent spørsmål, hvor den intervjuede kunne snakke mer fritt. Jeg tok til meg tilbakemeldingen, og var enig i at dette var en fornuftig endring å gjøre. Med denne endringen kunne informantene si det jeg ikke hadde stilt direkte spørsmål om, men som likevel kunne gi meg en enda større innsikt i deres tanker rundt praksisen. Etter det andre pilotintervjuet fikk jeg ingen konkrete tilbakemeldinger på hva som kunne endres og tenkte at dette var et godt tegn på at jeg kunne benytte denne intervjuguiden for oppgaven. Jeg er imidlertid bevisst på at dette også kunne bety at personen ikke ville kritisere i frykt for å såre meg. Med tilbakemeldingen jeg fikk etter det første pilotintervjuet, gikk jeg videre til å selv gå kritisk gjennom pilotintervjuene. I det kommende kommer derfor noen tanker jeg selv gjorde meg. Pilotintervjuene ble tatt opp slik at det kunne høres i etterkant der jeg brukte sikker lagring og nettskjema. Etter å ha hørt gjennom det første pilotintervjuet, opplevde jeg at samtalen ikke fløyt så veldig bra, noe jeg tenker hadde mye med at jeg «låste» meg litt til spørsmålene. Likevel merket jeg at samtalen periodevis ble bedre, og det var stor forskjell fra starten av intervjuet og slutten av intervjuet. En mulig grunn kan være at jeg var en bedre lytter, og kom med oppfølgingsspørsmål ut ifra det informanten meddelte. I utgangspunktet ville jeg ha en intervjulengde på rundt 40 minutter, men pilotintervjuene ble nærmere 30 minutt enn 40. Grunnen til at dette ikke bekymret meg noe særlig, var at selv om personene jeg intervjuet har relevant utdanning for studien min, så er ikke det rimelig å kunne forvente lange svar ettersom personene ikke har drevet med vurdering i praksis. Med en opplevelse av fornuftig rekkefølge på spørsmålene mine, beholdt jeg denne til intervjuene.

3.5 Gjennomføring av intervjuene

Jeg har til nå i kapitlet tatt for meg valg som ble gjort i forkant av intervjuene, samt begrunnelser for disse valgene. Med dette som bakteppe, vil jeg gå videre i prosessen, der gjennomføringen av intervjuet var det neste som skulle gjøres. Først vil jeg legge frem på et

generelt grunnlag hvordan intervjuene foregikk fra start til slutt.

Intervjuopplevelse

Gjennomføringen av intervjuene var mellom 12.-25. januar. Det var litt rart å intervju personer jeg ikke kjente om yrket sitt, spesielt i starten. I denne fasen virket det betryggende å ha gjennomført pilotintervjuene med det jeg vil kalle en rimelig bra suksess. Jeg tror den lille usikkerheten min i begynnelsen ble lagt merke til av informantene og for min del var det fint å kunne støtte seg til den formelle informasjonen, for så å stille åpne spørsmål knyttet til praksisen deres. Etter gjennomføringen av de første to intervjuene ble jeg mer komfortabel og følte at intervjuene begynte å flyte enda bedre. Jeg forsøkte så godt jeg kunne å fremstå som interessert gjennom alle intervjuene, for å få informantene til å dele så mye som mulig om temaet med meg. Jeg opplever at dette fungerte, ettersom de aller fleste intervjuene ble på nærmere 60 minutter. Noen ganger ble det riktig nok en del snakk utenom det jeg faktisk stilte spørsmål om, men jeg tenkte at det var bedre med for mye enn for lite. Dermed avbrøt jeg veldig sjelden informanten underveis i intervjuet. Et viktig fokusområde for meg i intervjusettingen var at jeg var hele tiden bevisst på å ikke stille ledende spørsmål, noe jeg tenkte kunne bli tilfelle, siden jeg kunne ha blitt farget av å ha lest litteratur om formativ vurdering og i så måte «styre» informanten til å svare noe tilsvarende av det jeg har lest (Black & Wiliam, 2009).

I utarbeiding av intervjuguiden hadde jeg, som nevnt tidligere, en tanke om å gjennomføre et semistrukturert kvalitativt intervju, der jeg startet åpent i begynnelsen for så å spisse det mer inn mot problemstillingen min etter hvert. Dette virket å fungere godt, der starten av intervjuene minner mest om den uformelle tilnærmingen. Etter intervjuets innledning, kommer det som minner mest om et strukturert intervju. Grunnen til denne tilnærmingen er at det er relevant for problemstillingen å sammenligne noen av lærernes tanker om vurdering og deres forståelse av innsatsbegrepet. Den ulike rekkefølgen på spørsmålene i intervjuene gjør at intervjuene som helhet sorterer innunder en delvis strukturert tilnærming (Thagaard, 2018) eller et semistrukturert intervju, som Kvale og Brinkmann kaller det (2015). Med en slik tilnærming opplevde jeg at intervjuene ble ulike, samtidig som at alle informantene var innom det jeg anså som det mest sentrale for å besvare min problemstilling. Etter at jeg nå har tatt for meg mine opplevelser som intervjuer i felt, vil jeg i det videre reflektere over min forskerrolle.

Forskerrolle i felt

Siden intervju innebærer nærkontakt mellom meg som forsker og deltagerne, er det nærliggende å reflektere rundt min egen forskerrolle under intervjuene. I innsamlingsprosessen benyttet jeg en-til-en-intervju. Dette tenker jeg var fornuftig, fordi jeg fikk fylldige og detaljerte beskrivelser av informantens forståelse, erfaringer, følelser, oppfatninger, meninger, holdninger og refleksjoner knyttet til kroppsøving, og innsats som fenomen spesielt (Johannesen et al. 2016).

For å få tips til hvordan jeg best mulig kunne opptre i min forskerrolle ute i felt, ser jeg til Kvale og Brinkmann (2015). De beskriver at en dyktig intervjuer er ekspert på intervjuemnet og på menneskelig interaksjon. Intervjueren må kontinuerlig foreta raske valg mellom hva det skal spørres om, og hvordan. Videre må intervjuer velge hvilke svar som skal tolkes - og ikke. Jeg måtte dermed kontinuerlig velge hva jeg tenkte var interessant for problemstillingen å stille oppfølgingsspørsmål om. En personlig snever intervjuerfaring, gjør at jeg ikke en ekspert på dette. Likevel føler jeg at jeg har ganske god kunnskap om intervjuemnet og mener jeg er nokså god på menneskelig interaksjon på et generelt grunnlag. Jeg tenker likevel at jeg har fått til mange gode intervjuer, der de beste intervjuene kanskje var de fire siste. Potensielt var dette fordi jeg hadde blitt mer komfortabel i situasjonen etter å ha gjennomført flere intervjuer og at jeg dermed hadde blitt dyktigere på intervjuemnet. Jeg tenker at det er rimeligere å anta enn at intervjuene har gjort meg bedre på menneskelig interaksjon, ettersom det antageligvis ville krevd flere intervjuer.

Johannesen et al. (2016) påpeker viktigheten av å skape en god og tillitsfull atmosfære i intervjusituasjonen, og nevner at denne ikke kan overvurderes. Måten jeg forsøksvis skapte denne atmosfæren på var at jeg aldri avbrøt informantene når de snakket. Samtidig som jeg merket at de av og til snakket seg litt bort fra det jeg egentlig vil fokusere på, så prøvde jeg å forholde meg høflig og stille et spørsmål som fikk de tilbake på rett spor. Dette skjedde ikke veldig ofte i de første intervjuene og jeg antar at grunnen er at jeg ikke klarte å løsrive meg noe særlig fra intervjuguiden. En annen ting jeg la merke til, var at informantene innimellom legger til «og disse tingene ...» som fremstår som lite konkret. Der kunne jeg for eksempel stilt spørsmålet «Du sier disse tingene, hva mener du med det?» Jeg tror likevel at i dette tilfellet indikerer informanten en liten usikkerhet, ettersom personen selv ikke nevner av seg selv hva som menes konkret med «disse tingene». Det kan også være en mer muntlig stil, det at man legger til noe man egentlig bare kunne latt være å si, der informanten har sagt alt han eller hun mener om det som spørres om.

Å redusere avstanden mellom forsker og den intervjuede trekkes frem som en viktig faktor for å skape nærhet til hverandre. En måte å gjøre dette på er å kle seg uformelt, slik som jeg gjorde ved å kle meg i en dongeri og vanlig t-skjorte. Dette er noe Johannesen et al. (2016) hevder bidrar til en mer avslappet situasjon enn om jeg som forsker hadde kledd meg i dress, eksempelvis. Videre, kan det tenkes at det også vil fremme ærlighet under intervjuene. En annen ting jeg bevisst gjorde under intervjuene var å nikke anerkjennende, samt si korte ord underveis etter hvert som de pratet. Jeg tror dette bidro til at jeg fikk mer utdypende svar på spørsmålene enn det ville gjort ellers. Disse korte ordene kunne være for eksempel «Ja», «skjønner» eller «Åja».

3.6 Intervjuopptak og lagring

Opptak av intervju ble gjort på diktafon-app på mobil og intervjuene ble gjennomført ved bruk av databehandlingsprogrammet «Zoom». I utgangspunktet var tanken å gjennomføre intervjuene fysisk, der jeg reiste til de aktuelle skolene for å intervjuer, men på grunn av den pågående pandemien så måtte jeg legge om dette. Det førte til at jeg måtte sende en endringsmelding i søknaden min til NSD og få godkjent denne på nytt. Jeg ble dermed ferdig med intervjuene litt senere enn jeg hadde planlagt i utgangspunktet, uten at dette opplevdes som et problem.

3.7 Transkripsjon og analyse

Til nå i kapitlet har jeg tatt for meg betraktninger før og underveis i innsamlingen av empiri. Etter gjennomføringen av intervjuene, kunne jeg gå videre til neste del i prosessen. Jeg vil i det kommende derfor ta for meg bearbeidingen av innsamlet empiri.

Dette innebar først å transkribere materialet mitt, for så å gjennomføre en analyse av materialet. Gjennom en slik analyse fikk jeg det som til slutt ble mine resultat, som vil presenteres i neste kapittel. Der jeg til nå i kapitlet har tatt for meg hva som foregikk før intervju samt tanker underveis i intervjuene, vil jeg nå vise hvordan jeg har jobbet i etterkant av intervjuene.

Transkripsjon

Etter en sikker lagring av intervjuene mine som vist over, kunne jeg begynne på nevnte transkripsjonsfase i prosjektet. «Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). I dette prosjektet vil det si en transformasjon av intervjuene fra tale til skrift. Transkripsjonen gjorde jeg rett i etterkant av hvert intervju, fordi jeg tenkte at presisjonen på meningsinnholdet ville være best da jeg hadde intervjuene friskt i minne.

I forkant av transkriberingen, noterte meg oppsummerende tanker om intervjuet. Kanskje ble dette særlig viktig med tanke på kroppsspråket informantene hadde underveis, noe som ville vært vanskelig å huske om transkripsjonen foregikk flere dager i etterkant av intervjuene. Jeg vil nå legge frem hvorfor og hvordan jeg har transkribert intervjuene. Jeg var i tvil på om jeg skulle ta med at informantene noen ganger lagde lyder i form av «Ehh ...» og «Mmm ...». Jeg valgte det med fordi det kunne antyde usikkerhet hos informantene. Det var dog noen ord jeg bevisst ikke tok med i transkripsjonen, fordi noen av informantene sa ord som ikke styrket meningsinnholdet. Dette bunner potensielt i en litt muntlig stil å formidle på. Eksempel på dette fra intervjuene er «for å si det sånn», «ja» og «på en måte» i etterkant av flere spørsmål jeg stilte. Det var også ulike dialekter blant informantene. Da jeg transkriberte disse, gjorde jeg det på bokmål for å bevare anonymiteten til informantene. Ord som «arbeidsdago» og «arbeidsdaga» ble dermed til «arbeidsdager», noe jeg igjen gjorde for å bevare meningsinnholdet i intervjuene (Malterud, 2017, s. 77).

3.8 Analyse

Etter transkripsjonsfasen startet analyseprosessen av datamaterialet mitt. Tjora (2017, s. 195) beskriver hva som er målet med den kvalitative analysen, som dette er.

Kort sagt har den kvalitative analysen som mål å gjøre det mulig for en leser av forskningen å få økt kunnskap om saksområdet det forskes på, uten selv å måtte gå gjennom de data som er generert i løpet av prosjektet (Tjora, 2017, s. 195).

For at leser skal øke kunnskapen om innsatsvurdering i kroppsøving, vil det være sentralt for meg å forholde meg kritisk til hva jeg velger å se på som relevant for problemstillingen i datamaterialet mitt. Jeg er bevisst på at det som trekkes frem som viktig i intervjuene avhenger av min egen fortolkning av intervjusituasjonen (Thagaard, 2018). Det er i analysefasen mange prosjekter svikter, og ender opp som en samling av anekdoter. Dette gir meg grunn til å trå varsomt i analysen (Tjora, 2017).

Hermeneutikk som sentralt element i analyseprosessen

Før jeg går over til gjennomføringen av den tematiske analysen, vil jeg imidlertid sette av litt plass til en sentral del av analysen min. Oppgavens analyse baseres på informantenes perspektiver, og det kan derfor være hensiktsmessig å være bevisst på at det er deres oppfattelse av ting som kommer frem. Det er knyttet en del problemer til fortolkninger og forforståelse av meningsfulle fenomener. Forsøkene på å klargjøre hva forforståelse og fortolkning er, og hvordan forståelse muliggjøres har en ganske lang historie. Dette går under navnet hermeneutikk, og betyr forklaringskunst (Gilje & Grimen, 1993, s. 143). Videre må jeg som samfunnsforsker forholde meg til en verden som allerede er fortolket av aktørene, i mitt tilfelle vil dette kroppsøvingslærere. Det kan være problematisk å forklare deres handlinger i undervisningen, om man ikke forstår hvordan de fortolker verden (Gilje & Grimen, 1993, s. 145).

Forskningen i denne studien har foregått i nærområdet, som betyr at jeg og informantene lever i samme samfunn og i samme tid. Dette kan ha bidratt til en felles forståelse av mye av det formidlet i intervjuene (Gilje & Grimen, 1993, s. 142). Selv om hermeneutikken er gjeldende i flere av prosjektets faser, var den hermeneutiske fortolkningsprosessen særlig fremtredende i fase 1, 3, 4 og etter steg 6 i den tematiske analysen som jeg nå kommer til å legge frem.

Tematisk analyse

Jeg benyttet en tematisk analyse for å gå mest mulig i dybden i mitt eget datamateriale (Thagaard, 2018). En tematisk analyse handler om å identifisere, analysere og rapportere ulike mønster i en datainnsamling. Selv om dette er kjennetegn ved tematisk analyse, er det ifølge Braun og Clarke (2006) ingen klar enighet rundt hva tematisk analyse er, samt hvordan det gjøres. De har likevel laget en sekstrinns-mal på hvordan gjennomføringen av tematisk analyse kan gjøres. Jeg opplevde at i det jeg startet analysefasen, ble jeg ikke ferdig med analysen før utarbeidningen av konklusjonen avslutningsvis i oppgaven. Videre, som Braun og Clarke også påpeker (2006), opplevde jeg fasene som flytende, noe som kommer frem i det jeg skal presentere nå.

Fase 1

Selv om fasene opplevdes flytende, vil jeg likevel vise hvordan jeg har benyttet Braun og Clarke (2006) sine seks trinn. Den første fasen innebærer å bli kjent med eget datamateriale. Selv om dette er første fase, opplever jeg det som en vedvarende prosess som ikke slutter etter

denne fasen, men som gjelder hele det analytiske arbeidet for prosjektet. Dette vil si at jeg i fase 6 har en større kjennskap til mitt eget datamateriale enn i fase 1. Transkripsjonen i seg selv bidro til at jeg ble kjent med materialet mitt, men i tillegg leste jeg gjennom transkripsjonene samtidig som jeg hadde lydopptaket på øret. Underveis noterte jeg meg stikkord ut fra det jeg anså som det viktigste de sa. I denne fasen var jeg ikke så veldig kritisk, noe som endte med veldig mange ord totalt. Disse ble mine første koder. I tilfeller der det var ord som gjentok seg i samme intervju eller på tvers av intervjuene, skrev jeg ned disse under «noe som snakkes mye om» og tenkte at jeg kunne få bruk for dette senere i analysen. Å lytte til intervjuene virket fornuftig fordi det var vanskelig å huske samtlige intervjuer jeg hadde gjennomført. I tillegg til dette, ga det meg en påminnelse om hvordan informantens toneleie var i de forskjellige delene av intervjuet, samt hvor lenge det tok fra spørsmålet ble stilt til det ble besvart. Et eksempel er at samtlige informanter har en ganske lang pause på spørsmålet om hvordan innsats kommer til uttrykk i læreplanen. Den lange pausen før svaret, tolket jeg som at det virker å være en gjennomgående usikkerhet blant informantene.

Fase 2

Etter en opplevelse av en viss kjennskap til eget datamateriale, gikk jeg videre til fase 2. I denne fasen skal man frembringe de innledende kodene og få frem rådata i materialet. Jeg opplevde fase 1 og 2 som tett knyttet til hverandre, så denne fasen innebar å se gjennom alle kodene jeg endte opp med i fase 1. Her så jeg først og fremst på hvilke ytterligere ord som ble gjentagende hos flere av informantene, i et håp om å få frem informantenes holdninger gjennom det de sa. Der det var stor forskjell i eksempelvis forståelse av innsatsbegrepet, noterte jeg ned dette. Videre var koder som «opptatt av fremgang» og «utviklingsperspektivet er viktig» ganske like, og kunne samles under «progresjon».

Fase 3

Ifølge Braun og Clarke (2006) starter fase 3 når alle data har vært kodet og sortert, der man har en lang liste over koder som er identifisert på tvers av datasettet. I denne fasen forklarer de at man skal prøve å se hvordan koder kan passe sammen, og med det danne temaer, gjerne fremvist i en tabell eller et tankekart. For min del gikk fase 3 i analysen ut på at jeg identifiserte temaer først, for så å gjøre revidering, som førte til at jeg fikk tematikker som var ganske like de jeg hadde i utgangspunktet. Ettersom innsats naturligvis var noe som gikk igjen ville jeg se hva som var felles blant informantenes svar, og hva som var ulikt. I denne fasen fikk jeg koder som «enighet i at innsats skal telle i vurderingen i kroppsøving» og «forståelsen

for begrepet innsats er ulik». Disse to ble samlet under temaet innsats under undertemaet «Innsats skal telle i vurderingen, men forståelsen varierer». Videre samlet jeg det informantene svarte på hvert spørsmål i et dokument og tildelte hver informant en farge. På den måten var det enkelt å se hvilke svar og koder som hørte til hver enkelt informant, når jeg samlet de i ulike temaer.

Etter gjentatte gjennomganger av kodene dukket det opp noen andre temaer jeg ikke hadde forutsett ut fra intervjuguiden. Dette resulterte i flere temaer. Flere nevnte for eksempel karakterer uten at jeg stilte spørsmål om det, og flere nevnte også fair play uten spørsmål om dette. Dette noterte jeg meg, og tenkte på hvordan det kunne komme frem i resultatdelen. I denne fasen fikk jeg følgende oversikt:

Tabell 3.2: Temaer og koder fase 3.

Tema	Undertemaer
Innsats	Innsats skal telle i vurderingen, men forståelsen varierer Vektlegging og forståelse Delte meninger om elevers forståelse av begrepet
Vurdering	Vurderingen det mest utfordrende i jobben Vurderingens hensikt
Underveisvurdering	Hvordan få elevene til å forstå det som vurderes Variabelt utbytte for elevene
Sluttvurdering	Den oppsummerende vurdering Delte meninger om karakterer i faget
Interessante funn	Fair play, begrepet som ikke slipper tak Den «snille» kroppsøvingsvurderingen

Temaer og koder i fase 3 i den tematiske analysen.

Fase 4

Med dette i bakhodet gikk jeg inn i fase 4, som går ut på å sortere temaer fra forrige fase (Braun & Clarke, 2006). Måten jeg gjorde dette på, var å ta en ny gjennomgang av transkripsjonene og lydfilene, i tillegg til at jeg hadde kodene og temaene som vist over (se

tabell 3.2) nedskrevet ved siden av meg. I denne fasen funderte jeg på om temaene var dekkende for det som ble sagt. Etter en kritisk gjennomgang av mine temaer, ble en videre revidering gjort. Jeg gjorde meg opp tanker om noen av temaene kunne fjernes. Dette var en tydelig «prioriteringsfase» der jeg måtte velge hva som var viktig å få med, og ikke. En prioritering jeg gjorde her, var at jeg så meg nødt til å spisse materialet mitt mer inn mot vurdering av innsats. I frykt for å få for mange koder, fjernet jeg temaer som ikke var relevant for oppgavens problemstilling, og det derfor gjennomført en markant endring i temaene og kodene fra fase 3. Jeg droppet dermed eksempelvis temaet «interessante funn», og tenkte heller på hvordan innholdet der kunne ha betydning for problemstillingen min.

Fase 5

Fase 5 starter etter at jeg har skaffet meg en tematisk oversikt over mine data som jeg er fornøyd med. Jeg fant så sitater som kunne forsterke meningsinnholdet i de forskjellige temaene (Braun & Clarke, 2006). Eksempel på dette er «Innsats kan være vanskelig å skjønne for veldig mange, uten at man har en åpen dialog underveis. Kroppsøving handler om mer enn å bare prestere» (Markus). Dette sitatet noterte jeg meg for få frem at for å få elevene til å skjønne innsatsbegrepet så kreves det en kontinuerlig åpen dialog mellom lærer og elev. Videre kan dette kategoriseres som at innsatsbegrepet jobbes med i undervisvurderingen gjennom dialog. Temaene jeg endte opp med etter mange runder frem og tilbake, kan vises gjennom to tabeller, med ett hovedtema i hver tabell og tilhørende undertemaer.

Tabell 3.3: Hovedtema en og undertemaer.

Det selvsagte, men tvetydige innsatsbegrepet			
Lærerens ulike forståelse av innsats	Innsats vurderes ut fra det man ser og baseres på skjønn,	Konflikt mellom læreres og elevenes forståelse av innsats	Stor vektlegging av innsats, uten at alle er klar over det

Studiens første endelige hovedtema, med tilhørende undertemaer.

Tabell 3.4: Hovedtema to og undertemaer.

Læreren som påvirker av innsats	
Kommunikasjon som nøkkel til forståelse av innsatsbegrepet	Lærer som forbilde

Studiens andre og siste endelige hovedtema, med tilhørende undertemaer.

Fase 6

Den siste fasen i det Braun og Clarke (2006) kaller tematisk analyse er resultat, og tilhører påfølgende kapittel. I denne delen av analysen forsøker jeg å komme med en presis, logisk og interessant lesning innen temaene mine, men også på tvers av temaene. For å få til dette har jeg latt problemstillingen min være styrende for oppbygningen av resultatdelen. Der blir svaret på problemstillingen identifisert gjennom mine analyser, kan samles under første overordnet tema. Dette er den lengste delen av kapitlet. Utover dette har jeg samlet det som kan knyttes tett opp mot problemstillingen under neste overordnet tema. Denne delen innebærer hvordan det arbeides i faget for at elevene skal lære innsatsbegrepet og hvordan dette jobbes med.

3.9 Reliabilitet og Validitet

Etter at jeg nå har presentert hvordan den tematiske analysen foregikk, er det grunnlag for å se på studiens styrker og svakheter. Derfor vil jeg ta for meg reliabiliteten og validiteten for oppgaven. Dette innebærer å ta for seg i hvilken grad denne studien gir troverdig kunnskap (Dalland, 2017, s. 40). Videre er det rimelig å se på troverdighet, ettersom dette utgjør et av de største problemene med kvalitative studier. Som forsker må man kunne vise frem at innsamlede data og analyser er relevante for å besvare problemstillingen (Trost, 2010, s. 133, 134). Jeg vil nå først gå inn på faktorer som påvirker studiens reliabilitet, for så å ta for meg validitetsfaktorer.

Reliabilitet

Reliabilitet i forskning tar for seg i hvilken grad man ville fått de samme resultatene om studien ble repetert under samme omstendigheter (Bryman, 2021, s. 40). Thagaard (2018, s. 200) trekker frem pålitelighet som et annet ord som brukes istedenfor reliabilitet og at dette er å gjøre rede for fremgangsmåtene som brukes for å samle inn data. En slik fremgangsmåte kommer frem i dette kapitlet gjennom mine argumenter for studiedesign, rekruttering av informanter til prosjektet og erfaringer fra intervjuene. Det å presentere disse delene så gjennomskiktig som mulig kan styrke studiens reliabilitet (Thagaard, 2018, s. 200). Utover dette vil jeg nå ta for meg hva andre faktorer som kan styrke eller svekke reliabiliteten. Dette er viktig ifølge Krumsvik (2014), fordi det ofte blir stilt spørsmål rundt reliabiliteten til

intervjuer i denne type forskning. Strukturen på denne delen vil være kronologisk, i likhet med strukturen ellers i kapitlet. Ettersom jeg så langt har vist gjennomføringen av selve intervjusituasjon grundig, velger jeg å fokusere på reliabilitet før og etter intervjuene.

I forkant av intervjuene sendte jeg ut informasjon om prosjektet (se vedlegg 3). Dette ga informantene mulighet til å «forberede seg», ved å lese seg opp på hvordan innsats skal forstås og vurderes ut fra læreplanen. Selv om dette ikke er en nødvendighet, er det fortsatt en mulighet for at lærerne ikke svarte slik som de egentlig bruker begrepet og forstår begrepet i sin undervisning. I så tilfelle er det en svekkelse av studiens reliabilitet. Videre ved utarbeidningen av intervjuguiden, forholdt jeg meg kritisk til egne spørsmål. Jeg tenkte særlig gjennom om spørsmålene mine var klare og tydelige og om spørsmålene mine virket ledende (Krumsvik, 2014).

Etter gjennomføring av intervju og transkripsjon gikk jeg nøye gjennom mine intervjuer flere ganger, for å ytterligere forsterke reliabiliteten (Krumsvik, 2014, s. 158). Som forsker i påfølgende transkripsjonsfase, bør det helst være flere som lytter til opptaket mitt og transkriberer så ordrett som mulig, i likhet med hvordan jeg har gjort det. Grunnen til at dette kan gjøres, er ifølge Kvale og Brinkmann (2009, s. 206), for å sjekke om min transkripsjon samsvarer med det den andre transkriberer av samme intervju. Det som ofte er tilfellet da, er at to som transkriberer samme intervju vil ende opp med ulike transkripsjoner. Grunnen kan være at opptaks kvaliteten ikke er så høy, som kan bety at det blir feiltolkninger og feilhøringer hos den som transkriberer. Andre feilkilder er spørsmål rundt hvor en setning ender, og hvor lange pausene til informanten er. Ettersom intervjuene bare er transkribert av meg i denne oppgaven, er det mine fortolkninger av det som blir formidlet på lydopptakene som kommer til uttrykk. Det vil naturligvis kunne være en svekkelse av transkripsjonens reliabilitet (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 206).

Min nokså begrensede erfaring med både intervju og analyse av empiri, kan ha noe å si for studiens reliabilitet, eller pålitelighet. Jeg har likevel tidligere i dette kapitlet vist til en utvikling fra pilotintervju til mitt siste intervju, hvor jeg har hatt en opplevelse av fremgang i «forskerrollen». Den lille erfaringen av å intervjuer, kan ha gjort til at jeg har gått glipp av mulig verdifull data, ved å ikke følge opp noen steder i løpet av intervjuene mine der jeg

kanskje burde det. Dette kan det være at en erfaren intervjuer ville gjort, dersom studien skulle repeteres. I utviklingen av intervjuguiden, har jeg likevel tatt til meg råd fra veileder, en med mer erfaring enn det jeg har på feltet. I tillegg har jeg lest relevant metodelitteratur for gjennomføring av de ulike fasene i prosjektet. Dette kan ha styrket reliabiliteten i studien min.

Validitet

Validitet knyttes til studiens resultat og hvordan vi tolker data. Validitet innebærer gyldighet av de tolkninger forskeren har kommet frem til (Mason, 2018). Ifølge Bryman (2021, s. 363) er det to ulike former for validitet – intern og ekstern validitet. Den interne validiteten er om funnene mine kan knyttes til det jeg skal undersøke. Den eksterne validiteten tar for seg om studiens funn kan generaliseres.

Intern validitet

I denne studien har hensikten min vært å finne ut av hvordan kroppsøvingslærere forstår og vurderer innsats i kroppsøvingsfaget på ungdomsskolen. For å finne svar på dette lagde jeg et semistrukturert intervju med ulike hovedspørsmål som skulle dekke hensikten. Jeg har gjennom min tematiske analyse (Braun & Clarke, 2006) lagt frem detaljerte beskrivelser om fremgangsmåten min for å komme frem til funnene mine i studien. Gjennom selvbiografisk situering i innledningen for denne oppgaven har jeg redegjort for min egen bakgrunn. Der legger jeg frem hvordan min forståelse av innsats har vært tidligere og at min nåværende forståelse av innsats i faget er tilsvarende slik det som er beskrevet i dagens læreplan. Problemstillingen min søker forståelse av innsatsbegrepet hos deltagerne i studien og det er derfor hensiktsmessig å intervjuer fremfor å eksempelvis observere. Om jeg hadde hatt mer tid på oppgaven, kunne det dog vært lurt å observere over tid for å sjekke om det informantene sa, stemte overens med måten ting ble gjort i praksis. I analysedelen av oppgaven er det kun jeg som analyserer og ettersom jeg har erfart at dette innebærer en kontinuerlig prioritering. Hva jeg anser som viktig er dermed ikke sikkert at en annen ville sett på som viktig og relevant. Som et grep for å styrke den interne validiteten, har jeg i resultatdelen kommet med direkte sitat og spørsmål for så å analysere disse i etterkant. Da vil leseren slev kunne tolke svaret til informantene og om dette stemmer overens med min egen tolkning. En videre vurdering av den interne validiteten kan også gjøres av leser etter å ha lest resultatkapitlet mitt kombinert med analysen som nevnt over.

Ekstern validitet

Så over til den eksterne validiteten, eller den analytiske generaliseringen, som Kvale og Brinkmann kaller det (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 291). En kritikk mot kvalitative studier generelt, er at det er vanskelig å generalisere (Bryman, 2021, s. 369). For å ta for meg i hvilken grad funnene mine i studien kan generaliseres, eller overføres, vil jeg først se på hvilke informanter vi har med å gjøre i studien. Alle informantene mine er kroppsøvlingslærere på ungdomstrinnet i alderen 26 til 35 år (Se tabell 1). Videre har informantene ikke jobbet så veldig lenge i skolen, der den som har jobbet lengst har vært ansatt i skolen i 10 år. Samtlige deltagere i studien min jobber på Østlandet. Antallet informanter er fem. Blant informantene er det bare en person som er kvinne. De nevnte faktorene gir ikke grunn til å generalisere funnene mine, ettersom alder og erfaring er ulik på feltet. Det som derimot gir grunn til å tenke at funnene er overførbare, er at alle er norske kroppsøvlingslærere som skal forholde seg til samme læreplan (Udir, 2020). Dette innebærer også at innsatsbegrepet skal bli forstått og vurdert i lys av læreplanens beskrivelse om hva innsats er i faget.

4 Resultat

Målet med oppgaven er å finne svar på problemstillingen: Hvordan forstås og vurderes innsats i kroppsøving på ungdomsskolen? Jeg vil i dette kapitlet derfor presentere det siste leddet i min analyse, hvor relevant empiri presenteres og settes i sammenheng med andre deler av mitt

materiale, for å skape en større helhet. Strukturen på denne presentasjonen tar særlig utgangspunkt i de to hovedtemaene som ble identifisert i det analytiske arbeidet. Disse temaene er: (1) *Det selvsagte, men tvetydige innsatsbegrepet*, og (2) *Læreren som påvirker av innsats*. Hvert hovedtema er videre delt opp i ulike undertemaer, hvor det empiriske fundamentet for å diskutere oppgavens problemstilling presenteres. Strukturen for presentasjonen vil være at hvert hovedtema kort presenteres, før empirinære resultater presenteres under hvert undertema. Hvert undertema vil i tillegg avsluttes med en kort oppsummering av særlig relevante funn for å besvare oppgavens problemstilling.

4.1 Det selvsagte, men tvetydige innsatsbegrepet

Det første hovedtemaet kan virke motsettende i seg selv, men bakgrunnen for dette identifiserte temaet vil komme frem i kapitlet. I det kommende vil jeg ta for meg hvordan lærerne først beskriver innsats, før det i det analytiske arbeidet mitt kommer frem at denne forståelsen endres i løpet av intervjuene. I etterkant av dette, legger jeg frem hvordan lærerne selv mener de vurderer innsats, for så å vise til at det ifølge informantene er en ulik forståelse av innsats, mellom lærerne og elevene. Til slutt under dette hovedtemaet belyser jeg hvor mye innsats virker å vektlegges i vurderingen, opp mot hvor mye det faktisk vektlegges av deltagerne. For å rette fokus mot dette, er følgende undertemaer identifisert og valgt ut i løpet av analysearbeidet: (1) lærerens ulike forståelse av innsats, (2) innsats vurderes ut fra det man ser og baseres på skjønn, (3) Konflikt mellom læreres og elevenes forståelse av innsats, (4) Stor vektlegging av innsats, uten at alle er klar over det. I det kommende vil jeg presentere hva informantene har sagt i relasjon til de ulike tematikkene knyttet til problemstillingen. Meningsinnholdet vil igjen forsterkes gjennom sitater fra empirien. Først vil jeg ta for meg hvordan det gjennom intervjuene med lærerne kommer frem ulike forståelser av innsats. Deretter vil jeg gå over på den andre delen av problemstillingen, som er vurdering av innsats.

4.1.1 Lærernes ulike forståelse av innsats

Et sentralt trekk identifisert i analysen er at lærerne på direkte spørsmål om begrepet har ulike forståelser. Markus er den av informantene som på dette spørsmålet om innsatsbegrepet virker å ha den snevreste forståelsen, hvor han i intervjuet responderer på følgende måte:

Intervjuer: «Hva mener du innsats er i kroppsøving?»

Markus: «Innsats i kroppsøving ... Da tenker jeg at du har et ønske om å få det til. Et ønske om å utvikle deg selv og et ønske om å kanskje bidra til at timen blir bedre for flere.»

Markus virker ut fra dette svaret å forstå innsats som noe kognitivt, som et ønske. Dette er en forståelse som ikke virker å være delt av de andre informantene. Magnus, for eksempel, påpeker at det ikke holder å ønske, når vi snakker om innsats, men at man må også gjøre innsats. Som han svarer i intervjuet:

Intervjuer: Hva mener du innsats er i kroppsøving?

Magnus: «... Jeg tenker at innsats er et stort begrep med på en måte mange underbegrep da, eller mindre begrep som ligger i ordet, og så ja ... Jeg forstår innsats som et stort begrep, der mange andre små begrep ligger under, som en viktig del da. Og ... det er faktisk det eneste faget i skolen der innsats står på planen, eller der innsats er en del av faget, og det er litt spesielt. Så jeg tenker at innsats er viktig for kroppsøvingfaget, og det handler om alt fra dette med kroppsspråk, hvordan elevene bidrar i forhold til; er de en god lagspiller, vil de gjøre en god innsats for andre også, ehmm ... Og det holder jo ikke på en måte å bare være en person som bare ønsker å holde på ballen, om man spiller fotball for eksempel da, at man motiverer elevene til å forstå at i innsatsbegrepet så ligger det også at man skal spille som et lag og gjøre andre gode. Man skal også gjøre andre gode gjennom å hjelpe de, og rett og slett motivere elevene til å gjøre en god innsats i timen da, er viktig.»

På oppfølgingsspørsmål om hvorfor han mener innsats er viktig supplementerer han med:

Magnus: «Tenker at det er viktig fordi at først og fremst så er det en viss innsats i det å bevege seg og gjennomføre de ulike aktivitetene i faget. For at en elev skal kunne oppleve mestring, så må man også ha en viss innsats. Uten den innsatsen så vil man ikke oppleve samme mestring. Så jeg tenker at om eleven har en god innsats i timene, så gir det grunnlag for å gi en god vurdering, da. Innsatsen må ligge til grunn for andre ting, som mestring og progresjon. Om noen elever kommer til timen med fokus på mobiltelefonen sin, og at jeg ser at kroppsspråket er dårlig etter å ha lagt bort mobilen, så vil eleven ikke oppnå god vurdering. Innsats er et hovedelement i faget.»

Som vi kan se er Magnus opptatt av mye mer enn bare innsats som et ønske. Han fremhever innsats som en sentral del av faget og som et begrep som er tett koblet til vurdering. Dessuten

er han opptatt av at begrepet er vidt, og rommer mye. Sentralt i hans forståelse er imidlertid at innsats er noe man gjør. Alt fra å gjøre samspill og til å utfordre seg selv, til kroppsspråk og det å bidra til andres læring gjennom å hjelpe og motivere de rundt seg. Magnus hevder videre at innsats er viktig for at eleven skal oppleve mestring og progresjon. I den forbindelse nevner han fokus som en del av det han ser etter, når han ser etter innsats. Denne vide forståelsen som Magnus fremhever, støttes også til en viss grad av Katrine, Trym og Terje, som alle fremhever at innsats handler om at eleven ikke gir seg, utfordrer seg selv og bidrar til å gjøre andre gode. De støtter også at innsats er noe elevene gjør. Selv når det kommer til det Trym omtaler som 'den mentale biten', så virker innsats å være noe eleven skal vise.

Trym: «Jeg tenker på det som at du gjør ditt beste. At du prøver så godt du kan, at du prøver. Men også at du gjør en innsats for at det skal bli bra for de andre rundt deg, da. Så du har den ferdighetsinnsatsen, som er viktig. Men så har du den mentale, eller sosiale innsatsen, hvor du faktisk bidrar til et godt miljø og at du tar med de som kanskje trenger en push og den biten. Men jeg tenker først og fremst på innsats som at du gjør så godt du kan, da. I de timene som vi gjør da.»

Det viser seg imidlertid at informantene har ytterligere forståelser som ikke kommer tydelig frem på direkte spørsmål om hva innsats er. I andre deler av intervjuene til både Magnus, Markus og Terje kommer det frem innspill og kommentarer som bidrar til en utvidet forståelse. Den som i størst grad komplementerer sin forståelse av begrepet, er Markus. Svaret hans senere i intervjuet, kan tyde på at det han tidligere snakket om som et «ønske om ...», egentlig var ment som at han også ser på innsats som noe elevene gjør og noe han kan se. Dette kommer frem gjennom svaret:

Intervjuer: På hvilken måte tenker du at innsats kan vurderes i faget?

Markus: «Det er vel litt som jeg nevner at man ser innsats. Det er ikke de som svetter mest som nødvendigvis har best innsats. Men om man ser at det er noen som ikke gir seg og holder på, hvis man ser at det er en elev som sliter litt i begynnelsen av en fase da, at den eleven prøver å forbedre seg over tid, det føler jeg gjenspeiler innsatsen til den eleven. At de gir et skikkelig forsøk på å forbedre seg.»

I likhet med Markus, kommer det frem en bredere forståelse av innsatsbegrepet i intervjuene med Terje og Magnus. Denne endringen er ikke like stor som hos Markus. Både Terje og

Magnus snakker om innsats som en slags grunnpilar for at man skal få til noe som helst i faget.

Terje: «... Innsatsbegrepet det gjennomsyrrer egentlig faget. Uten innsats så får du ikke sett noen verdens ting, egentlig. Kroppsøving skal ikke være et idrettsfag eller toppidrettsfag i så måte.

Magnus: «... Har man ikke innsats i det nevnte kompetansemålet, så vil man ikke oppnå høy måloppnåelse heller. Så det er et såpass viktig begrep i kroppsøvingsfaget.»

Utover det Terje, Trym, Katrine og Magnus nevnte tidligere om at eleven ikke gir seg, utfordrer seg selv og gjør andre gode som innsats, trekker Terje inn fair play som et begrep som sorterer innunder innsats.

Terje: «... for at elevene skal forstå hva som kjennetegner de ulike ferdighetene eller hva som kjennetegner god innsats, da. For eksempel fair play, gjøre hverandre gode, bidra for fellesskapet, utfordre seg selv, trene over tid uten å gi opp der fremgangen kanskje ikke kommer helt av seg selv i en aktivitet.»

For å oppsummere dette undertemaet, så blir innsats forstått på ulike måter av informantene. Flere av lærerne har forståelser av innsatsbegrepet som strekker seg videre enn det de svarer på direkte spørsmål. Dette er gjeldende for alle deltagerne, men særlig Markus, som endrer forståelse fra at innsats i kroppsøving bare er «et ønske», til at det er noe som skal vises i faget. Samlet sett blir flere faktorer knyttet til innsatsvurderingen. Disse er alt fra å gjøre samspill, utfordre seg selv, vise et positivt kroppsspråk, være fokusert, fair play og bidra til andres læring ved å hjelpe og motivere medelevene rundt. Det kommer tydelig frem at innsats er noe elevene skal vise i undervisningen.

4.1.2 Innsats vurderes ut ifra det man ser, og baseres på skjønn

Etter at jeg nå har tatt for meg hvordan innsats blir forstått av lærerne, vil jeg nå gå over til hvordan dette vurderes i faget av informantene. Et sentralt trekk er at innsats nevnes som en selvfølgelig del av vurderingen blant alle informantene mine. Et annet sentral trekk identifisert i analysen, er at det virker å være en felles forståelse blant fire av informantene om at noe av det mest sentrale med underveisvurdering er at elevene blir sett og får tips gjennom en samtale med lærer om hva som kan forbedres. Dermed er det et gjennomgående læringsfokus, i hvert fall blant fire av informantene. Dette kan illustreres gjennom Magnus sitt

følgende svar på hva som er det viktigste med underveisvurdering:

Intervjuer: Hva tenker du er det mest sentrale med underveisvurdering?

Magnus: «Først og fremst for å fremme læring. Det å kunne bruke underveisvurdering som en slags plattform for å gi elevene en god tilbakemelding på de styrkene og svakhetene som de har, sånn at de kan jobbe med de svakhetene eller styrkene i faget. Det gir jo også meg som lærer en slags indikator på nivået til eleven, det å ha underveisvurderingen. Dette vil gi meg muligheten til å tilpasse undervisningen til de jeg ser trenger dette for at elevene skal kunne lære mest mulig. Jeg tenker at underveisvurdering er med på å motivere elevene til å fortsette, rett og slett.»

Trym er derimot den som skiller seg mest fra de andre informantene, ved at han mener det viktigste med underveisvurdering er for at sluttvurderingen skal bli riktig.

Intervjuer: Hva tenker du er det mest sentrale med underveisvurdering?

Trym: «Jeg tenker det er viktig for at sluttvurderingen skal bli riktig.»

Selv om informantene stort sett er enige om at den viktigste rollen til vurdering er læring, vurderes og vektlegges innsats forskjellig i informantenes vurderingspraksis. Det som er tydelig gjennomgående i alle intervjuene er at vurdering av innsats er noe som baseres i stor grad på skjønn fra lærerens side gjennom det som kan ses i timene.

Ikke bare vurderes og vektlegges vurderingen av innsats ulikt, men lærerne har også ulik oppfatning av kompleksiteten i det å vurdere innsats. Blant informantene mine er det Magnus og Terje som synes innsats er vanskeligst å vurdere i faget. Kanskje bunner dette i at det også er de som ser ut til å forstå begrepet i videst forstand av lærerne i studien min. Begge nevner at elevenes innsats må ses i lys av elevenes forutsetninger. Magnus trekker frem svømming som eksempel og mener at elevenes forutsetninger er viktig å ta med som en grunn til å ha med innsats i vurderingen.

Intervjuer: Mener du at det er rimelig at innsats teller i vurderingen i faget?

Magnus: «Jeg kan komme med et eksempel. Hvis man ser på svømming, som jeg holder på med en del nå. Da ser jeg hvor viktig det er å gi elevene tilbakemeldinger og

beskjeder på hvordan de kan vise seg fra sin beste side. Og da gir jeg gjerne tilbakemeldinger til de som er veldig flinke, og jeg ser at om jeg gir like tilbakemeldinger til de med høy måloppnåelse som de med lav måloppnåelse, så vil ikke de klare å gjennomføre det, for de har ikke like forutsetninger. Vi har hatt svømming nå som sagt, og på denne skolen er det mange flinke svømmere, for det er en svømmeklubb som drives ved siden av skolen, og det er mange av elevene som driver med svømming på fritiden. Da må jeg legge til rette i disse timene her, for at elevene skal bli utfordret og kan vise seg fra sin beste side når det kommer til det her med innsats, da.»

Som vist over, snakker Magnus også om at det er viktig å tilpasse den muntlige tilbakemeldingen i svømming til elevens grad av måloppnåelse for at alle skal mestre det som gjøres. Som nevnt trekker Magnus også inn elevens forutsetninger, men å vite hva de faktisk er, nevner han ikke. Terje derimot, snakker om dette. Han opplever tolkningen av hva som er elevenes forutsetning som vanskelig. Han utdyper senere at det er enklere å antyde forutsetningene til en person som har en synlig funksjonshemming enn en elev som «tilsynelatende er funksjonsfrisk». Da mener han at det er viktig med «vurderingsantennene ute» og ha en tett dialog med elevene for å treffe best mulig på vurderingen av innsats basert på elevenes forutsetninger. Dette er noe som kommer frem i oppfølgingsspørsmålet mitt:

Intervjuer: Du nevnte litt at man forstår innsatsen til elevene ut fra deres forutsetninger, men hvor enkelt er det å vite hva som egentlig er elevens forutsetninger?

Terje: «Nei, det er ikke lett. Det er ikke lett. For man ser på en måte det eleven står og går i. En elev som sitter i rullestol, som er funksjonshemma, eller har funksjonsnedsetting og en elev som står der med et par krykker og har skadet benet, eller en elev som tilsynelatende er helt funksjonsfrisk – dem har jo ulike forutsetninger og det ser en jo, men dem har også krav på ulik tilpasning og ulik tilrettelegging og det er ingen lett oppgave ettersom du som lærer har ansvaret for kanskje 25 elever da, der temaet er volleyball for eksempel. Temaet kan være samspill med ball eller styrketrening. Altså det er ingen lett oppgave, det er det ikke. Så det gjelder å som lærer alltid ha, hva skal man si ... vurderingsantennene ute da for å se hvordan eleven egentlig fungerer. Ehm ... har eleven høy trivsel? I en time kan man tenke at «Ja, dette er faktisk godt tilrettelagt, der eleven trives», mens i neste time kan det være at eleven

ikke gjør noe som helst fordi det har kanskje sin grunn, men det er ikke gjort noen kommunikasjon. Altså det er jo vanvittig viktig å ha en ganske tett dialog her, da og åpenhet for å både kunne tilrettelegge og for å kunne finne ut hva status er fra time til time, da. Men det er en krevende oppgave, det er det. Jo flere forskjellige folk, jo mer krevende er det.»

Magnus på sin side, mener man må bryte ned innsats som begrep for så å vurdere hver enkelt del av begrepet, uten at han sier på hvilken måte de ulike delene kan vurderes i praksis. Dette er et syn som virker å støttes av Terje, som bryter innsats ned i at elevene gjør som de får beskjed om, deltar så godt de kan og har med nødvendig utstyr til timene. Han legger til at han ser på kroppsspråket og samarbeidsevne, engasjement, fokus og seriøsitet. Det komplekse synet på vurdering av innsats som Magnus og Terje har, støttes ikke av de andre informantene. Både Katrine, Trym og Markus svarer at innsats kan vurderes ut fra hvor hardt de kan se at elevene prøver. Trym, trekker som eneste informant frem at egenvurdering kan være en måte å vurdere innsats i faget.

Intervjuer: På hvilken måte tenker du at innsats kan vurderes i faget?

Trym: «Jeg tenker at det kan være en egenvurdering eller en egenevaluering, der de vurderer seg selv. Og det kan være lærere som vurderer innsats. Og da tenker jeg, ehm, det kan være i enkelttimer, sånn som hvor hardt de prøver, ehm ... hvis de har utholdenhetsprosjekter for eksempel. Hvor hardt orker de å presse seg? I dansing som vi har nå på åttende trinn, er de med å gjør sitt beste? Det er noen aktiviteter hvor det kommer tydeligere frem enn i andre da. For eksempel dansing, så ser jeg fort hvis det er noen som ikke yter så godt de kan. Og der er jeg også veldig tydelig på det at det er innsatsen jeg ser på i tillegg, fordi de må jo prøve. Ingen er verdensmester i noen ting på ungdomsskolen, så vi må prøve vårt beste og så tenker jeg at jeg er med på å gjøre mitt beste, for selv om jeg kanskje ikke kan aktivitetene like godt, så gjør jeg i hvert fall mitt beste. Jeg tenker i forhold til vurdering da, så er det jo det å se på hvor mye de prøver på å få det til og eventuelt bruke elevene til å evaluere seg selv.»

Som vist over, trekker han frem dans som en slik aktivitet og innsats kommer til uttrykk der gjennom at han ser om elevene prøver sitt beste. Der egenvurdering trekkes frem av Trym som en måte innsats kan vurderes, trekker Katrine frem at hun synes det er enklere å vurdere innsats når man kjenner elevgruppen. Dette kommer frem gjennom et oppfølgingsspørsmål.

Intervjuer: Hvordan vet man egentlig hva som er det beste de kan?

Katrine: «Nå har ikke vi sånn kjempestore klasser så jeg kjenner dem egentlig ganske godt. Jeg ser når de prøver og ikke prøver. Det føler jeg egentlig ikke er så vanskelig. Jeg har jo hatt dem fra åttende klasse og nå går de i tiende.»

Det som kan ligge i dette svaret, er at Katrine implisitt tar elevenes forutsetninger i betraktning når hun vurderer innsats. Dette er et syn som i så fall stemmer overens med svaret Terje og Magnus ga. Der Katrine mener det er enklere å vurdere innsats gjennom å kjenne klassen, sier Trym det er enklere å vurdere innsats i noen aktiviteter.

Senere i intervjuet kommer det frem at vurderingen av innsats er litt annerledes enn først antatt ut ifra direkte spørsmål om hvordan innsats kan vurderes i faget. Det kommer frem at Terje benytter et skjema med kjennetegn på hva som er god innsats, i en gradering på lav, middels og høy kompetanse, som han deler med elevene. Det er imidlertid ikke bare Terje som endrer syn på vurdering av hvordan innsats kan gjøres. Der det tidligere kunne virke som at Katrine, Markus og Trym stort sett bare vurderer innsats ut fra hvor hardt elevene prøver og jobber, så kommer det frem at både Katrine og Trym benytter begrepet fair play i stor grad i vurderingen sin i faget. Selv om dette ikke er en del av læreplanen eksplisitt lenger, er det mange likhetstrekk mellom det som beskrives som innsats i læreplanen nå og det som var fair play før.

Oppsummert, blir altså innsats vurdert ut fra det lærerne ser av aktivitetsnivå hos elevene og hvor hardt de prøver å forbedre seg. Det er ulike oppfatninger av hvor vanskelig innsats er å vurdere, men et sentralt trekk virker å være at de informantene som tar med elevenes forutsetninger i sin innsatsvurdering, opplever det som vanskeligere enn de som ikke gjør dette. Videre trekker en informant inn egenvurdering som en måte å vurdere innsats på. Det virker også som at innsats er enklere å vurdere i enkelte aktiviteter, der dans og svømming nevnes som eksempler. Vurdering av innsats, som vurdering ellers, baseres i stor grad på lærernes fortolkning og skjønn. Kjennskap til elevgruppen nevnes som viktig for å «skjønne» innsatsen til elevene.

4.1.3 Konflikt mellom lærernes og elevenes forståelse av innsats?

Gitt resultatene som hittil er presentert, er det tydelig at alle lærerne er innforstått med at innsats er noe som skal jobbes med i kroppsøvningsfaget. I den anledning, kan det tenkes at lærernes forståelse av innsats vil ha innflytelse på elevenes forståelse av begrepet. Jeg vil derfor i denne delen ta for meg hva informantene selv tenker om elevenes forståelse av innsatsbegrepet.

Blant informantene er det Trym er som selv opplever at det er størst likhet mellom egen og elevenes forståelse. Han hevder i sitt intervju at innsats for mange «bare er aktivitetsnivå», en oppfatning som også deles med Magnus. Utover dette virker det å være en todeling blant «idrettssterke elever og idrettssvake elever». Der Terje mener at de idrettssterke elevene forstår innsatsbegrepet godt, mener Markus at idrettssterke elever forstår begrepet dårlig. Dette kan man se gjennom deres følgende sitat:

Intervjuer: Er innsats noe som elevene skjønner tror du? Hvorfor/hvorfor ikke?

Terje: «Ja, det vil variere, helt klart. De sterke elevene, hvis man skal bruke det ordet, dem som har ambisjoner og kanskje en antydning til god karakter i kroppsøving dem tror jeg kan si en del om det. De andre kan nok si litt mindre kanskje.»

Markus: «Jeg tror innsats kan være ganske vanskelig for mange å forstå. For eksempel for de idrettssterke jentene og guttene så er innsats hvordan de presterer. Så hvis de viser seg frem som tidenes «egotrip» og skårer mange mål, får mange poeng i basketball, så tror de selv at de har super innsats og at de er på toppen av karakterskalaen. Men hvis man ser på det opp mot resten av kompetansemålene, så er man egentlig på andre enden. Så det vil da trekke dem ...»

Magnus virker å være enig med Markus og legger til en antagelse om at fritidsaktiviteter skaper denne feilaktige forståelse av begrepet for elevene, noe som kan vises gjennom følgende svar:

Intervjuer: Hvorfor tror du at innsatsbegrepet er vanskelig for de å forstå?

Magnus: «På fritiden i ulike aktiviteter så har de nok hørt begrepet, som «vis innsats» i en håndballøkt. Du må vise meg den gode innsatsen du har, og hva du kan liksom. Så får de på en måte ikke vite noe mer enn akkurat begrepet da. Mens om man bryter ned

innsatsbegrepet til flere mindre begrep, så ville de forstått det bedre, tror jeg. Men det er gjerne fra tidligere, at det har hørt om innsats, men de har ikke fått noe kontekst eller forklaring på hva det egentlig vil si å ha god innsats.»

Her ser man også at Magnus tenker det er viktig for elevene at kroppsøvlingslæreren skaper en bedre forståelse av begrepet gjennom å bryte begrepet ned til mindre deler. Samlet sett virker dette undertemaet dermed å fremheve at innsats for mange elever «bare er aktivitetsnivå», en forståelse som ifølge informantene virker å stamme fra fritidsaktivitetene elevene bedriver. Der en informant hevder at de idrettssterke forstår innsatsbegrepet godt, mener en annen at idrettssterke elever forstår begrepet dårlig.

4.1.4 Stor vektlegging av innsats uten at alle er klar over det

Et annet trekk identifisert gjennom min analyse, er at vektleggingen av innsatsbegrepet virker å være gjennomgående stor. Mye av grunnen til en slik betraktning skyldes en erkjennelse om at det er mange likhetstrekk mellom fagets tidligere fair play-begrep og den nåværende definisjonen av innsatsbegrepet. På direkte spørsmål om vektleggingen av det informantene mener skal vurderes får jeg imidlertid ulike svar.

Terje mener at innsats gjennomsyrrer faget og er det som først og fremst skal vurderes, mens Markus mener at innsatsen «ikke teller mest, men en god del». Katrine vektlegger innsats ganske høyt i sin vurdering i faget, og mener «at hvis dem prøver og prøver så skal dem på en måte få for det». Trym vektlegger «ferdighet, innsats og fair play likt, med ferdighet «et hakk over om man ligger og vipper». Magnus derimot er veldig usikker på vektlegging av hva som skal vurderes i faget, men presiserer at innsats er et vidt begrep som må brytes ned for så å vektlegge hver del av begrepet likt.

Basert på disse svarene, virker det som at Terje er den av lærerne i studien min som vurderer innsats mest, tett etterfulgt av Katrine og Magnus. De to som ser ut til å vektlegge innsats minst i sin vurdering, er derfor Trym og Markus.

Oppsummering av første hovedtema

Gjennom det første temaet har jeg besvart deler av problemstillingen; Hvordan forstås og vurderes innsats i kroppsøvlingsfaget? Ved å benytte tematisk analyse har jeg fått tak på hva deres forståelse av innsatsbegrepet i faget er. Jeg har funnet ut at vurderingen av innsats virker

å være en stor del av vurderingsgrunnlaget til informantene, uten at alle er klar over dette selv. Mye av grunnen til dette er at fair play-begrepet, som ikke er en del av læreplanen lenger, brukes av tre av lærerne. Disse lærerne trekker det også frem som en viktig del av vurderingen i faget. Innsats vurderes ut fra det elevene viser av aktivitetsnivå og hvor hardt de prøver å forbedre seg. Egenvurdering trekkes også frem som en måte å vurdere innsats på. Videre virker innsats å være enklere å vurdere i noen aktiviteter enn andre. Både innsatsforståelsen og vurderingsforståelsen til lærerne er snevre i forhold til læreplanens beskrivelser. Selv med denne snevre forståelsen av vurdering, gjøres vurdering i stor grad i tråd med læreplanen i praksis.

4.2 Læreren som påvirker av innsats

Dette temaet utgjør det andre og siste hovedtemaet for kapitlet. Så langt i kapitlet har jeg sett på hvordan innsats forstås og vurderes. I den kommende delen vil jeg ta for meg hvordan innsats jobbes med i faget, som også er en del av vurderingen. Denne delen kan særlig knyttes til læreplanens store vektlegging av vurdering for læring (Udir, 2020). Tilhørende undertemaer for dette hovedtemaet er: (1) Kommunikasjon som nøkkel til elevens forståelse og (2) Læreren som forbilde.

Til tross for at jeg så langt har vist at noen av deltagerne i studien min tenker at elevene forstår innsats som grad av aktivitetsevne, som i seg selv er en svak forståelse av begrepet sett i forhold til læreplanens beskrivelser, nevner noen av informantene en utvikling av elevenes forståelse av begrepet fra 8. klasse til 10. klasse. Dette vil jeg vise i denne delen av kapitlet. En slik utvikling, kombinert med at innsats blir snakket om såpass mye blant informantene mine, gir grunn til å tro at lærerne også jobber mye for at elevene skal forstå hva begrepet innebærer. Jeg er imidlertid bevisst på at en annen mulig grunn til at innsats snakkes såpass mye om som en del av faget, kan være fordi jeg i forkant av intervjuene hadde informert om prosjektet, som vist i vedlegg 3. Jeg vil uansett se hvordan lærerne mener at de lærer elevene sine innsats i undertema 1, samt hvordan de jobber for å påvirke innsatsen til elevene underveis, gjennom undertema 2.

4.2.1 Kommunikasjon som nøkkel til elevenes forståelse

Viktigheten av å forklare innsats for at elevene skal lære hva det innebærer legges vekt på av fire av informantene, og det kan tyde på at det gjelder alle informantene, ettersom den siste

informanten, Katrine, sier at begrepet er noe «vi jobber mye med.» Dette kommer frem i alle intervjuene gjennom følgende sitater:

Intervjuer: Er innsats noe som elevene skjønner tror du? Hvorfor/hvorfor ikke?

Markus: «Innsats kan være vanskelig å skjønne for veldig mange, uten at man har en åpen dialog underveis. Kroppsøving handler om mer enn å bare prestere.»

Trym: «Ja, det tror jeg. Så lenge vi er tydelige på å forklare hva vi mener med innsats. Hvis vi bare sier: «Og så vurderer vi innsats», og ikke sier noe mer enn det, så tror jeg de fleste elever tenker at innsats er at det bare gjør så godt de kan.»

Magnus: «Jeg tror jo at, før jeg på en måte forklarer det, så er det vanskelig for elevene å forstå.»

I likhet med Markus, Trym og Magnus over, trekkes den muntlige kommunikasjonen frem som viktig for at elevene skal forstå begrepet også av Katrine og Terje. Begge disse legger til en opplevelse av at innsatsforståelsen er større hos elevene da de går ut av skolen i 10. klasse enn da de kom i 8. klasse. Dette kan vises gjennom følgende sitat:

Intervjuer: Er innsats noe som elevene skjønner tror du? Hvorfor/hvorfor ikke?

Terje: «... hvis man får dem på tråden og begynner å prate om det, så tror jeg at det kommer ganske naturlig av seg selv. Jeg tror det. Etter litt tids arbeid da, vel og merke. Jeg tror at forståelsen av innsatsbegrepet er større hos 10. klassinger enn i 8. klasse.»

Det som imidlertid skiller Terje og Katrine på dette punktet, er at der Terje tror at denne innsatsforståelsen er større i 10. klasse, er Katrine sikker på at elevene på dette tidspunktet skjønner begrepet.

Intervjuer: Vil du legge til noe angående elevens forståelse av innsatsbegrepet?

Katrine: «Nei, men altså de modnes jo også da. På de tre årene. I åttende klasse skjønner dem det nok ikke helt, men så er det jo noe vi jobber mye med. Hvis du spurte meg da jeg hadde dem i åttende, så hadde jeg kanskje ikke vært like sikker. Nå føler jeg meg sikker på det.»

Ettersom innsats er en del av det som skal læres i faget, kan en bedre forståelse i 10. klasse kontra i 8. klasse tyde på at vurdering for læring har fungert og at det er en formativ læringsprosess som har vært til stede. En viktig presisering er imidlertid at dette er en påstått utvikling fra lærerens side, i tillegg til at forståelsen til eleven av begrepet gjenspeiler «i beste fall» lærerens forståelse av begrepet, som ikke nødvendigvis er i tråd med slik begrepet «skal forstås» ut fra læreplanen (Udir, 2020).

Totalt sett, ettersom ingen av lærerne forstår innsatsbegrepet helt i tråd med læreplanens beskrivelser, vil mest sannsynlig ikke elevene heller utvikle en forståelse som er lik læreplanens. Det kan likevel være at gjennom å prate om begrepet, slik som Terje og Katrine gjør, vil det være en utvikling av elevenes innsatsforståelse nærmere læreplanens, ettersom lærerne virker å forstå begrepet i litt videre forstand enn det elevene gjør.

4.2.2 Læreren som forbilde

Neste undertema identifisert i analysen min er «Læreren som forbilde». Dersom elevgruppen har fått en viss anelse for hva innsatsbegrepet innebærer i faget, vil man også kunne jobbe videre med dette. På spørsmål om hvordan lærerne påvirker innsatsen til elevene gjennom undervisvurderingen, er det enighet blant informantene om å være positiv som lærer og motivere elevene til å fortsette gjennom en samtale. Videre virker det å være et godt forbilde å være viktig for å påvirke innsatsen til elevene, noe som trekkes frem av Terje og Trym. Dette kommer frem på ulike måter gjennom intervjuet. Terje på sin side mener at han prøver å påvirke innsatsen til elevene gjennom å kle seg på lik måte som elevene, ha med drikkeflaske, innesko og en tydelig plan for timene. Trym liker å bruke seg selv som eksempel, særlig i aktiviteter der han selv opplever at han ikke er så god. Dette kan eksemplifiseres med følgende sitat:

Trym: «... Ingen er verdensmester i noen ting på ungdomsskolen, så vi må prøve vårt beste ,og så tenker jeg at jeg er med på å gjøre mitt beste, for selv om jeg kanskje ikke kan aktivitetene like godt, så gjør jeg i hvert fall mitt beste. Jeg tenker i forhold til vurdering da, så er det jo det å se på hvor mye de prøver på å få det til og eventuelt bruke elevene til å evaluere seg selv.»

I likhet med Terje og Trym, kommer det frem tidlig i intervjuet med Magnus, at han også ønsker å være et forbilde for elevene og trekker frem dette som noe av grunnen til at han ville

bli lærer. Dette nevnes dog ikke av han som en måte å påvirke innsatsen til elevene på, men det kan likevel være gjeldende.

Intervjuer: Hvorfor ønsket du å bli lærer i utgangspunktet?

Magnus: «Det er mange faktorer som spiller inn der. Jeg har vært en del aktiv i ungdomsarbeidet hjemme rundt ting som skjer og vet hvor viktig det er med gode forbilder. Det gjelder skolen, men også på et generelt grunnlag. Jeg har også utviklet en interesse rundt det å lære bort ting til andre. Den mest sentrale faktoren er vel at jeg er opptatt av at elevene skal få gode forbilder, noe jeg ønsker å være som lærer.»

For å oppsummere gjeldende undertema, er det viktig for lærerne å være gode forbilder for elevene. Dette gjøres gjennom positivitet som lærer. I tillegg trekkes det frem det å motivere elevene til videre arbeid som viktig for å påvirke innsatsen til elevene. Videre, for å påvirke innsatsen til elevene, trekkes det frem å være godt forberedt til timene og gjerne kle seg i tøy egnet for aktivitet. En annen ting som gjøres for å påvirke innsatsen, er å bruke seg selv som eksempel og da særlig i aktiviteter lærer opplever å ikke mestre så godt.

Oppsummering av andre hovedtema

Gjennom begge hovedtemaer, har jeg besvart problemstillingen; Hvordan forstås og vurderes innsats i kroppsøving på ungdomstrinnet? Der det første temaet i all hovedsak tok for seg hvordan innsats forstås, har jeg i dette temaet i all hovedsak fokusert på hvordan innsats vurderes underveis i opplæringen. Muntlig kommunikasjon mellom lærer og elev trekkes frem av samtlige informanter som viktig i arbeidet med å påvirke innsatsen. Ytterligere måter lærere benytter for å påvirke innsatsen til elevene, har jeg vist i delen under «læreren som forbilde». Under dette undertemaet samlet jeg ulike måter lærer er forbilde på. Det trekkes frem det å kle seg likt som elevene og ha en god plan samt å bruke seg selv som eksempel i aktiviteter man selv ikke opplever å mestre så godt. Videre, trekker to av informantene frem at det er en utvikling i elevers innsatsforståelse fra åttende til tiende klasse. Om en slik utvikling er i tråd med den formative læringsprosess innen innsatsvurderingen til informantene, vil imidlertid drøftes i påfølgende kapittel.

5 Drøfting

Hensikten med denne oppgaven er å undersøke hvordan kroppsøvingslærere på ungdomsskolen forstår og vurderer innsats i faget. Der jeg i resultatkapitlet drøftet mine empiriske funn opp mot hverandre, vil jeg i dette kapitlet diskutere resultatene mine i lys av tidligere forskning, relevante styringsdokument og det valgte teoretiske perspektivet for oppgaven. For å skape en oversiktlig del for leser å følge, vil jeg oppsummere det som har blitt drøftet, underveis i kapitlet. Først vil jeg igjen minne på hva innsats er i faget, ettersom dette er en sentral del av problemstillingen. Forklaringen er:

At eleven viser innsats i faget innebærer at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet, utfordrer sin egen fysiske kapasitet og samarbeider med andre. Det betyr at det er kjennetegn på måloppnåelse at eleven fortsetter å øve, selv om det, innenfor fagets rammer, ikke gir synlige resultater i prestasjon eller ferdighetsutvikling (Udir, 2020).

Videre er vurdering også en sentral del av problemstillingen. Som vist gjennom introduksjonen og teorien for oppgaven, kan vurdering favne ganske bredt. Det norske vurderingssystemet i skolen viser til en klar satsing på vurdering for læring noe som igjen er inspirert direkte av Black og Wiliams formative vurdering (Leirhaug & MacPhail, 2015). Den formative vurderingen skal være særlig effektiv for å fremme læring (Black & Wiliam, 2009), i tråd med målet i skolens vurdering for læring. Denne vurderingsformen ser man særlig komme til uttrykk i underveisvurderingen i læreplanen (Udir, 2020).

5.1 Den formative innsatsvurderingen underveis

Vurdering som begrep i norsk skolesammenheng virker å favne bredt, noe som kommer tydelig frem i Smiths (2009, s. 24) definisjon av begrepet; «en gruppe prosesser som vi bruker når vi prøver å forstå og trekker slutninger om elevenes læringsprosesser, fremgang og læringsutbytte». En slik definisjon er hensiktsmessig å ha i bakhodet, ettersom jeg i tillegg til forståelse av innsats også søker hvordan dette vurderes. Ved at det i definisjonen står «en gruppe prosesser» og ikke spesifikt hvilke typer prosesser, kan det være naturlig at lærerne i denne studien oppfatter ulike deler av vurderingen som det vanskeligste med jobben. Videre kan det også være lett å skjønne utfordringen med vurdering, fordi det baseres på lærernes forståelse og slutninger om læringsprosessen til elevene. Selv med disse utfordringene er det allikevel slik at vurderingen i faget ut ifra norsk læreplan og styringsdokumenter (Udir, 2020)

både skal foregå som underveisvurdering og sluttvurdering. Med utgangspunkt i at jeg i teorikapitlet har vist hvordan læreplanen er påvirket direkte av Black og Wiliams formative vurdering (1998; 2009), vil jeg nå fokusere på den formative underveisvurderingen av innsats og hvordan dette overholdes av informantene, i tillegg til hvilke konsekvenser dette vil kunne ha. Deretter vil jeg ta for meg hvordan den formative vurderingen av innsats kommer til uttrykk i fagets sluttvurdering. Dette delkapitlet vil derfor i stor grad styres av prinsippene som utgjør teorien.

Bevisstgjør lærer elever på suksesskriterier innen innsats?

I oppgavens resultatdel, under temaet «Lærer som påvirker av elevers innsats», nevner mange av informantene viktigheten av å prate om innsats for at elevene skal skjønne begrepet. I den anledning er et sentralt poeng at to av informantene i studien mener elevene forstår innsats bedre mot slutten av ungdomsskolen enn i 8. klasse. En slik påstått utvikling i forståelsen av begrepet, kan gi et frampek på om vurdering av innsats er formativ. Samtidig skal en være klar over at elevens forståelse av begrepet kan utvikles uavhengig av lærernes påvirkning. Som både Magnus og Markus påpeker, kan eleven ta med seg mye forståelse både fra idretten og sitt liv utenfor skolen. I denne diskusjonsdelen vil jeg derfor gå dypere inn i resultatene mine og benytte teori for å forsøke å komme frem til om det informantene sier virker å tyde på at innsats faktisk er noe de vurderer i henhold til prinsippene om formativ vurdering.

Det første prinsippet i teorien (Black & Wiliam, 2009) innebærer klargjøring og bevisstgjørelse av hva som er høy måloppnåelse og kan kobles til opplæringsloven og første prinsipp i vurdering for læring, der det står at eleven skal forstå hva som skal læres og hva som blir forventet av dem (Forskrift til opplæringslova, 2020, § 3-10). Innsats blir ikke klargjort i stor grad blant informantene. Den klargjørelsen som oppstår i timene, er stort sett noe som foregår i begynnelsen, da lærer overtar klassene. I undersøkelsen min er det kun Terje som virker å benytte et skjema med kjennetegn på hva som er god innsats, i en gradering på lav, middels og høy kompetanse, som han deler med elevene. Videre skal lærerens klargjøring og delingen av kriterier for måloppnåelse baseres på fagets kompetansemål, ettersom «undervisningspersonalet skal tilrettelegge og gjennomføre opplæringa i samsvar med læreplanar gitt etter lova her» (Opplæringslova, 2021, § 2-3). Ettersom innsats er en del av kompetansen, og at kompetansemålene igjen skal være styrende for vurderingspraksisen til lærerne, bør en klargjørelse gjøres av lærer ut fra

kompetansemålene (Udir, 2020).

Denne klargjørelsen som gjøres av informantene i starten, er noe som til en viss grad er i tråd med det som beskrives av Udir (2020) som innsats. Grunnen er at ingen av deltagerne forstår innsats helt i tråd med Udires beskrivelser av begrepet. Det er like fullt en klargjøring fra lærerens perspektiv, som igjen er et kjennetegn på god vurdering. Et mulig problem på dette punktet, er at elevens innsatsforståelse i «beste fall» vil være i tråd med lærerens forståelse av begrepet. Dermed er det kanskje rimelig å anta verken lærerne eller elevene på noe tidspunkt egentlig forstår innsats ut fra læreplanens beskrivelser (Udir, 2020). Innsats skal ses i lys av kompetansemålene og en klargjørelse bør derfor gjøres ut fra disse. I tillegg, for å dekke hele prinsippet om klargjøring og deling av suksesskriterier innen innsats, bør det også legges frem hva både lav og høy grad av innsats innebærer i disse kompetansemålene.

Totalt sett, ettersom de aller fleste av informantene mine ikke bevisstgjør, og deler suksesskriterier innen innsatsbegrepet i særlig stor grad, er dette noe som er i tråd med tidligere forskning (Uldalen, 2016; Mjåtveit, 2020; Øyehaug, 2016). Effekten vil være at det blir det et kjennetegn på dårlig vurdering, fordi dette er motsetningen til Black og Williams (2009) mål innen prinsippet om klargjøring og deling av kriterier for måloppnåelse. Om dette er tilfelle på et generelt grunnlag i faget, eller bare gjeldende når det kommer til vurdering av innsats i faget, er imidlertid usikkert.

Gjøres klasseromsdiskusjoner, og skapes det situasjoner som får elevene til å skjønne innsats?

Så langt i dette kapitlet, har jeg vist at det første prinsippet i teorien til Black og Wiliam (2009) overholdes i svak forstand innen lærernes innsatsvurdering. Med dette, vil jeg gå videre til neste prinsipp. Dette innebærer klasseromsdiskusjoner, og det å skape situasjoner som skal få elevene til å forstå innsats. Det å diskutere med hver enkelt elev som en samtale på tomannshånd i undervisningsvurderingen, forekommer i stor grad blant informantene i studien min. Klasseromsdiskusjoner, samt det å skape situasjoner som får elevene til å forstå innsats derimot, ser ut til å være fraværende blant mine informanter. De oppfyller dermed ikke det andre prinsippet i Black og Williams formative vurdering (2009). En slik betraktning betyr imidlertid ikke nødvendigvis at informantene gjør en dårlig innsatsvurdering, selv om Leirhaug (2016) har trukket frem at den norske læreplanen er direkte påvirket av nevnte teori.

Det kan være fordi ikke alle deler av teorien inngår i undervisvurderingen i læreplanen. Til tross for dette kan det være lurt å overholde alle prinsippene i den formative vurderingen, da det trekkes frem av Black og Wiliam (2009) som en måte å fremme effektiv læring på, et mål som samsvarer med vurdering for læring i læreplanen (Udir, 2020).

Noe som derimot inngår i læreplanen, er å gi en tilbakemelding til elevene som skal gi et bilde på hva elevene kan, men også hva som kan gjøres for å utvikle seg (Udir, 2020). Jeg vil med dette gå over til neste prinsipp i teorien til Black og Wiliam (1998; 2009) og ta for meg om dette overholdes i praksisen til informantene.

Gjøres fremovermelding?

En slik fremovermelding for å bevege elevene videre i læringsprosessen er noe som foregår i stor grad. Dette skjer stort sett ganske ofte og muntlig, men også sjeldent og skriftlig. Elevene får beskjed om hvordan de ligger an i faget og hva som må gjøres for at elevene skal utvikle seg. Dette trekkes frem av de fleste informanter som noe av det viktigste med undervisvurderingen, som gir grunn til å tro at det overholdes i faget. Dette gjøres ikke bare generelt i undervisvurderingen, men også innen innsatsbegrepet. Selv om det å være «positiv og engasjert» kanskje ikke er tilbakemeldinger i seg selv, kan dette påvirke tilbakemeldingen fordi det har noe med tonen den muntlige tilbakemeldingen gis. Man kan skjønne at prinsippet om fremovermelding er en viktig del av vurderingen, ettersom læring er hovedmålet (Udir, 2020). Dette fordi eleven får tilbakemelding på hvor den står i oppnådd kunnskap, ferdighet og læringsprosess, som kan bidra til å motivere for videre arbeid, ifølge Smith (2009). Funn i studien min viser at det er mer enn det å være positiv og engasjert i tilbakemeldingen som lærerne mener er med på å motivere elevene til bedre innsats i faget. Det trekkes frem viktigheten av å være et godt forbilde for elevene. Som måter å være et godt forbilde på, snakkes det om å blant annet kle seg på lik måte som elevene, ha med drikkeflaske, innesko, ha en tydelig plan for timene samt bruke seg selv som eksempel. Særlig i aktiviteter der lærer selv ikke er så god. Uansett, ved at denne fremovermeldingen gis til elevene, må lærer ta en vurdering på hvor elevene står på det tidspunktet tilbakemeldingen blir gitt, som er et tegn på summativ vurdering i undervisvurderingen (Skaalvik & Skaalvik, s.214, 2018). En slik fremovermelding, kombinert med den summative vurderingen inngår også i to av prinsippene i vurdering for læring; «får tilbakemelding som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen», og «får råd om hvordan de kan forbedre seg» (Udir, 2020). Videre, kan deler

av prinsippet om fremovermelding være det som Taras (2009) beskriver, om at summativ vurdering er et hovedelement i formativ vurdering. Dette er den delen av prinsippet om går på hvor eleven står i læringsprosessen.

Samlet sett er overholdes prinsippet om fremovermelding i stor grad av informantene, som er fornuftig ut fra læreplanens vurdering for læring, fordi dette som vist i denne delen, dekker to av fire prinsipper for vurdering for læring. Videre er mye av vurderingen som gjøres innen vurdering for læring noe som stort sett ikke kalles vurdering av deltagerne mine. Siden jeg nå har tatt for meg i hvilken grad de to første prinsippene i Black og Wiliams formative vurdering (2009) har blitt overholdt av lærerne, vil jeg nå gå videre til prinsipp tre, som er *hverandrevurdering*.

Gjøres hverandrevurdering?

I studien min viser det seg at bare en av fem ser ut til å ha en vurderingspraksis som går ut på at elevene selv vurderer hverandre i innsats. Hos denne læreren (Magnus), kommer dette frem gjennom at han beskriver at en person som sliter med en øvelse, gjerne får hjelp av en medelev som behersker øvelsen godt. Dermed må den som omtales som den «sterke» eleven vise medeleven hvordan en «god utførelse» er, for så å observere den andre, og vurdere innsatsen til medeleven. Dette er vurdering av innsats fordi eleven som sliter, hjelpes til å prøve å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, utfordrer sin egne fysiske kapasitet og det er stor grad av et samarbeid som foregår i dette tilfellet (Udir, 2020). Selv om dette er vurdering av innsats, er det kanskje rimelig å tenke at dette også kan betegnes hverandrevurdering av ferdighet. Videre, kan dette prinsippet knyttes til flere prinsipper i vurdering for læring. Disse er prinsippene som går ut på at elevene skal være involvert i eget læringsarbeid, få tilbakemelding som forteller om kvaliteten på arbeidet, i tillegg til råd om forbedring (Udir, 2020). Med en slik forklaring kombinert med læreplanens vektlegging av vurdering for læring, er det grunn til å benytte seg av prinsippet om hverandrevurdering både generelt i arbeidet som lærer, men også når det kommer til innsatsvurderingen i kroppsøving (Black & Wiliam, 2009).

En annen grunn til å inkludere hverandrevurdering i sin vurderingspraksis ifølge Black og Wiliam (2009), er elevene seg imellom ofte er ærlige, som igjen kan være et godt grunnlag for gode tilbakemeldinger. Hvis en ser til læreplanens overordnet del kommer det frem viktigheten av et raust og støttende læringsmiljø for å skape læring, og at læreren har et ansvar

her sammen med foreldre og elever (Udir, 2020). Ut fra dette kan det tenkes at lærer må vurdere hvor godt læringsmiljøet i en klasse er, før lærer iverksetter prinsippet om hverandrevurdering. Videre skal elevmedvirkning også prege skolens praksis og skolen skal lære elevene å utvise dømmekraft når man ytrer seg om andre (Udir, 2020). Dette er et mål som kan nås gjennom å benytte seg av hverandrevurdering i faget (Black & Wiliam, 2009).

Totalt sett, virker ikke prinsippet om hverandrevurdering (Black & Wiliam, 2009) å gjøres av de fleste informanter i studien min. En konsekvens vil kunne være at elevene ikke lærer seg å utøve dømmekraft når man ytrer seg om andre medelever. Dette vil kunne være nyttig erfaring å gjøre seg for at elevene skal fungere godt i sin fremtidige jobb, som gjerne innebærer samarbeid og å ytre seg om andre på en god måte. Det neste, og siste prinsippet som gjenstår innen den formative vurderingen, er prinsippet om egenvurdering (Black & Wiliam, 2009).

Gjøres egenvurdering av innsats?

Black og Wiliams (2009) prinsipp om egenvurdering, har en tydelig relevans i læreplanen, da det er en del av vurdering for læring. I opplæringsloven står det at elevene skal aktiveres som eiere av egen læring. I tillegg trekkes det frem at eleven skal være involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid og utvikling, som er punkt fire i vurdering for læring (Forskrift til opplæringslova, 2020, § 3-10). I tråd med dette målet, viser funn fra studien min at informantene er opptatt av elevinvolvering i underveisvurderingen, men ikke i veldig opptatt av dette i sluttvurderingen. Denne elevinvolveringen går blant annet ut på en egenvurdering i hvordan innsats, slik elevene forstår begrepet, kan forbedres. Gjennom denne vurderingen skal også elevene vurdere opplevelsen av egen innsats på det stadiet da denne gjennomføres. Med en slik vurdering av seg selv, vil effekten være engasjerte elever ifølge Black og Wiliam (2001). Dette er noe som igjen kan skape effektiv læring, i tråd med målet med vurdering for læring (Udir, 2020). Egenvurdering kan videre bidra til at elevene får en forpliktelse til læringen, kanskje gjennom at de forstår sine læringsprosesser og sin faglige utvikling (Forskrift til opplæringslova, 2020, § 3-10; Black & Wiliam, 2001). Om kommunikasjonen i faget bare hadde gått fra lærer til elev, ville dette i tilfelle ikke bidratt til at elevene fikk stor grad av eierskap til egen læring.

For å kort oppsummere denne delen, virker egenvurdering å gjøres i informantenes underveisvurdering. En slik elevinvolvering kan gjøres for å skape effektiv læring der elevene

føler eierskap til egen læring (Forskrift til opplæringslova, 2020, § 3-10; Black & Wiliam, 2001). For å forsterke dette eierskapet, bør det kanskje gjøres enda mer egenvurdering enn det som virker å være tilfelle blant informantene mine.

Oppsummering av den formative innsatsvurderingen underveis

Jeg har nå tatt for meg hvordan de ulike delene av formativ vurdering overholdes i informantenes innsatsvurdering, samt drøftet hvilke konsekvenser det kan ha (Black & Wiliam, 2009). Samlet sett, ser den formative vurderingen ut til å gjøres til en viss grad i informantenes underveisvurdering innen innsats. Dette fordi det første prinsippet som innebærer klargjøring og deling av kriterier for måloppnåelse gjøres delvis, men klargjørelsen baserer seg på lærerens forståelse og ikke læreplanens beskrivelse (Udir, 2020). Videre er deling av suksesskriterier innen innsats noe som sjeldent virker å skje. Prinsipp nummer to, som innebærer klasseromsdiskusjoner og skaping av situasjoner for å fremme læring av innsats, ser ikke ut til å skje. Så over til prinsippet nummer tre, som er en fremovermelding. Dette prinsippet overholdes derimot i stor grad av samtlige informanter. Stort sett beskrives det som en samtale på tomannshånd mellom lærer og elev, der lærer summativt sier hva eleven har oppnådd eller hvordan eleven står innen innsats for eksempel. I tillegg blir det formidlet hva som kan gjøres for elevens utvikling. Så over til neste prinsipp, nummer fire. I studien min er det kun en av fem lærere som virker å benytte hverandrevurdering. Prinsipp nummer fem om egenvurdering derimot, er noe som gjøres innen innsats. Alle informantene er opptatt av elevinvolvering i underveisvurderingen og denne virker å stort sett foregå muntlig.

5.2 Den formative sluttvurderingen, eller den splittede sluttvurderingen?

Alt det øvrige til nå i dette kapitlet omfatter hvordan innsats vurderes formativt av informantene. Jeg har også kontinuerlig knyttet dette til læreplanens store fokus på vurdering for læring (Udir, 2020). Men hva så med sluttvurderingen? Der den nevnte underveisvurderingen i stor grad tar for seg vurdering for læring, vil jeg i denne delen gå over til vurdering av læring (Udir, 2020). På spørsmål om hvordan lærerne vurderer elevene i faget underveis og til slutt, er det et gjennomgående fokus på vurdering av læring. Blant informantene mine, virker vurdering for læring stort sett å være synonymt med vurdering som begrep. Dette, til tross for at det er underveisvurderingen som skal ha størst plass (Udir, 2020).

Hvis man ser til en tidligere forskningsrapport, peker denne på at elevene selv opplever at det er innsats som teller mest i vurderingen i faget (Moen et al., 2018). Denne oppfatningen virker å stemme overens med funn i denne studien, hvor også lærerne vektlegger innsats i stor grad i sluttvurderingen. Ofte skjer dette uten at lærerne selv er bevisst på det. Den store vektleggingen av innsats i sluttvurderingen, er motstridende til funn fra Uldalen (2016), som indikerer at det er stor variasjon i vektleggingen i fagets sluttvurdering. I min studie, kan det virke sannsynlig at elevene med høy grad av innsats, i tråd med læreplanens beskrivelser (Udir, 2020), også vil ha gode muligheter til å få en god karakter i faget. Karaktergivningen er en del av sluttvurderingen i faget, og videre funn fra studien viser at dette gjøres uten særlig grad av elevinvolvering. På bakgrunn av at jeg nå har vist at innsats er en stor del av vurderingsgrunnlaget i sluttvurderingen, vil jeg derfor ta for meg noe om karaktergiving i faget, som er en del av sluttvurderingen (Udir, 2020).

I sluttvurderingen virker det å være vanlig blant informantene mine å gjennomføre en muntlig samtale med eleven om hvordan innsatsen til elevene har vært i de ulike periodene. Samtalen er i stor grad lærerstyrt. Black og Wiliam (2001, s. 6) hevder at en karakter som del av den summative vurderingen kan være et negativt element ved vurdering. Dette begrunnes ved at de hevder at et læringsmiljø som vektlegger karakter, belønning og rangering ikke er positivt og at dette skaper en testkultur, der elevene fokuserer mer på karakter enn læringsprosessen. En slik forståelse av negative konsekvenser ved karakterer i sluttvurderingen, kan forsterkes gjennom det Skaalvik og Skaalvik (2018, s. 214 & 215) påpeker om at elevene blir mer opptatt av sosial sammenligning. Noen av informantene mine nevner også dette, til tross for splittende meninger. Videre hevder Skaalvik og Skaalvik (2018) at summativ vurdering har indirekte og direkte betydning for elevenes selvvurderinger, målorientering og forventninger om mestring. En indirekte betydning kommer i form av at den summative vurderingen har en styrende innvirkning på læringsmiljøet, på forhold som har stor betydning for elevens opplevelse og forventning om mestring. Den direkte betydningen kommer til uttrykk gjennom måter lærere vurderer elevenes kunnskaper, ferdigheter, forståelse og evne til problemløsning (Skaalvik & Skaalvik, 2018). I praksis vil det kunne bety at karakterer kan både skape videre opplevelser av mestring, men også opplevelse av å «mislykkes». En slik betraktning kan eksemplifiseres gjennom at elever med gode karakterer i faget fra før, har høy grad av forventning om mestring. På den andre siden, vil elever med svakere karakterer ha lav grad av forventning om mestring i faget. De elevene som tilhører sistnevnte kategori vil kanskje prøve

å gjemme seg mer å benytte seg av det den ene informanten i denne studien kaller «gode skjuleteknikker» (Markus). Karakteren alene gir ikke noe læring, som Leirhaug påpeker (2016). Videre, ettersom karakterer er et såpass omstridt tema og kan virke splittende er det kanskje en ide å bytte karakterer med grad av måloppnåelse, som noen av informantene fremhever som en bedre praksis enn karaktersystemet.

Oppsummering: Den formative sluttvurderingen, eller den splittende sluttvurderingen?

I dette delkapitlet har jeg stilt spørsmål om sluttvurderingen gjøres formativt eller ikke, etter at jeg i den første delen av kapitlet tok for meg i hvilken grad undervisvurdering gjøres formativt, særlig innen vurderingen av innsats. Uten å gå innpå hver del av det som utgjør den formative vurderingen nå, gjøres verken (1) klargjøring for deling av kriterier for måloppnåelse, (2) klasseromsdiskusjoner, (3) fremovermelding, hverandrevurdering eller egenvurdering gjøres i denne vurderingsfasen. Sluttvurderingen foregår blant lærerne som en oppsummerende samtale med elevene, med en karakter. Dermed kan denne delen av vurderingen ikke betraktes som formativ, og vil derfor være som Black og Wiliam (2009) trekker frem, et negativt element ved vurderingen. Videre har jeg i denne delen vist at den summative vurderingen med en karakter både kan være positivt og negativt element ved vurderingen i kroppsøving (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Dette fordi elever som allerede opplever mestring i faget vil få økt selvfølelse og høy grad av mestring, mens vi kan være en motsatt effekt hos elever som har fått lavere karakterer. Den summative vurderingen med tilhørende karakter, kan igjen skape splittelse og gjøre at elever benytter seg av det en informant kaller «skjulerteknikker» (Markus). Videre vil det være viktig for lærerne å tenke på det som Leirhaug (2016) trekker frem i denne fasen om at karakteren alene ikke gir noe læringsutbytte. Med læring som fokus både i formativ vurdering og vurdering for læring, kombinert med at vurdering er en prosess over tid, er det nærliggende at undervisvurderingen skal ha størst plass i skolen (Black & Wiliam, 2009; Udir, 2020; Smith (2009).

5.3 Den skjønnsmessige innsatsvurderingen – et problem?

I denne studien søker jeg kroppsøvingslæreres forståelse og vurdering av innsats på ungdomsskolen, og det vil derfor være rimelig å ta for seg den skjønnsmessige delen av innsatsvurderingen. En slik inndeling i dette kapitlet gir mening, fordi det som er drøftet frem til nå tar for seg «vurderingsdelen» av problemstillingen, både undervisvurdering og

sluttvurdering. Det kommende vil derfor ta for seg «forståelse». Bakgrunnen for denne koblingen, er at «skjønne» og å «forstå», betrakter jeg som det samme. I læreplanens overordnede del, legges det frem at skolen skal møte alle elever med ambisiøse, men realistiske forventninger, samt at lærere utviser profesjonelt skjønn når de vurderer elevenes læring (Udir, 2020).

Det er imidlertid en klar sammenheng mellom vurdering og forståelse av innsats i denne oppgaven. Før innsats kan vurderes isolert sett, er det et premiss at innsats må forstås. Noe av den tidligere forskningen på feltet, indikerer at innsats bare er koblet til det å jobbe hardt (Biddle & Goudas, 1997; Melograno, 2007). I motsetning til denne forskningen, viser resultat fra min undersøkelse at lærerne forstår begrepet som noe mer enn bare dette. Det kan derimot se ut til at resultatene mine sammenfaller mer med det Aasland og Engelsrud (2017) fant ut, der innsats fra læreren knyttes til det å jobbe hardt, forbedre seg og vise positiv innstilling gjennom å gjøre andre gode. Videre funn fra studien min viser til at lærerne savner mer konkret informasjon i læreplanen om hvordan innsatsvurderingen skal gjøres, og det kan virke som at flere informanter er enige i det ene utsagnet om at «Innsats er diffust» (Magnus). Dette er et funn som stemmer overens med resultat fra andre studier (Bjørge, 2019; Uldalen 2016; Mjåtveit, 2020). Deltagernes ulike forståelse av innsatsbegrepet, kan også antyde at læreplanen er for lite klar på hva som menes med innsats, og hvordan dette skal vurderes i praksis.

Selv om nesten alle delene som Udir (2020) legger i innsatsbegrepet kommer frem blant lærerne i min undersøkelse, er det ingen av informantene som forstår begrepet helt i tråd med læreplanens beskrivelse. Videre nevner ingen selvstendighet som en del av innsatsforståelsen sin. Deltagernes ulike forståelse av begrepet, kombinert med elevenes fritidsaktiviteter virker å kunne bidra til forvirring blant elevene. Kanskje bør det derfor arbeides for en felles forståelse av læringsmålene blant lærerne i faget, for å skape klarhet. Dette vil igjen være i tråd med prinsipp en i Black og Williams teori om formativ vurdering (2009), som er klargjøring og deling av kriterier for måloppnåelse. Flere av lærerne i denne studien nevner nemlig at innsatsforståelsen til elevene kommer fra fritidsaktiviteter og gjerne bare som det å «jobbe hardt», en forståelse som også er lik lærernes forståelse i den nevnte forskningen (Biddle & Goudas, 1997; Melograno, 2007). En slik forståelse stemmer også overens med min egen forståelse som elev på grunnskolen, som vist i starten gjennom min selvbiografiske

situering. Til tross for en slik snever forståelse av begrepet, hevder flere av informantene i studien at det er en utvikling i elevers forståelse av begrepet fra åttende klasse til 10. klasse. Dette trekkes frem uten at noen sier hvordan utviklingen av forståelsen har vært.

Så, i tillegg til at det kan skape forvirring, hva er egentlig problemet med den ulike forståelsen av begrepet? Det ser ikke til å ha så stor konsekvens for den delen som er vurderingen av læring, men den vil derimot ha nokså mye å si for vurdering for læring. Dette fordi at de informantene i min undersøkelse som ikke legger så mye i innsatsbegrepet, også vurderer fair play i sluttvurderingen. Det betyr at innsats blir vurdert i stor grad av alle lærerne i studien min, uten at alle kaller det innsats. Med denne betraktningen, vil elever med høy grad av innsats bli belønnet for dette i vurdering av læring. Grunnen til at den ulike forståelsen har større konsekvens for vurdering for læring, er at om lærerne selv ikke forstår innsats ut fra læreplanen, vil aldri elevene lære hva innsats er i læreplanen heller (Udir, 2020). Ettersom kompetansemålene synliggjør det som skal læres i faget, og at innsats er en del av disse, svikter lærerne i studien min på dette.

Hvis vi ser til læreplanens overordnede del, så legges det vekt på viktigheten av tilpasset opplæring etter forutsetningene til elevene. Tilpassing etter forutsetningene kan knyttes tett til det som står om utøving av profesjonelt skjønn i vurderingen (Udir, 2020). Det er da avgjørende at lærerne benytter sine fordommer og forforståelse for å forstå elevenes grad av måloppnåelse, ifølge Birch (2017, s. 60). For å forstå hva som faktisk er elevenes forutsetninger, har ikke informantene i min studie noe bedre svar enn at man må kjenne elevene sine. Videre er tolkningen av hva som egentlig er elevenes forutsetninger noe som virker å være utfordrende. Ettersom læreplanen heller ikke legger frem hva som skal betraktes som elevenes forutsetninger i faget, skaper dette kompleksitet i fagets vurdering. Deltagerne i undersøkelsen min sier at man «gjærne vet hvor de ligger i løypa» i 10. klasse. Dette kan være rimelig å tenke ut fra Birch (2017) sin tankegang, ettersom fordommene vil være større etter at man har hatt elevene i en lengre periode, kontra helt i starten. Den skjønnsmessige vurderingen av hva som egentlig er elevenes forutsetninger gjør det likevel vanskelig og skaper ytterligere kompleksitet i vurderingen. Dette gjør at en karakter gitt av en lærer i faget, kan være en annen karakter gitt av en annen lærer. Lærernes fortolkning av elevens kompetanse vil variere. Kompleksiteten rundt vurdering er noe som kan støttes av tidligere forskning, der ulik praksis for karaktersetning i faget mellom lærere er en utfordring, og at

dette ikke bare er tilfellet i Norge, men også andre steder (Annerstedt & Larsson, 2010; Hay, 2006; Hay & MacDonald, 2008; Melegrano, 2007; Redelius & Hay, 2009; Young, 2011). Utfordringen kan skyldes at uten å ha faste holdepunkt å forholde seg til, kan dette gi urettferdig karaktersetning i faget til slutt. Kanskje er det da hensiktsmessig for å få en best mulig vurderingspraksis, at flere lærer kunne vurdert, for så å møtes halvveis. På den måten vil fordømmene samles, i tråd med Birch (2017) sin tankegang, og lærernes «profesjonelle skjønn» ville møtes (Udir, 2020). Med en slik vurderingspraksis vil dermed fordømmene være større enn hos en enkelt kroppsøvingslærer. Dette kan dog kanskje være en umulig oppgave på ungdomstrinnet, ettersom flere lærere i en klasse over tid antageligvis vil være et ressursproblem.

Videre legger ikke læreplanen lenger føringer rundt vektleggingen av de ulike delene av vurderingen og man kan dermed forstå at innsats blir vektlagt i ulik grad av lærerne i studien min (Arnesen et al., 2013). Innsats må som nevnt ses i lys av læreplanens kompetansemål, som igjen må fortolkes av lærer. En slik betraktning, viser også hvordan forståelse og vurdering av innsats henger tett sammen i kroppsøving.

Oppsummering: Den skjønnsmessige innsatsvurderingen – et problem?

I denne delen av drøftekapitlet har jeg stilt spørsmål om den skjønnsmessige innsatsvurderingen er et problem i faget. For å oppsummere, er svaret et ganske tydelig ja. Det er flere grunner til dette. Funn fra studien min tilsier at innsats virker å være diffust i læreplanen, i likhet med tidligere forskning (Bjørgeve, 2019; Uldalen 2016; Mjåtveit, 2020). Dette er noe som tvinger en stor grad av «skjønnsmessighet» hos hver enkelt lærer, når det kommer til å tolke innsatsforståelsen til hver enkelt elev. Det er imidlertid grunn til å tro at fordømmene er større hos lærer i tiende klasse, enn den var i åttende, og sånn sett bør man «treffe» bedre på vurderingen sin (Birch, 2017). Videre, blir alle element i det læreplanen beskriver som innsats nevnt av mine informanter, uten å «vise selvstendighet» (Udir, 2020). Selv om nesten alle element nevnes totalt sett, besitter hver enkelt informant en snever forståelse av begrepet i forhold til læreplanens. Innsatsforståelsen til elevene stammer fra fritidsaktiviteter, ifølge noen informanter. Dette gjør at kroppsøvingslæreren kan, gjennom å sette seg skikkelig inn i begrepet slik beskrevet i læreplanen, motvirke forståelsen fra fritidsaktivitetene. Gjerne gjennom å bryte ned begrepet og forklare hva som ligger i hver del, slik en informant meddeler (Magnus).

6 Konklusjon

Avslutningsvis vil jeg sammenfatte denne studien ved å svare på det som har vært hensikten. Dette har vært å svare på problemstillingen: Hvordan forstås og vurderes innsats av kroppsøvingslærere på ungdomstrinnet? Problemstillingen har vært styrende for utarbeidingen av oppgaven fra begynnelsen til slutten. Fremgangsmåten min for innsamling av oppgavens empiri har foregått gjennom semistrukturerte intervju med fem kroppsøvingslærere på ungdomstrinnet. Basert på den tematiske analysen, har jeg identifisert ulike funn som hjelper med besvaringen av problemstillingen. Disse funnene har blitt presentert i resultatkapitlet. Videre har funnene mine blitt drøftet i lys av tidligere forskning og det valgte teoretiske perspektivet for oppgaven. På bakgrunn av disse delene, har jeg dannet et grunnlag for å kunne besvare problemstillingen på en god måte i dette kapitlet. Jeg vil derfor i det kommende konkludere rundt første del av problemstillingen, for så å ta for meg den andre delen av problemstillingen. Til slutt i dette kapitlet vil jeg oppsummere med å samle første og andre del av problemstillingen.

Første del av problemstillingen innebærer lærernes forståelse av innsatsbegrepet. Studien min gir grunnlag for å si at innsats blir forstått på ulike måter av kroppsøvingslærere. Ingen av kroppsøvingslærerne forstår innsats helt i tråd med læreplanens beskrivelser.

Innsatsforståelsen totalt sett går ut på alt fra å gjøre samspill, utfordre seg selv, vise et positivt kroppsspråk, være fokusert, fair play og bidra til andres læring ved å hjelpe og motivere medelevene rundt. Selv om alle disse delene nevnes, besitter lærerne hver for seg en snever forståelse av begrepet, sammenlignet med læreplanens beskrivelse. Samlet sett er innsats noe elevene skal vise i undervisningen.

Neste del av problemstillingen innebærer lærernes vurdering av innsats. For å få tak i vurdering, har jeg i diskusjonsdelen av oppgaven sett resultatene mine i lys av Black og Williams formative vurdering. Dette er fordi utarbeidingen av læreplanen er direkte inspirert av denne, som vist i oppgavens teoridel (Black & Wiliam, 2009; Leirhaug & MacPhail, 2015). Ut fra funn i denne studien, er det tydelig at vurdering i seg selv oppleves som det mest utfordrende i jobben. Videre er vurderingen av innsats noe som også oppleves som vanskelig for kroppsøvingslærere. Vektleggingen av innsats i vurderingen til lærerne virker å være gjennomgående stor, uten at alle kroppsøvingslærere selv er klar over dette. Mye av grunnen til dette er at fair play-begrepet, som ikke er en del av læreplanen lenger, brukes av tre av

lærerne som en viktig del av vurderingen deres i faget. Begrepet har klare likhetstrekk med læreplanens nåværende beskrivelser av innsats (Udir, 2020). Studien gir grunnlag for å si at innsats i praksis vurderes ganske mye i tråd med læreplanen, gjerne uten at lærerne er klar over det selv. Den formative innsatsvurderingen i faget gjøres i moderat forstand i informantenes undervisningsvurdering. Grunnen er at det bare er tre av fem prinsipp i teorien som er særlig fremtredende. Disse er prinsippet om klargjøring og deling av suksesskriterier, prinsippet om fremovermelding og egenvurdering (Black & Wiliam, 2009).

Innsatsvurderingen til lærerne virker å være mer i tråd med prinsippene i vurdering for læring, enn i formativ vurdering. Videre kan den skjønsmessige delen av innsatsvurderingen by på feilaktige vurderinger, fordi elevenes forutsetninger er problematiske å skjønne, samt at denne tolkningen varierer fra lærer til lærer i faget. Etter at jeg så langt i konklusjonsdelen både har tatt for meg lærernes forståelse av innsats og vurdering av dette, vil jeg nå trekke koblinger mellom lærernes innsatsforståelse og innsatsvurdering. Det kommende vil derfor fungere som en oppsummering av konklusjonskapitlet for å besvare problemstillingen for studien.

Vurdering i seg selv blir forstått av lærerne i ganske snever forstand i forhold til læreplanverket. Det kommer frem i denne studien at lærernes forståelse av vurdering går gjerne ut på den summative delen av vurdering og ikke den formative. En slik forståelse av vurdering gjør likevel ikke noe med vurderingspraksisen til lærerne. Det er mye som blir gjort i timene i tråd med det som beskrives som vurdering i læreplanverket, men lærerne kaller det gjerne ikke vurdering. Lærerne sier at elevenes forståelse av begrepet virker å stamme fra fritidsaktiviteter, og gjerne bare som aktivitetsnivå. Denne forståelsen kan motarbeides i faget gjennom at kroppsøvlingslæreren setter seg inn i begrepet slik det er beskrevet i læreplanen, for så å arbeide med det i timene. Videre blir innsats vurdert i stor grad av lærerne, uten at alle lærerne kaller det vurdering av innsats. En slik konklusjon gjør at denne studien skiller seg fra annen forskning på feltet. Mye av grunnen til at innsats vurderes i såpass stor grad, kan knyttes til at fair play begrepet vurderes, som har klare likhetstrekk med slik innsatsbegrepet beskrives i læreplanen.

7 Retning for videre forskning

Gjennom denne studien har det kommet frem at ulike deler av vurderingen oppleves som det vanskeligste med jobben som kroppsøvlingslærer. Det er ganske mye forskning på vurdering i faget. Innsatsvurdering derimot, finnes det langt mindre forskning på. Denne studien utforsker hvordan innsatsbegrepet forstås og vurderes av kroppsøvlingslærere på ungdomstrinnet.

Ettersom jeg har benyttet intervju som eneste metode, ville det vært interessant for problemstillingen å observere lærerne i praksisfeltet over en periode i tillegg for å undersøke om det lærerne sier de gjør stemmer overens med lærernes praksis. Dette blir derfor en retning for videre forskning.

Videre har jeg i denne studien kommet frem til at forståelsen av begrepet varierer, noe som enten (1), gir grunn til å klargjøre begrepet mer enn det gjøres nå i læreplanen, eller (2), at lærerne setter seg bedre inn i hva innsatsbegrepet i læreplanen faktisk innebærer. En mulig annen retning for videre forskning kan derfor være å undersøke hvilke kompetansemål innsats inkluderer i som en del av vurderingsgrunnlaget fra lærerens perspektiv. Begge disse retningene for videre forskning bør inkludere flere kvinnelige lærere, ettersom jeg i denne studien bare har en kvinnelig informant.

Jeg har også vist i denne studien at innsats i praksis vurderes i stor grad i faget, men gjerne uten at det kalles innsats. Dette skyldes gjerne koblingen mellom innsatsbegrepet og fair play-begrepet. Fair play er ikke en del av læreplanen lenger. Ettersom innsats også har vært ute av læreplanen, er en annen interessant retning for videre forskning å undersøke om innsats i praksis egentlig har vært ute av vurderingsgrunnlaget.

Noen av informantene mine påstår at det er en utvikling av innsatsforståelsen til elevene fra åttende klasse til tiende klasse. Det ville derfor vært interessant å undersøke om dette er tilfellet. Kanskje kan dette gjøres ved å intervjuer både elever i åttende klasse og elever i tiende klasse for å få tak i deres innsatsforståelse i faget. Dette kan også undersøkes gjennom en studie over tid, der man intervjuer elever i åttende klasse, for så å intervjuer samme gruppe i tiende klasse. Selv om dette er en retning for videre forskning, er det tidkrevende og vil dermed være utfordrende å undersøke gjennom en masteroppgave.

8 Litteraturliste

- Annerstedt, C. & Larsson, S. (2010). «I have my own picture of what the demands are ...»
Grading in Swedish PEH – Problems of validity, comparability and fairness. *European Physical Education Review*, 16 (2), 97 – 115.
- Arnesen, T. E., Nilsen, A.-K., & Leirhaug, P. E. (2013). «Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.»: vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7, 9-32.
- Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: a critical review, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18 (1), 5–25
<https://doi.org/10.1080/0969594X.2010.513678>
- Biddle, S. & Goudas, M. (1997). Effort is virtuous: teacher preferences of pupil effort, ability and grading in physical education. *Educational Research*, 39:3, 350-355
<https://doi.org/10.1080/0013188970390310>
- Birch, J. (2017). Subjektiv vurdering er rettferdig vurdering: Vurdering som forståelse, I E. E. Vinje (Red.), *Kroppsøvingsdidaktiske utfordringer* (1.utg., s. 51-66). Cappelen Damm AS.
- Bjørgve, A. (2019). *Innsatsvurdering i kroppsøvingssfaget*. [Masteroppgave, NTNU]. NTNUopen. [https://ntnuopen.ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2613678/no.ntnu%3ainspera%3a2446435.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2613678/no.ntnu%3ainspera%3a2446435.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Black, P, Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 5(1): 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>

Black, P. & Wiliam, D. (2001). *Inside the black box*. Raising standards through classroom assessment. London: GL assessment.

<https://weaeducation.typepad.co.uk/files/blackbox-1.pdf>

Black, P., Wiliam, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment*. Educational Assessment, Evaluation and Accountability.

<https://link.springer.com/article/10.1007/s11092-008-9068-5>

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101 <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Bryman, A. (2016). *Social research methods*. (5.utg.). Oxford university Press.

Bryman, A. (2021). *Social research methods*. (6.utg.). Oxford university Press.

Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. (6. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.

De nasjonale forskningsetiske komitéene (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Dobson, S., Eggen, A. B., Smith, K., (2009). *Vurdering, prinsipper og praksis: Nye perspektiver på elev – og læringsvurdering* (1.utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.

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

Forskrift for opplæringslova. (2020). *Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring*. (FOR-2020-6-29-724). Lovdata.
https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5-2#%C2%A73-10

Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapelige forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (1.utg.). Universitetsforlaget AS.

Hay, P. J. (2006). Assessment for Learning In Physical Education. I D. Kirk, D. MacDonald & M. O'Sullivan (red.), *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 and practice*, 15(2), 152-168.

Johannesen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg.). Abstrakt forlag.

Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode: Ei innføring* (1.utg.). Fagbokforlaget.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview: Introduktion til et håndværk* (2.utg.). Hans Reitzels Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Akademisk.
- 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. Ph.d.-avhandling. Norwegian School of Sport Sciences.
- Leirhaug, P.E. & Machphail, A. (2015). *It's the other assessment that is the key: Three Norwegian physical education teachers' engagement (or not) with assessment for learning*. I *Sport, Education and Society*, 20:4, 624 – 640.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2014.975113>
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4.utg.). Universitetsforlaget.
- Mason, J. (2018). *Qualitative Researching*. 3. utg. Sage. London.
- Melograno, V. J. (2007). Grading and report cards for standards-based physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 78(6), 45-53.
<https://doi.org/10.1080/07303084.2007.10598041>

Mjåtveit, S. (2020). «*Innsats som en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving. En studie av kroppsøvingslærere og elever ved tiende trinn på ungdomsskoler i Rogaland.*

[Masteroppgave, Universitetet i Stavanger]. University of Stavanger.

<https://uis.brage.unit.no/uis->

[xmlui/bitstream/handle/11250/2676366/Mjaatveit_Silje.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/2676366/Mjaatveit_Silje.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L., Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon: En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingsfaget i grunnskolen* (Oppdragsrapport nr.1).

<https://brage.inn.no/inn->

[xmlui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Neumann, C. B., Neumann, I. B. (2014). *Forskeren i forskningsprosessen: En metodebok om situering.*

Opplæringslova. (2021). *Formål, verkeområde og tilpassa opplæring m.m.* (FOR-2021-05-21-42). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17->

[61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1)

Redelius, K., & Hay, P. (2009). Defining, acquiring and transacting cultural capital through assessment in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), 275-294. <https://doi.org/10.1177/1356336x09364719>

Shulman, L. S. (2005). *The signature pedagogies of the professions of law, medicine, engineering, and the clergy: potential lessons for the education of teachers.*

National Science Foundation Mathematics and Science Partnerships Workshop:

Teacher Education for Effective Teaching and Learning held at National Research

Council Center for Education, Irvine, CA. Hentet fra

<https://iw73535.tripod.com/sitebuildercontent/sitebuilderfiles/shulmanarticle.pdf>

Skaalvik, E.M, & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3.utg.). Universitetsforlaget.

Smith, K. (Red.) (2009). *Vurdering, Prinsipper og Praksis* (1.utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.

Stortingsmelding nr. 28 (2015- 2016). Fag – Fordyping – Forståelse. *En fornying av kunnskapsløftet*.

Taras, M. (2009). Summative assessment: The missing link for formative assessment. *Journal of Further and Higher Education*, 33(1), 57-69.

<https://doi.org/10.1080/03098770802638671>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring av kvalitative metoder*. (5.utg.). Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3.utg.). Gyldendal Norsk forlag AS.

Uldalen, (2016). *Fått som fortjent? Læreres setting av standpunktkarakter i kroppsøvfagsfaget i videregående skole når innsats er en del av vurderingsgrunnlaget*.

[Masteroppgave, Norges Idrettshøgskole]. Norwegian School of Sport Sciences.

<https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/2400952/Uldalen%20Ingebj%c3%b8rg%20v2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kompetansemål og vurdering (KRO01-05)*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv185>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Vurderingspraksis*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). Overordnet del: Et inkluderende læringsmiljø. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). Overordnet del: Kompetanse i fagene. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). Overordnet del: Undervisning og tilpassa opplæring. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). Overordnet del: Å lære å lære. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/2.4-a-lare-a-lare/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). Temaene i elevundersøkelsen: Vurdering for læring. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Vurdering-for-laring/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). Underveisvurdering. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/>

Vinje, E. E. (2008b). Urettferdig vurderingspraksis i kroppsøving. *Lektorbladet*, 7(5), 27-28.

Vinje, E. E.(red.) (2016). *Kroppsøvingsdidaktiske utfordringer*. Oslo; Cappelen Damm Akademisk.

Young, S. (2011). A survey of student assessment practice in physical education: Recommendations for grading. *Strategies*, 24 (6), 24-26.
<https://doi.org/10.1080/08924562.2011.10590959>

Øyehaug, H. K. (2016). «Innsats» i kroppsøving i ungdomsskolen. *Ein kvalitativ intervjustudie av eit utval elevar om innsatsforskrifta i kroppsøving*, [Masteroppgave, Norges Idrettshøgskole]. Norwegian School of Sport Sciences.

<https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/2402415/Oyehaug%20Harald%20v2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Aasland, E. & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats».

Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports* Vol. 1, 2017, 5-17. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.889>

Aasland, E. (2019). *Konstitueringen av «Kroppsøving» – en diskursteoretisk studie av undervisningspraksiser i videregående skole*. [Doktorgradsavhandling, OsloMet]. Researchgate.

9 Vedlegg

9.1 Intervjuguide

Før intervjuet:

- Ønske velkommen og presentere meg selv.
- Informere om formålet mitt og sikre informanten om at jeg har full taushetsplikt og kommer ikke til å meddele det som blir fortalt til noen andre enn min veileder for prosjektet. Veileder har også taushetsplikt.
- Vil si at jeg er interessert i å høre om deres tanker knyttet til sin praksis som kroppsøvingslærer.
- Informere om at de når som helst har full rett til å trekke seg fra intervjuet og at intervjuet antageligvis ikke kommer til å vare lenger enn i 45 minutter.
- Opplyse om at jeg tar opp intervjuet på lydopptak, konfidensiell behandling av data, anonymisering samt at prosjektet er meldt inn til NSD.

Introduksjon (bakgrunnsinformasjon), fylles skriftlig ut av informant:

Tabell 9.1: Informasjon, fylles ut av informanter.

Kategori	Fyll ut
Kjønn	
Lærer på klassetrinn	
Antall år som kroppsøvingslærer	
Utdanningsbakgrunn	
Alder	

Gjennomføring av intervju:

Nå tenker jeg at vi setter i gang med intervjuet.

1. Innledning – Litt åpne spørsmål som gjør lærer «varm», i tillegg til litt åpent om vurdering

Jeg ønsker først å stille deg noen åpne spørsmål knyttet til din praksis som kroppsøvingslærer.

- Hvorfor ønsket du å bli lærer i utgangspunktet?
- Hva er det beste med å være kroppsøvingslærer? Hvorfor?
- Hva er det mest utfordrende? Hvorfor?
- Hva tenker du på når du hører ordet vurdering?
- Hva tenker du er den viktigste grunnen til å ha vurdering i skolen?
- Hvordan vurderer du elevene i faget underveis og til slutt?

2. Forståelse av innsatsbegrepet

Nå tenkte jeg å spørre litt om innsatsbegrepet i kroppsøving.

2.1 Kroppsøvingslærerens forståelse av innsatsbegrepet

- Hva mener du innsats er i kroppsøving?
- Hvordan mener du innsats kommer til uttrykk i læreplanen?
- På hvilken måte tenker du at innsats kan vurderes i faget?
- Mener du det er rimelig at innsats teller i vurderingen? Hvorfor/hvorfor ikke?

2.2 Læreres oppfattelse av elevenes forståelse av innsatsbegrepet

- Hvordan jobber du som lærer for at elevene skal forstå hva som vurderes i faget?
- Er innsats noe som elevene skjønner tror du? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Vil du legge til noe angående elevens forståelse av innsatsbegrepet?

3.0 Gjennomføring av underveisvurdering, fokus på innsats spesielt

Jeg vil nå stille noen spørsmål knyttet til underveisvurdering i faget.

- Hvordan foregår underveisvurderingen din i faget?
- Hva tenker du er det mest sentrale med underveisvurdering?

- Hva opplever du at elevene får ut av underveisvurdering?
- Hvordan påvirker du innsatsen til elevene gjennom underveisvurdering?
- Er elevene delaktig i underveisvurderingen?

4.0 Sluttvurdering med fokus på innsats

Nå tenkte jeg å fokusere litt på sluttvurdering i faget.

- Hvordan foregår sluttvurderingen din i faget?
- Hva legger du til grunn når du setter karakter på elevene i faget?
- Hvordan vektlegger du de ulike delene av det du mener skal vurderes?
- Hvordan snakker du til elevene om innsatsen deres i faget i sluttvurderingen?
- Er eleven delaktig i sluttvurderingen? Hvorfor/ hvorfor ikke?

5.0 Avslutning: Er det noe du har lyst å legge til, utover det jeg har stilt deg spørsmål om?

Takke for at jeg fikk intervjuet personen, og igjen informere om at de når som helst har lov å trekke seg. Om jeg har tid, så spør jeg om hvordan informanten opplevde å bli intervjuet av meg.

9.2 Informasjonsskriv til rektor

Hei!

Jeg er en masterstudent innen kroppsøving og idrett på Høgskolen i Innlandet, og skriver for tiden masteroppgaven min. I den anledning trenger jeg deltagere til prosjektet. Dette innebærer intervju av kroppsøvingslærere med ulik utdanningsbakgrunn. Jeg hadde satt veldig pris på om du kunne sendt meg mailadressen til lærere som underviser i kroppsøving slik at jeg kan ta kontakt med disse. Intervjuene vil antageligvis gjennomføres i januar og februar, og vil ikke påvirke lærernes undervisningstid. Legger ved utdypende informasjon om prosjektet som du kan lese hvis du er interessert i hva prosjektet handler om. På forhånd, takk!

Mvh Kristian Walaker

9.3 Informasjonsskriv til deltaker med samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet?

- Innsats i kroppsøving

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan kroppsøvingslærere på grunnskolen forstår og praktiserer vurdering av innsats i kroppsøvingsfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I dagens kroppsøvingsfag er innsats beskrevet som en del av kompetansen i kroppsøving. Det eksisterer imidlertid lite forskningskunnskap om hvordan innsats forstås og vurderes av kroppsøvingslærere i skolen. Særlig er det mangel på forskningsbasert kunnskap om innsats i grunnskolen. Av den grunn er innsats i kroppsøving valgt som overordnet tematikk for dette Masterprosjektet, som har følgende problemstilling: Hvordan forstås og vurderes innsats i kroppsøving av kroppsøvingslærere i grunnskolen? For å produsere forskningsbasert kunnskap om innsats i kroppsøving spør vi derfor deg om å delta i dette Masterprosjektet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har blitt spurt fordi du er en lærer på grunnskolen med utdanningsbakgrunn innen kroppsøving. Informasjon om deg har jeg fått ved å spørre rektor ved skolen du er ansatt på.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltagelse i prosjektet innebærer at du stiller til et intervju på ca. 45 minutter, hvor du vil intervjues i relasjon til tre overordnede spørsmålene for prosjektet. Disse er (1) Hvordan du forstår innsats i kroppsøvingsfaget. (2) Hvordan du tenker at innsats kan vurderes i kroppsøvingsfaget, og (3) Hvordan du vurderer innsats i kroppsøvingsfaget. Et slikt intervju vil ikke innebære sensitiv informasjon om deg, og vil bli tatt opp på bånd av meg. Intervjuet tas opp via nettskjema og diktafon-app på mobiltelefon.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Din deltagelse i prosjektet vil ikke påvirke ditt forhold til skolen eller andre lærere ved skolen.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Jeg, Kristian Walaker og min veileder, Eirik Aarskog vil ha tilgang til opplysningene om deg som informant, ved behandlingsansvarlig institusjon.
- Det vil gjennomføres lydopptak med nettskjema, et system som sørger for sikker lagring på forskningsserver. Disse opptakene vil slettes ved prosjektslutt.
- Jeg vil i tillegg ta et sikkerhetsopptak av intervjuet via diktafon. Dette sikkerhetsopptaket vil slettes med en gang jeg har sjekket at sikker lagring via nettskjema er i orden. Dersom nettskjema ikke fungerer, vil sikkerhetsopptaket overføres til sikker lagring på forskningsserver så fort som mulig. I mellomtiden vil lydopptaket oppbevares innelåst separat fra andre personopplysninger.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil erstattes med en kode som lagres på en egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Du, som deltager vil anonymiseres i den endelige oppgaven, og de eneste opplysningene om deg som vil inngå i oppgaven vil være kjønn, utdannelsesnivå og alder.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 19. mai 2022. Det tas imidlertid forbehold om at endelig tidspunkt for anonymisering kan strekke seg til 19. november 2022, i tilfelle noe ikke går som planlagt. Når informasjonen anonymiseres, vil alle lydopptak samt kodenøkkel slettes og samtykkeerklæringer makuleres.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til 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 Høgskolen i Innlandet 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:

Høgskolen i Innlandet, ved prosjektansvarlig Eirik Aarskog; eirik.aarskog@inn.no, tlf 94783590

eller student Kristian Walaker; Kristian.walaker@gmail.com, tlf 40396810.

Vårt personvernombud: Anne Sofie Lofthus, anne.lofthus@inn.no, tlf 61288277.

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Student

Eirik Aarskog

Kristian Walaker

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [sett inn tittel], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at anonymiserte opplysninger om meg kan diskuteres i forbindelse med gjennomføring av prosjektet med andre fagpersoner enn veileder ved Høgskolen i Innlandet

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

9.4 Vurdering fra NSD

Referansenummer

510108

Prosjekttittel

Masteroppgave om innsats i kroppsøving

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk / Institutt for matematikk, naturfag og kroppsøving

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Eirik Aarskog, eirik.aarskog@inn.no, tlf: 94783590

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Kristian.walaker@Gmail.com, tlf: 40396810

Prosjektperiode

04.11.2021 - 19.05.2022

Vurdering (2)

12.01.2022 - Vurdert

Personverntjenester har vurdert endringen registrert 10.01.2022. 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 12.01.2022. Behandlingen kan fortsette. Zoom er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til videre med prosjektet!

23.11.2021 - 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 23.11.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 19.11.2022

LOVLIG GRUNNLAG

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

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.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke typer endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-enderinger-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!