



**Høgskolen  
i Innlandet**

Fakultet for helse- og sosialvitenskap

**Maiken Rachelsdatter Hoholm**

**Masteroppgave**

**Elevens opplevelse av innsats i  
kroppsøvingsfaget**

Students' experience of effort in physical education

Antall ord 22 597

Master i kroppsøving og idrett

KI3900

**2022**

## Forord

Syv lange år med studier nærmer seg endelig slutten. Arbeidet med masteroppgaven har vært både givende og frustrerende. Samtidig som den har krevd mye av meg i en hektisk hverdag bestående av 70-100% jobb og 100% studie. Selv om det til tider har vært utfordrende å jobbe med oppgaven, har det også vært nyttig og lærerikt for meg som lærer. Jeg har blitt mer bevisst på innsats i kroppsøvningsfaget, og utviklet en større forståelse av hva innsats innebærer og hvordan mine elever kan oppleve innsats. Dette har blant annet gjort meg bevisst på at innsats ikke bare er det som kan observeres, men kan komme til uttrykk på andre måter. Oppgaven har også gitt en påminnelse om hvor viktig kommunikasjon, bekreftelse og relasjon er for alle elever, uavhengig av måloppnåelse i faget.

Prosessen med masteroppgaven har krevd gode hjelpere og jeg vil takke noen av de som har vært avgjørende for at jeg til slutt har kommet i mål. Takk til veileder Lars Korpberget Bjørke for inspirerende veiledning. Det har vært fint å ha en veileder som er åpen for en diskusjon, kommer med råd og bidrar til fremgang i prosjektet. Uten din hjelp ville ikke prosjektet blitt ferdig. Jeg vil også takke de flotte informantene som deltok i denne studien. Samtalene med dere var både gøy, inspirerende og definitivt høydepunktet i dette prosjektet.

Takk til storesøster og mamma for at dere alltid stiller opp, også rundt denne masteroppgaven. Takk for all motivasjon, gode råd, samtaler, push, korrekturlesing og ikke minst for at dere har vært mine mentale søppelbøtter når ting har vært litt trått. Spesielt takk til storesøster som har fått meg til å forstå at alt man lærer om prosessen i masteroppgaven og alle valg som følger med, er vel så viktig som resultatet.

Til slutt vil jeg takke resten av familien, venner og kollegaer som har vist forståelse, heiet, og bidratt til at jeg har kommet i mål. En spesiell takk til medstudent Bjørg som jeg har vært så heldig å være klassevenninne med de siste seks årene. Studietiden og gjennomføringen av denne masteroppgaven hadde definitivt ikke vært den samme uten deg.

Oslo, 27.10.22

Maiken Rachelsdatter Hoholm

## **Sammendrag**

Denne studiens hensikt er å undersøke *hvordan elever i videregående skole opplever innsats i kroppsøvningsfaget*. Bakgrunn for studien er manglende forskning på feltet over masternivå i kombinasjon med egeninteresse for tematikken. Studiens teoretiske rammeverk er basert på teorien om praksisarkitekturer, med spesielt fokus på ytringer, handlinger og relasjoner som påvirker elevens opplevelse av innsats i kroppsøvningsfaget.

Empiriinnsamling er gjennomført ved bruk av kvalitativ metode og baserer seg på semi-strukturerte intervju med ni elever fra to videregående skoler. Det er gjennomført både gruppeintervju og individuelle intervju i studien. Innsamlede data er tematisk analysert og utgjør bakgrunnen for studiens resultat.

Resultat fra undersøkelsen viser at elevene i denne studien opplever at innsats i kroppsøving påvirkes av både ytringer, handlinger og relasjoner. Ytringene i kroppsøving viser at elevene forstår innsats ulikt, og at flere av elevene opplever at læreren er for dårlig til å kommunisere hva innsats innebærer i faget. Videre opplever flere av elevene at innsats som en kroppslig og motorisk handling som kan observeres. Et slikt syn på innsats oppleves for noen av elevene som utfordrende fordi de ikke føler seg sett av læreren, og innsatsen de legger ned oppleves ikke som nyttig. Elevenes relasjoner til lærer, medelev, aktivitet, tidligere erfaringer og til seg selv har stor innvirkning på elevenes opplevelse av å legge ned innsats i faget.

Samlet antyder resultatene at elevene for det meste opplever innsats som et positivt vurderingskriterie som de liker godt. Selv om det oppleves noen utfordringer med innsats ønsker alle elevene at innsats burde veid tyngre i vurdering i kroppsøvningsfaget.

Nøkkelord: Innsats, opplevelse, elev, videregående skole, ytringer, handlinger, relasjoner

## **Abstract**

The purpose of this study is to investigate how pupils in upper secondary school experience the assessment criteria "effort" in physical education. The background of the study is a lack of research in the field above master's level in combination with a vested interest in the topic. The study's theoretical framework is based on The Theory of Practice Architectures, with a particular focus on expressions, actions and relationships that influence the student's experience of effort in the physical education subject.

Empirical collection has been carried out using a qualitative method and is based on semi-structured interviews with nine students from two upper secondary schools. Both group interviews and individual interviews have been carried out in the study. Collected data is thematically analyzed and forms the background for the study's results.

Results from the survey show that the students experience that effort in physical education is affected by both statements, actions and relationships. The statements in physical education show that the students understand effort differently, and that several of the students feel that the teacher is too bad at communicating what effort entails in the subject. Furthermore, several of the students experience effort as a physical and motor action that can be observed. Such a view of effort is experienced by some of the students as challenging because they do not feel seen by the teacher, and the effort they put in is not experienced as useful. The students' relationships with teachers, fellow students, activities, previous experiences and with themselves have a major impact on the students' experience of putting effort into the subject.

Overall, the results suggest that students mostly experience effort as a positive assessment criterion that they like a lot. Even if there are some challenges with effort, all students want effort to be weighted more heavily in assessment in the physical education subject.

**Keywords:** Effort, experience, students, high school/upper secondary school, sayings, doings, relatings

## Innholdsfortegnelse

<b>FORORD</b> .....	<b>2</b>
<b>1 INNLEDNING</b> .....	<b>7</b>
1.1 FORSKNINGSSPØRSMÅL .....	9
1.1.1 Begrepsavklaring .....	9
1.2 OPPGAVENS VIDERE OPPBYGNING .....	10
<b>2. TIDLIGERE FORSKNING OG KONTEKST</b> .....	<b>10</b>
2.1 SØKEPROSESSEN .....	10
2.1.1 Relevant forskning .....	11
<b>3. TEORI</b> .....	<b>14</b>
3.1 ÅRSAKEN TIL VALGT TEORI .....	14
3.2. INNSATS I LÆREPLANEN.....	15
3.3 INNSATS - EN DEL AV KROPPSØVINGSPRAKSIS .....	16
3.4 FELLES KJENNETEGN FOR PRAKSISTEORIER .....	18
3.5 TEORIEN OM PRAKSISARKITEKTURER .....	19
3.5.1 De tre bærende elementene.....	20
3.6 OPPSUMMERING: TEORIEN OM PRAKSISARKITEKTURER I KROPPSØVING.....	22
<b>4. METODE</b> .....	<b>23</b>
4.1 SELVBIOGRAFISK SITUERING .....	23
4.2 HVA ER METODE? .....	23
4.3 VALG AV FORSKNINGSDSIGN OG TILNÆRMING .....	24
4.4 VALG AV DATAINNSAMLINGSTEKNIKK .....	24
4.5 INFORMANTER .....	24
4.5.1 Rekruttering .....	25
4.5.2 Utvalgsinformasjon.....	26
4.6 FORBEREDELSE TIL INTERVJUET .....	30
4.6.1. Utarbeiding av intervju guide.....	30
4.6.2 Pilotintervju .....	30
4.7 GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE .....	31
4.8 INTERVJUOPPTAK OG LAGRING .....	31
4.9 TRANSKRIPSJON OG ANALYSE .....	31
4.9.1 Transkripsjon.....	31
4.9.2 Tematisk analyse.....	32
4.10 ETISKE VURDERINGER .....	35
4.11 DRØFTING AV METODE .....	36
4.11.1 Utvalg og utvalgsstørrelse .....	36
4.11.2 Datainnsamlingsteknikk.....	37
4.11.3 Validitet.....	37
4.11.4 Reliabilitet.....	37
4.11.5 Overførbarhet av funn på bakgrunn av metodevalg .....	38
4.12 OPPSUMMERING AV METODE .....	38
<b>5. FUNN/RESULTAT</b> .....	<b>38</b>
5.1 INNSATS ER «Å GJØRE SITT BESTE», OG LITT TIL .....	39
5.1.1 Elevenes forståelse av hva som ligger i innsats .....	39
5.1.2 Hvordan elevene opplever at læreren snakker om innsats.....	42
5.2 INNSATS I KROPPSØVINGSFAGET OPPLEVES SOM MENINGSFYLT .....	44
5.2.1 Innsats er et fint vurderingskriterium .....	44
5.2.2 Innsats er noe man har bruk for hele livet .....	46

5.3 UTFORDRENDE OPPLEVELSER MED INNSATS I KROPPSØVING .....	46
5.3.1 <i>Innsats er vanskelig å vise</i> .....	47
5.4 FAKTORER PÅVIRKER ELEVENES INNSATS (ARRANGEMENT).....	49
5.4.1 <i>Læreren</i> .....	49
5.4.2 <i>Aktivitet/Tema</i> .....	50
5.4.3 <i>Medelever/klasse miljø</i> .....	50
5.4.4 <i>Personlige faktorer</i> .....	51
5.4.5 <i>Tidligere erfaringer</i> .....	51
<b>6. DRØFTING .....</b>	<b>52</b>
6.1 YTRINGER SOM PÅVIRKER ELEVENES OPPLEVELSE AV INNSATS.....	53
6.1.1 <i>Elevens yttring om innsats</i> .....	54
6.1.2 <i>Elevens opplevelse av lærerens yttring av innsats</i> .....	54
6.1.3 <i>Oppsummering</i> .....	56
6.2 HANDLINGERS PÅVIRKNING PÅ ELEVENES OPPLEVELSE AV INNSATS I KROPPSØVING .....	57
6.2.1 <i>Innsats som en synlig handling</i> .....	57
6.2.2 <i>Utfordringer ved at innsats er en synlig handling</i> .....	57
6.2.3 <i>Innsats som handling i corona</i> .....	59
6.2.4 <i>Oppsummering</i> .....	59
6.3 RELASJONERS INNVIKNING PÅ ELEVENES OPPLEVELSE AV INNSATS I KROPPSØVING .....	60
6.3.1 <i>Relasjonen mellom lærer og elev</i> .....	60
6.3.2 <i>Relasjonen mellom elev og medelever</i> .....	61
6.3.3 <i>Relasjonen mellom elev og faget</i> .....	62
6.4 YTRINGER, HANDLINGER OG RELASJONERS INNVIKNING PÅ ELEVENES OPPLEVELSE AV INNSATS I KROPPSØVING.....	64
<b>7. OPPSUMMERENDE KONKLUSJON OG VEIEN VIDERE .....</b>	<b>66</b>
<b>8. KILDER .....</b>	<b>67</b>
<b>9. VEDLEGG .....</b>	<b>69</b>
9.1 SØKERESULTAT PÅ LETING ETTER TIDLIGERE FORSKNING, SIST OPPDATER 17.10.22 .....	69
9.2 INFORMASJONSSKRIV TIL DELTAKERNE .....	70
9.3 INTERVJUGUIDE .....	73
9.4 STUDIENS INKLUDERING- OG EKSKLUDERINGSKRITERIER .....	76
9.5 VURDERING FRA NSD .....	77

## 1 Innledning

Våren 2022 ble kroppsøvningsfaget igjen et hett tema i media. En elev fra Sarpsborg gikk ut med toppkarakter i alle fag unntatt kroppsøving, hvor eleven hadde fått karakter fem.

Statistikk publisert i starten av september 2022 viser at kroppsøving er det avgangsfaget med høyest snitt (4,9) på landsbasis. I tillegg viser statistikk at kroppsøvningsfaget er det eneste fellesfaget hvor gutter gjør det bedre enn jenter (Utdanningsnytt, 2022). Eleven fra Sarpsborg mente at faget i seg selv opplevdes som viktig, men at karakter i faget burde avskaffes.

Vurdering i kroppsøving er et tema som har vært gjennomgående i mange år (Vinje, 2021, s. 166) (Evensen, 2020). Elevens ønske om å avvikle karakter var basert på en opplevelse av veldig ujevn karaktersetting i faget (Vinje, 2021). Etter denne uttalelsen har flere lærere, forskere og andre med interesse for feltet vært ute i mediene for å si sin mening om hvordan vurdering i kroppsøvningsfaget bør praktiseres (Vik, 2022a) (Vik, 2022b). Karaktersetting i kroppsøvningsfaget har vært, er og vil nok alltid være et aktuelt, hett og interessant tema (Evensen, 2020). Det stilles for eksempel spørsmål ved om det bør være karakter i faget, om vurderingspraksisen kan være ulik mellom skoler og internt på skoler, om karaktervurderingen kan fastsettes rettferdig og om det i det hele tatt bør gis vurdering i faget.

Kroppsøving ble et obligatorisk skolefag i 1889 og har i over 150 år vært til glede og besvær (Skjong, 2021). I dag er kroppsøving et gjennomgående fag i skolen, som vil si at alle elever undervises i faget hvert år fra de begynner i første klasse til de ferdig med videregående skole. Kroppsøvningsfagets visjon er, ifølge den nye læreplanen (LK20), å stimulere elevene til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil. For å oppfylle visjonen er det utformet kompetansemål for ulike trinn i skolen. Kompetansemålene er veiledende for hva eleven skal lære, og legger rammene for hva læreren skal vurdere i faget. I kompetansemålene ved endt skolegang står det blant annet at eleven skal ha lært lek, bevegelser, idrett, trening, helse og erfare hvordan egen innsats har betydning for å oppnå mål (Kunnskapsdepartementet, 2019). I hvilken grad eleven har tilegnet seg kompetansen i faget er opp til faglærer å vurdere. En betydelig del av denne vurderingen omhandler elevens innsats (Aasland & Engelsrud, 2017); (Evensen, 2020).

Gjennom de siste 30 årene har innsats hatt en skiftende posisjon som en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving. I reform 94 (R94) ble det lagt stor vekt på elevens innsats i faget (innsats/samarbeid telte 2/5 av karakteren i faget), mens i perioden 2006-2012 (LK06) var innsats tatt ut av læreplanen, og fra 2012 og frem til i dag er innsats på nytt blitt en sentral del av elevens vurdering i følge kunnskapsløftet/fagfornyelsen 2020 (LK20). Kroppsøvingfaget er det eneste skolefaget hvor elevens innsats er grunnlag for elevens totale vurdering. Dette begrunnes med at innsats er en del av kompetansen i kroppsøvingfaget og derfor en del av grunnlaget for vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Det finnes gode eksempler på at «innsats» som vurderingskriterium oppfattes som viktig og relevant for dannelse i faget og livet generelt. Petter Eirik Leirhaug, førsteamanuensis ved institutt for lærerutdanning og friluftsliv ved Norges idrettshøgskole (NIH), har i et faglig innlegg argumentert for innsatsens særegne plass i kroppsøvingfaget (Leirhaug, 2013). Han hevder at kroppsøving har en unik mulighet til å lære eleven om innsats som et bredt begrep, og at innsats derfor vil være noe elevene vil ha nytte av resten av livet. Gjennom læren om innsats i kroppsøving vil eleven lære viktigheten av å yte sitt beste for å kunne oppnå egne- og felles mål. Elevene vil lære at innsats er viktig for å skape læring hos seg selv og andre. I tillegg vil eleven lære at det er mulig å bli belønnet for arbeidet som legges ned, selv om verken ferdigheter eller kunnskap om spillet/aktiviteten forbedres. Læren om innsats i kroppsøving ser i så måte ut til å ha med seg flere positive ringvirkninger.

Vurdering av «innsats» oppfattes likevel å være krevende både for lærere og elever og er derfor et av de mest omdiskuterte vurderingskriteriene (Evensen, 2020, s. 99). Diskusjonen omhandler blant annet hva innsats innebærer og hvor mye det skal telle i vurderingen. Det kan se ut til at lærere og elever forstår innsats ulikt, og at innsats praktiseres ulikt som del av vurderingskriteriet. Noen lærere benytter vurderingsnøkkelen (1/3 innsats, 1/3 ferdighet og 1/3 kunnskap) andre velger å benytte innsats som en skjønnsmessig del av vurderingen justere karakteren basert på ulike ferdigheter og kunnskaper (Evensen, 2020). En slik variasjon kan medføre at kompetansemålet «innsats» blir ulikt vurdert. Spørsmålet er om dette kan føre til *for* stor variasjon i grunnlaget for karaktersetning i faget?

Vurderingskompleksiteten i faget og ønsket om å sette en rettferdig karakter er krevende for lærere. Ved min første midtveisvurdering ville en av mine elever overbevise meg om at vedkommende fortjente høyere karakter i faget. Kriterier for høy måloppnåelse ble repetert og



ganske snart havnet vi i en diskusjon om innsats. Jeg forklarte at jeg ikke bedømte elevens innsats som god nok til å oppnå høy måloppnåelse, og utfordret eleven på å bedømme egen innsats i faget. Vedkommende svarte følgende «Jeg vil si den er veldig god. Jeg er jo her hver time, og er med på det vi gjør». Eleven har for så vidt rett i at det krever en innsats å møte opp til timen og å delta. Det eleven ikke tenkte videre over var at vedkommende som oftest kom til timen i en stor dunjakke og satt i en stol for så se an hvilken aktivitet som var utgangspunkt for timen, og deretter vurderte om det var verdt å delta eller ikke. Å delta i lystbetonte aktiviteter og unngå aktiviteter man ikke liker er et vanlig fenomen i kroppsøving. Slike erfaringer belyser hvorfor karaktersetning i kroppsøvingfaget stadig er et aktuelt og interessant tema, samt viktigheten av å utforske innsats som vurderingskriterium nærmere. Det er dette som danner utgangspunktet for forskningsspørsmålet i denne masteroppgaven.

## 1.1 Forskningsspørsmål

På bakgrunn av det overnevnte har jeg kommet frem til følgende forskningsspørsmål for denne masteroppgaven: Hvordan opplever elever i videregående skole innsats i kroppsøvingfaget?

### 1.1.1 Begrepsavklaring

Før jeg går i gang med teorikapittelet er det nødvendig å sikre at forsker og leser har lik forståelse for sentrale begrepene som utgjør problemstillingen. Jeg ser derfor behovet for å avklare hva som ligger i opplevelse og innsats.

*Opplevelse* er innholdet av en persons subjektive erfaring, av ytre sansepåvirkning (persepsjon), emosjonelle tilstand (følelse), tankeprosesser, motivasjon og annet (Kennair, 2020). I denne oppgaven er det elevens egen erfaringer, følelser, tanker, sanser og motivasjon rundt innsats i kroppsøvingfaget som skal undersøkes.

*Innsats* benyttes i en rekke ulike praksiser og sammenhenger. En dagligdags forståelse av begrepet finnes i boken «vurdering i kroppsøving» (Evensen, 2020 s. 99) som forklarer innsats som «å gjøre sitt beste». Innsats innebærer derfor å gjøre sitt beste ut fra egen form, og at aktiviteten som skal gjennomføres har behov for kreftene dine. En må derfor yte noe.

## 1.2 Oppgavens videre oppbygning

I de neste kapitlene vil jeg gå nærmere inn på bakgrunn for studien, fremlegge aktuell forskning og redegjøre for studiens teoretiske rammeverk som benyttes til å belyse resultatene. Videre vil jeg beskrive metodevalg for forskningen, fremstille svar fra informantene, drøfte disse opp mot aktuell teori og så langt som mulig forsøke å avklare hvordan elevene opplever begrepet innsats i kroppsøvingfaget.

## 2. Tidligere forskning og kontekst

### 2.1 Søkeprosessen

For å finne relevant forskning innenfor fagfeltet helse- og sosialvitenskap og kroppsøving (pedagogikk), enda nærmere bestemt innsats (vurdering) i kroppsøving, har jeg valgt å benytte søkemotorene: Google og Google Scholar, i tillegg til følgende databaser: Oria, Idunn, ERIC (*Education Resource Information Center*) og Bloomsbury Education and childhood studies. Søkemotorene og databasene innehar det meste av forskning innenfor fagfeltet. Siden denne oppgaven skal handle om innsats i kroppsøving har jeg valgt å benytte meg av følgende søkeord: «effort», «physical education», «evaluation» «innsats», «vurdering» og «kroppsøving». I tabellen (vedlegg 1), er det en oversikt over hvor mange treff de ulike søkeordene i ulike kombinasjoner har fått.

Da denne oppgaven ønsker å se nærmere på hvordan elever opplever innsats i kroppsøving i Norge er det mest relevant å fokusere på tidligere forskning på tema nasjonalt. Årsaken til begrensning av forskningsartikler er at «innsats» kan defineres annerledes i andre land, i tillegg til at offentlige styringsdokumenter for vurdering i faget ikke er like når man krysser landegrense (Vinje & Skrede, 2019 s.110).

Litteratursøkene mine avdekket at det er lite fagfelleverdert litteratur på emnet «innsats i kroppsøving». Jeg har derfor, i likhet med forskerne Aasland & Engelsrud (2017) valgt å inkludere to tidligere masterstudier, fagfelleverderte publikasjoner og fagfelleverdert relevant litteratur i dette kapittelet. Det smale utvalget av forskning på innsats som vurderingskriteriet i faget gjør at jeg føler et behov for å inkludere noe forskning og litteratur som omhandler vurdering i kroppsøving på et litt mer generelt grunnlag, men som bidrar til å forstå elevens opplevelse av innsats i kroppsøvingfaget.

### 2.1.1 Relevant forskning

Som nevnt er kroppsøving det eneste faget i skolen som har innsats som en del av sin vurdering (Opplæringslova, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2021). Innsats ble innført i kroppsøving for at læreren skulle ha mulighet til å vurdere elevens aktive deltakelse i faget (Borgen & Engelsrud, 2020). Det har derfor blitt stilt spørsmål ved hvorfor innsats skal telle som vurderingskriterie. Leirhaug (2013) har i flere faglige innlegg argumentert for at innsats fortjener sin særegne posisjon i kroppsøving, og trekker frem flere argumenter enn elevens aktive deltakelse. Argumenter som benyttes er at kroppsøving skiller seg fra andre skolefag ved at kroppen er fagets viktigste redskap. Faget forventer at eleven bruker og uttrykker seg gjennom kropp for å løse oppgaver, noe som gjør at faget oppleves mer personlig og emosjonelt enn andre fag i skolen. Innsats underveis i læringsarbeidet er uttrykk for faglig kompetanse, og det er derfor nødvendig å verdsette innsats ved vurdering og karaktersetning (Leirhaug, 2013).

Om eleven klarer å løse oppgaven i kroppsøving blir synlig fordi det er mulig å observere det eleven gjør med kroppen sin. Det kan derfor sies at innsats kan observeres (Aasland & Engelsrud, 2017). Aasland og Engelsrud (2017) studie fant ut at lærere i videregående skole hevder at det er enkelt å se hvem som har god innsats i kroppsøving, og at det dermed enkelt å vurdere innsats i kroppsøvingfaget. Innsatsen kan «lett sees» ved at eleven «står på» slik at svetten renner, blir bedre i aktivitetene og viser en positiv innstilling slik at de kan bidra til å gjøre andre medelever gode i aktiviteten. Slik kroppsøvingfaget praktiseres i dag passer faget best for de idrettsfinkle elevene (Seippel, Sisjord & Strandbu (2016). Elevkroppen blir dermed lett synlig i kroppsøvingfaget, og er gjenstand for lærerens vurdering (Leirhaug, 2013; Aasland & Engelsrud 2017).

Fokusere man på innsats som en synlig handling mister begrepet noe av sin dimensjon (Evensen, 2020; Aasland & Engelsrud, 2017). Ifølge kunnskapsdepartementet (2019) og Utdanningsdirektoratet (2021) innebærer innsats mer enn bare høyt fysisk aktivtetsnivå. Under kompetansemål og vurdering kommer det frem at *«Innsats i kroppsøving innebærer at elevene prøver å håndtere faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet, utfordrer sin egen fysiske kapasitet og samarbeider med andre.»*. Under sentrale verdier i kroppsøving kommer det frem at eleven skal *«erfare hva egen innsats betyr*

*for å oppnå mål*». Elevens erfaring med innsats er ikke nødvendigvis observerbar på kroppen, og det må derfor undersøkes på en annen måte.

I perioden (2006-2012) innsats ikke var en del av vurderingen i kroppsøvfingsfaget opplevde både lærere og elever usikkerhet og frustrasjon (Aasland & Engelsrud, 2017). Usikkerheten og frustrasjon skyltes at flere lærere opplevde at test- og rangeringsregime ble sentralt uten verdsetting av innsats (Vinje & Skrede, 2019, s. 114)). Testing og rangering blir ofte forbundet med et prestasjonsorientert klima hvor konkurranse og sosial sammenligning vektlegges, og det er lite aksept for prøving og feiling da dette sees på som fravær av ferdigheter (Ulstad et al., 2020). Flere lærere valgte derfor å beholde innsats som vurderingskriterie, til tross for at det brøt med gjeldene forskrifter i faget (Vinje & Skrede, 2019). Lærerne som beholdt innsats som vurderingskriterie la til grunn at innsats var viktig for elevens trivsel og bevegelsesglede. Trivsel og bevegelsesglede er sentralt i et mestringsorientert klima hvor god innsats og individuell framgang roses, og alle hjelper hverandre for å utvikle seg (Ulstad et al., 2020). Det er aksept for at elevene prøver og feiler i læringsarbeidet, og elevene føler ikke usikkerhet overfor egne ferdigheter. Tryggheten medfører at elev i større grad tør å søke utfordringer i faget, som igjen bidrar til å oppfylle både formålet med faget, elevens beste og prinsipper knyttet til livslang læring (Vinje & Skrede, 2019).

For å skape et mestringsorientert klima er det viktig at læreren gir likeverdig annerkjennelse og oppmerksomhet til alle elevene, uavhengig av kompetanse (Ulstad et al., 2020). For at dette skal skje må læreren kommuniserer med elevene. Kommunikasjon i kroppsøvfingsfaget kan være sammensatt av både tale, kroppsspråk og artefakter, og oppleves som krevende (Frigstad, 2020). Kommunikasjon mellom lærer og elev er ofte preget av korte tilbakemeldinger som «bra jobba» eller «god innsats» uten at eleven sitter igjen med informasjon om hva som var bra.

Borgen og Engelsrud satte i 2020 fokus på språkbruk i kroppsøving: et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20) (Borgen & Engelsrud, 2020). De ønsket å undersøke om det var misforhold mellom intensjoner og praksis i kroppsøving. I studien antydes det at læreren møter utfordringer i det forstående arbeidet som gjøres som skal sikre eleven læring i kroppsøvfingsfag, hvor innsats står sentralt. Det er behov for mer kunnskap om hva slags språkbruk, terminologi og tenking som benyttes i faget kroppsøving. Mange har omtalt

kunnskapsfeltet i kroppsøving som uklart og spørsmål om hva kunnskap er og skal være har få gode svar (Borgen & Engelsrud, 2020). Ulik forståelse av innsats eller hvordan det skal vurderes er problematisk og vil medføre en urettferdig vurdering i faget (Vinje, 202 s.182). Kommunikasjonen rundt innsats gir læreren i så måte et maktmiddel overfor elevene, fordi en elev som ikke forstår innsats riktig vil kunne bli straffet med en dårlig skår på vurderingskriteriet (Frigstad, 2020)

Utgangspunktet for en urettferdig vurdering i faget kjennetegnes ved at det gjennomføres ulik vurderingspraksis blant lærerne. Hvordan læreren velger å vektlegge og tolke kompetansemålene i faget vil ha stor innvirkning på hvordan eleven blir vurdert. Den nye læreplanen i kroppsøving stiller derfor i stor grad krav til at læreren benytter sitt faglige skjønn. Lærerens faglige skjønn i kroppsøving handler om at beslutninger i faget tas på bakgrunn av kunnskaper og erfaringer (Evensen, 2020; Vinje & Skrede, 2019).

Vinje (2020) hevder i sin bok «Vurdering i kroppsøving» at det finnes ulike tolkninger knyttet til begrepet innsats hos elever og lærere. Dette medfører en ulik praksis, og dermed også ulik vurderingspraksis som kan ansees som urettferdig. Lærere som verdsetter og analyserer innsats ulikt i sin skjønnsmessige vurdering er problematisk fordi karakterene elevene får i standpunkt har betydning for deres konkurransegrunnlag for videre utdanning. For å skaffe en felles forståelse av begrepet og en felles praksis har profesjonsfelleskapet på skoler og på tvers av skoler ha stor betydning.

To tidligere masteroppgaver som også har forsket på elevens opplevelse av innsats i kroppsøving er oppgavene Mjåtveit (2020) og Aasheim (2019). Aasheim (2019) har forsket på hvordan 10.klasseelever opplever vurdering i kroppsøvingsfaget med hovedfokus på innsatskriteriet. Oppgaven har hovedsakelig sett på elevene forstår innsats, opplever vurderingskriteriet, innsats betydning for vurdering samt hvordan komponenter av innsats påvirker elevens innsats i faget. Mjåtveit (2002) har i sin studie sett nærmere på hvilke tanker kroppsøvingslærere og elever har om innsats, og forsøkt å skaffe innblikk i hvor stor grad av overenstemmelse det er mellom lærer og elev. Disse studiene vil kunne bidra til å underbygge og diskutere mine resultat i diskusjonsdelen.

Som det kommer frem i avsnittene over er innsats og vurdering noe som fenger, og det er gjort noe forskning på feltet. For å kunne forstå og diskutere tidligere forskning og studiens resultat trengs et teoretisk rammeverk.

### 3. Teori

Masteroppgaven baserer seg på teorien om praksisarkitektur av Kemmis & Grootenboer (2014) og vil benytte støttelitteraturen «Å analysere og endre praksis: teorien om praksisarkitekturer» av Aspfors, Jakhelln og Sjølie (2021) for å sette teorien inn i en norsk kontekst. Det vil også bli gjort rede for hva innsats i kroppsøvningsfaget er med utgangspunkt i læreplanen.

#### 3.1 Årsaken til valgt teori

Formålet med denne forskingsstudien er å finne ut hvordan elever i videregående skole opplever innsats i kroppsøvningsfaget. Det vil derfor være interessant å forstå praksisen rundt innsats. Teorien om praksisarkitekturer bidrar til å forstå hvordan en praksis skapes og består gjennom hva som sies, gjøres og hvordan folk relaterer til hverandre. Innsats inngår i kroppsøvningspraksis og vurderingspraksis i kroppsøvningsfaget.

Teorien om praksisarkitektur ble utviklet av de australske forskerne Stephen Kemmis og Peter Grootenboer i 2008 (Aspfors et al., 2021). Siden den gang har teorien blitt videreutviklet av grunnleggerne og det internasjonale forskernettverket: Pedagogy, Education and Praxis (PEP), hvor en norsk «gren» har bidratt med å oversette teorien og satt den inn i norsk kontekst. I dag er teorien anerkjent, og vi har fått norsk litteratur om teorien i boken: «Å analysere og endre praksis: teorien om praksisarkitekturer» (Aspfors et al., 2021). Denne boken vil benyttes som støttelitteratur sammen med hovedlitteraturen *Changing practices, changing Education* (Kemmis et al., 2014).

Teorien om praksisarkitektur kan fungere som en teoretisk ressurs som gjør det mulig å forstå innsats, ved at den ser på hva det er som skjer i den aktuelle praksisen, altså kroppsøvningsfaget (Aspfors, et.al., 2021, s.17). Den er en analytisk ressurs for å identifisere hva som hindrer og støtter innstas (de empiriske koblingene), og ser da på hvorfor det skjer det som skjer og hvorfor praksisen er akkurat slik som den er. Til slutt er den også en

transformativ ressurs for å finne måter å endre praksis på slik at praksisen endres til det bedre, og til å være mer i tråd med ønskede verdier og intensjoner.

Teorikapittelet vil først gjøre rede for begrepet praksis. Der etter vil det bli gjort rede for hva en praksis er, og da spesielt kroppsøvingspraksis. Videre vil det bli gjort rede for hensikten med praksisteorier og felles kjennetegn for dem. Til slutt vil det bli gjort grundig rede for teorien om praksisarkitekturer og med utgangspunkt i hovedpraksisen kroppsøvingspraksis og subpraksisen vurdering.

### 3.2. Innsats i læreplanen

I kroppsøvingfaget har innsats blitt et sentralt element som skal være en del av elevens toatele vurdering i faget. Innsatsbegrepet i kroppsøving innehar hverdagsforståelsen av begrepet, men i tillegg til hverdagsforståelsen har innsats fått en større og bredere betydning. Den større og bredere betydningen har blitt gjort rede for i flere ulike deler av læreplanen og forskriver i kroppsøvingfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2021). Noe som er nytt for vurdering i LK20 er at kompetansemålene i faget skal forstås i lys av teksten «om faget» i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Læreren må derfor være oppmerksom på de ulike delene av læreplanen og på sammenhenger mellom delene. Begrepet innsats er nevnt i flere deler, og blir omtalt på litt ulike måter, og drar frem nye elementer i de ulike delene.

I kroppsøving skal innsats knyttes til øving og deltakelse i ulike bevegelsesaktiviteter, kroppslig læring, samspill og naturferdsel (Utdanningsdirektoratet, 2021). Videre hevder Utdanningsdirektoratet at innsats skal komme til uttrykk ved at eleven «... *prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, ...*». Dette kjennetegnes ved at eleven fortsetter å øve selv om det ikke gir synlige resultater i form av prestasjon eller ferdighetsutvikling innenfor rammene i faget. Det er dermed ikke sluttresultatet som teller, men prosessen.

En annen del av innsatsbegrepet er at eleven må vise evne til selvstendighet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Å jobbe selvstendig betyr at eleven kan gjennomføre aktivitet på egenhånd, altså uten å interagere med andre elever. Eleven må også utfordre sin egen fysiske kapasitet for å vise innsats, altså må eleven tørr å bli sliten og utfordre seg selv i

bevegelsesaktiviteten. En elev som aldri «gir jernet» i aktivitet viser dermed ikke innsats. Samarbeid med andre er også et aspekt ved begrepet innsats hvor eleven må vise evne til å samhandle med medelever, lærer, aktivitet og annet det vil være naturlig å samarbeide med.

Mange bevegelsesaktiviteter stiller krav til at eleven viser innsats ved aktiv deltakelse, medvirkning og samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2019). Den aktive deltakelsen ansees som svært nødvendig for at eleven skal kunne tilegne seg kunnskap selv, men også fremme læring hos andre. Som elev skal du da ikke bare sørge for egen læring, men også bidra til at andre kan oppleve fremgang og læring. For å få dette til sier læreplanen at eleven bør delta konstruktivt i bevegelsesaktiviteter, og dette har blitt en del av innsatsen i faget.

Alle disse elementene er viktige kjennetegn for måloppnåelse av innsats i kroppsøving. Som det kommer frem har kunnskapsdepartementet (2019) og utdanningsdirektoratet (2021) gitt begrepet innsats i kroppsøvingssammenheng en ganske tung og brei betydning.

Begrunnelsen for at elevene skal lære om innsats, og at innsats skal være en del av kroppsøvingfaget finner man flere steder på utdanningsdirektoratets nettside (Kunnskapsdepartementet, 2019; Utdanningsdirektoratet, 2021). Under fanen; kroppsøving – fagets relevans og sentrale verdier står det at: «*Faget skal bidra til at elevene utvikler kompetanse om trening, livsstil og helse og erfare hva egen innsats betyr for å oppnå mål. Innsatsen til elevene er derfor en del av kompetansen i kroppsøving.*». Eleven skal dermed lære om innsats for å kunne oppnå mål, eller lykkes med oppgaver. Innsats blir også nevnt under det tverrfaglige temaet «*demokrati og medborgerskap*» hvor eleven skal lære å fremme evne til samspill i ulike aktiviteter, og evne til refleksjon over hva egen innsats og deltakelse innebærer for samspill og læring i faget.

Forståelsen av begrepet innsats er derfor mye bredere i kroppsøving, enn den er i dagligtale. Det kan derfor være nyttig å bryte begrepet ned å se på de enkelte komponentene når man skal lære elevene hva innsats er i kroppsøving.

### 3.3 Innsats - en del av kroppsøvingsspraksis

En praksis kan være nesten hva som helst. Den kjennetegnes ved at noen gjør noe, og den kan ha ulike hensikter og innramminger. Praksiser er dynamiske og påvirkes kontinuerlig av både historie, tradisjoner og det som skjer her og nå med de som er tilstede. Praksis kan undersøkes på ulike nivåer, enten overordnet, tettere på eller helt nært. I denne oppgaven skal jeg



analysere innsats på ulike nivåer, opplevelsen av innsats i utdanningspraksis, tettere på innsats som del av vurderingspraksis, og helt nært innsats som vurderingspraksis i kroppsøving.

Innsats finner sted innenfor kroppsøvingfaget og utdanningsfeltet som i dag møter store krav til kvalitet, i tillegg til forventinger om endring og utvikling (Aspfors et.al., s. 15). Det eksiterer forestillinger om at skolegang og utdanning består av tekniske produsenter som ønsker å produsere «ting» (Kemmis et al., 2014, s.25). Ting kan for eksempel være produksjon av en bestemt type mennesker eller produksjon av læringsutbytte. I kroppsøving forventes det at faget skal produsere mennesker som lærer seg blant annet betydningen innsats har for å oppnå egne mål (Udir, 2020). I disse forestillingene settes læreren som teknisk ansvarlig for produksjonen til eleven, som om læreren alene arbeider med å forme eleven ved hjelp av verktøyer for å oppnå et bestemt resultat, noe som ikke realiteten.

Forskere har kritisert denne forestillingen som overser elevens handlingsfrihet (Aspfors et al., 2021). Menneskers handlingsfrihet eksisterer i alle aldre, hvor de selv er ansvarlige for det de lærer eller ikke lærer for sin egen selvdannelse. Disse forskerne flytter oppmerksomheten til en annen handling, den praktiske handlingen. Praktisk handling blir brukt som et svar på spesielle omstendigheter. Spesielle omstendigheter kan være «usikre praktiske spørsmål», altså spørsmål som bare kan besvares ved å gjøre noe, selv om det kan bety å ikke gjøre noe annet enn det man allerede gjør. Disse usikre praktiske spørsmål som «hva skal jeg egentlig gjøre nå/neste?» møter man hele tiden, og er spesielt vanlig i kroppsøvingfaget. Den type handling eleven velger i møte med slike typer spørsmål er ikke regelfølgende, eller produserer et resultat som er kjent på forhånd for de fleste (slik som i teknisk handling). Handlingen medfører konsekvenser som er mer eller mindre ubestemte, og kan bare evalueres i lys av deres konsekvenser, når man vet hvordan ting faktisk viser seg. Det er denne type handling som er praksis (Aspfors et al., 2021).

Det er to beslektede måter å se praksis på: 1) handling som en moralsk forpliktet og orientert og informert av tradisjoner på et felt (tar sikte på det gode for de involverte og til det gode for mennesket), og 2) praksis som historieskapende handling, altså handlinger med moralske, sosiale og politiske konsekvenser – gode eller dårlige – for de som er involvert i og påvirket av den. Hvis man ser på kroppsøvingpraksis kan man da se praksisen på følgende måter: 1) pedagogiske handlinger som er moralsk engasjerte og informert om tradisjoner på et felt (for eksempel gjør du ditt beste i kroppsøving vil du kunne oppnå god karakter), eller 2) som

historieskapende pedagogiske handlinger (eksempelvis innsatsens ulike posisjoner i vurdering i de siste 30 årene).

Utdanning defineres som en prosess hvor barn, unge og voksne anlegger former for forståelse, former for handling og måter å forholde seg til hverandre og verden på som fremmer individuell og kollektiv selvbestemmelse og det er i disse sansene orientert mot det gode for hver person og det gode menneske. Ønsket er å oppnå den doble meningen med utdanning som er å *forberede mennesker til å leve godt, i en verden det er verdt å leve i* (fritt oversatt) (Aspfors et al., 2021, s. 27).

For å oppnå det doble formålet, med gode liv for hver person og det gode liv for menneskeheten, må utdanningen utføres på måter som modellerer og fremmer det gode liv for menneskeheten. Hva det gode liv er for mennesket er permanent omstridt, men i følge læreplanen i kroppsøving vil eleven få et godt og langt liv hvis den for eksempel opplever glede i aktivitet (ta vare på helsen) og hvis eleven lærer seg betydningen egen innsats har for å oppnå mål (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det gode liv for menneskeheten må alltid bestemmes på nytt for skiftende tider og omstendigheter. På samme måte er det alltid en sak for praktiske overveielse for enhver person eller gruppe å gjøre på et bestemt historisk tidspunkt. Dette er utgangspunktet for de nyere praksisteoriene og filosofiene som eksisterer i dag.

Kroppsøvingfaget som praksis er vanskelig å endre fordi den ikke er individuelt anliggende, men skapes av og mellom de som er involvert i den aktuelle praksisen. Faget påvirkes også av «usynlige aktører» som for eksempel tradisjoner og lokale forhold. Dette gjør at vurderingspraksis i faget mellom skoler aldri er helt lik. For å forstå praksis og eventuelt kunne endre den er det viktig å innhente informasjon om hva som skjer og hva som former, støtter og begrenser den. Det er dette praksisteorier og da spesielt teorien om praksisarkitekturer skal bidra til å forstå.

### 3.4 Felles kjennetegn for praksisteorier

Teorien om praksisarkitektur er en av mange praksisteorier. Felles kjennetegn for praksisteorier er at de har praksiser som utgangspunkt og at de deler forståelsen av at praksiser er situerte og sosiale (Aspfors et al., 2021, s. 26). Det vil si at teorien fokuserer på all menneskelig aktivitet, og at denne aktiviteten er forankret i sosiale praksiser. Teoriene tar

utgangspunkt i hvordan praksis formes av individers aktivitet og eksterne strukturers rammer for praksisen. Det er fire felles kjennetegn ved praksiser. 1) Praksisteorier kjennetegnes ved at de foregår på en bestemt plass til en bestemt tid i historien, med bestemte personer som er i kontakt med hverandre på bestemte måter (Aspfors et al., 2021, s. 26). 2) Praksisteorier fremhever betydningen av den «skjulte» kunnskapen, også kjent som «the know how» i en praksis, altså hvordan praktisk kunnskap kommer til syne gjennom handlingene våre. 3) For å være del av en praksis må en lære hvordan ting gjøres, hvordan man snakker og hvilke ord som brukes, hva man kan forvente og hva ting betyr. 4) Det siste kjennetegnet er betydningen av materielle ting, sammen med kommunikasjon og symboler.

I dette prosjektet skal vi bli kjent med kroppsøving som praksis. Kroppsøving faget foregår på skolen i elevenes skoletid. Faget kan utøves i ulike rom, som for eksempel utendørs, i en gymsal eller i et styrkerom, men felles for disse rommene er at de egner seg for fysisk aktivitet og kroppslig læring. Siden kroppsøving er et av tre praktiskeestetiske fag i skolen kommer elevenes kunnskap til syne gjennom deres handlinger i timen. Gjennom bevegelse eller passiv deltakelse kommer elevens kunnskap til uttrykk. Faget benytter ulike også fagbegreper innenfor trening, idrett, helse, lek, spill, læreplan, osv. I faget benyttes kroppslig og muntlig språk til kommunikasjon. Samtidig kommuniserer utstyret benyttes hvilken aktivitet som skal gjennomføres. En myk skumball er for eksempel symbol for kanonball og elevene som ser denne ballen tas fram i timen forvente at det skal spilles kanonball eller stikkball.

Fordi denne oppgaven skal fokusere på «innsats», som er del av vurdering i kroppsøvingpraksisen i skolen, vil oppgaven benytte teorien om praksisarkitektur som teoretisk rammeverk (Aspfors et al., 2021, s. 27).

### 3.5 Teorien om praksisarkitekturer

Teorien om praksisarkitektur kan ha flere funksjoner. Den fungerer som en teoretisk ressurs for å forstå og reflektere over utdanning og praksis: hva er det som skjer her? En analytisk ressurs for å identifisere hva som hindrer og støtter praksiser innen utdanning, empiriske koblinger: hvorfor skjer det som skjer og hvorfor er praksisen akkurat sånn? En transformativ ressurs for å finne måter å endre praksis på: hvordan kan denne praksisen endres til det bedre, til å være mer i tråd med ønskede verdier og intensjoner (Aspfors et al., 2021, s.17).

Teorien om praksisarkitektur beskriver hva en praksis består av og hvordan praksisene påvirker- og hvordan de påvirkes av omgivelser. I følge Kemmis et al. (2014) er prosjektet i en praksis å finne svar på «hva er det vi gjør». Det inkluderer å se på intensjonene eller motivasjonen bak en praksis og målet deltakeren ønsker å oppnå. Intensjonen og motivasjonen bak innsats i kroppøvningsfaget er blant annet å lære eleven hva egen innsats betyr for å oppnå mål (Kunnskapsdepartementet, 2019).

### 3.5.1 De tre bærende elementene

Kemmis og Grootenboeboer (2014) hevder at praksis består av tre bærende elementer som henger tett sammen på en karakteristisk måte: Sayings, doings and relatings. Benytter man den norske støttelitteraturen er begrepene oversatt til følgende begreper på norsk: ytringer (sayings), handlinger (doings) og relasjoner (relatings) (Aspfors et al., 2021).

Praksis beskrives som «... en sosialt etablert kooperativ menneskelig aktivitet som involverer ytringer og former for forståelse/tanker (sies), handlingsmåter (handling) og måter mennesker forholder seg til hverandre og verden på (relasjoner) som henger sammen på karakteristiske måter i et særegent prosjekt (Fritt oversatt (Aspfors et al., 2021, s. 28)).

Kroppøvningspraksis er situert i tid og rom og holdes derfor ikke bare sammen av individene som deltar i praksis, men holdes også på plass av «arrangement», oversatt til arrangement. Arrangement er ordninger, strukturer eller forhold som er bundet sammen på en bestemt måte. Arrangementer som omgir kroppøvningsfaget kan muliggjøre eller støtte, begrense eller til og med hindre det som kan skje i faget. Det er tre ulike former for arrangement som eksisterer i en praksis og gjør den mulig: Kulturell-diskursive, materiell-økonomisk og sosial-politisk. Disse tre arrangementene er innvevd i hverandre og utgjør tilsammen praksisarkitekturen til en praksis. Arrangementene realiseres i ulike intersubjektive rom, disse er semantisk, fysisk og sosialt rom.

#### 3.5.1.1 Sayings – ytringer

Hvis man tar for seg kroppøvningsfaget som praksis kan man tenke seg at ytringer er det læreren og eleven sier, tenker (kognitive) og former for forståelse i faget. Denne oppgaven er interessert i elevens opplevelse av hva som sies, tenkes og forstås om innsats i

kroppøvningsfaget. Videre er det viktig å forstå hvilke ressurser som kan påvirke ytringene i en praksis, også kjent som kulturell-diskursive arrangementer i litteraturen. Kulturell-diskursive arrangementer bidrar til å profesjonalisere praksisen ved å legge til rette for bruk av fagspesifikke begreper, språk eller normer for formaliteten. I kroppøving kan eksempel på fagspråk være koordinative egenskaper, maksimal styrke, aerob utholdenhet og innsats. Kulturell-diskursive arrangement blir realisert i semantiske rom hvor elevene og læreren møtes i språk og medium. Ressursene som påvirker ytringene muliggjør og begrenser hva det er mulig å snakke om, hvilke ord som kan bidra til å rettferdiggjøre en praksis eller hva som er passende å si innenfor en praksis (Aspfors et al., 2021; Kemmis et al., 2014).

### *3.5.1.2 Doings – handlinger*

Handlinger er det som blir gjort og utført, altså alt det kroppslige og motoriske som skjer i kroppøvingstimen. Eksempel på en kroppslig og motorisk handling i kroppøvningsfaget kan være en elev som gjennomfører et styrkeløft med riktig teknikk. Ressurser som muliggjør og begrenser handlinger omtales som materiell-økonomiske arrangement. Materiell-økonomiske arrangement påvirker hva, når og hvordan noe kan gjennomføres, og hvem som kan gjøre noe. Eksempel på ressurser som kan påvirke handlinger i kroppøving er klasserommene, utstyret som benyttes, skolen økonomi, kroppøvningsfagets status, med mer. Materielle-økonomiske arrangement blir realisert i fysiske rom (tid og sted) hvor elevene og læreren møtes gjennom aktivitet som medium. Hvis eleven skal ha mulighet til å gjennomføre styrkeløftet krever det at skolen har utstyret som trengs for gjennomføringen, hvis ikke blir handlingen ikke mulig å gjennomføre. En skole med relativt dårlig økonomi vil fylle opp hver klasse i faget, og hver lærer vil da ha mange elever som skal følges opp i hver klasse. Kroppøvningslæreren er også den læreren som står mest i klasserommet i løpet av en uke, og lærerne får sjeldent mulighet til å diskutere med kollegaer om hvordan for eksempel innsats skal vurderes (Vinje & Skrede, 2019).

### *3.5.1.3 Relatings – relasjoner*

Relasjoner handler om hvordan læreren og elevene forholder seg til hverandre og omgivelsene, og inkluderer en affektiv dimensjon av relasjoner som knyttes til emosjoner og følelser (Kemmis et al., 2014). Relasjonene i kroppøvningsfaget muliggjøres og begrenses av sosial-politiske arrangementer. Sosial-politiske arrangementer er en ressurs som påvirker hvordan vi forholder oss til hverandre. Eksempel på slike arrangementer kan være sosiale

normer, hierarkier, maktstrukturer eller (u)formelle roller. I kroppsøvningsfaget må elevene forholde seg til medelever, læreren, aktiviteten i timen, utstyr, med mer. Eksempel på en sosial norm er at alle skal bidra i timen og kunne samarbeide med hverandre, uavhengig av hvem man henger mest med til vanlig. Sosial-politiske arrangementer realiseres i sosialt rom hvor elevene og læreren møtes gjennom makt og solidaritet som medium. Makt kan for eksempel komme til uttrykk ved at læreren bestemmer innholdet i timen, eller kan sette anmerkning ved uønsket oppførsel i timen. Samtidig er læreren underlagt læreplaner, rektor og andre formelle instanser som utøver makt over læreren (Evensen, 2020; Opplæringslova, 2020). Alle disse arrangementene kan påvirke elevens opplevelse av faget.

### 3.6 Oppsummering: Teorien om praksisarkitekturer i kroppsøving

I kroppsøving henger ytringer, handlinger og relasjoner tett sammen og påvirker hverandre. Å skille dem fra hverandre er kun interessant når man ønsker å analysere praksisen, hvor man må veksle mellom å se delene og praksisen som helhet. Praksis er mer enn bare ytringer, handlinger og relasjoner, de bygger på tradisjoner og avgrenses ikke i et bestemt rom eller en bestemt kontekst. Hvis det skal være mulig å endre en praksis må en forstå hvordan praksisen henger sammen og hva som påvirker den. Det er viktig å se på mulighetene og begrensingene for endring og utvikling er avgjørende. Teorien om praksisarkitektur er en ressurs for å identifisere det «skjulte» i en praksis. Teorien tilbyr en helhetlig tilnærming til praksis som tar høyde for det dynamiske forholdet mellom individ og system. Personene som deltar i en praksis innretter seg den, samtidig som de er med å skape den med det de sier, gjør og måten de forholder seg til den på. Dette innebærer at de alltid kan velge å handle annerledes enn det som oppleves å være forventet/normalt. Den som er ny i en praksis vil bli del av en allerede etablert praksis bestående av språk, aktiviteter og måter å relatere seg til andre på.

I praksis arrangeres individuell vilje, individuell forståelse og individuell handling i kollektive sosiale relasjonelle prosjekter som for eksempel når det skal læres volleyball på skolen. På en annen side er folks individuelle og kollektive deltakelse i praksis forhånds konfigurert og formet av praksisarkiturene som er karakteristiske for praksisen, det vil være de kulturdiskrøvende, materielle økonomiske og sosialpolitiske ordningene som er tilstede eller brakt til et sted. Som tidligere antydnet, etter vårt syn, henger disse ordtakene, gjerningene og tilhørende sammen intersubjektivt i prosjektet av en praksis.

I denne oppgaven skal jeg systematisk undersøke elevenes opplevelse av innsats i kroppsøvingsfaget ved å se på ytringer, handlinger og relasjoner. Undersøkelsen vil være grunnlag for refleksjon rundt innsats, som igjen kan bidra til utvikling og endring av innsats i kroppsøvingsfaget. Analyse av disse faktorene er nyttig for å forstå mønstrene som påvirker elevens innsats som helhet, og hva som kan begrense elevenes muligheter til å yte innsats. Mulige endringer som kan komme ut av denne undersøkelsen kan være alt fra endring av hvilke ord som blir brukt når man snakker om innsats, hvordan innsats blir vurdert, hvordan elevene handler og hvordan man kan legge til rette for at elevene skal yte bedre innsats i faget.

## 4. Metode

I denne delen av oppgaven vil jeg gjøre rede for fremgangsmetoden som ble brukt for å besvare forskningsspørsmålet: Hvordan opplever elever i videregående skole innsats i kroppsøvingsfaget? En utfyllende beskrivelse av fremgangsmetoden er viktig for at forskningen skal være mest mulig transparent slik det er mulig å etterprøve forskningen, samt være kritisk til forskningsresultatene (Laake et al., 2008). Innledningsvis vil jeg avklare mitt ståsted som forsker; min bakgrunn, mine interesser, samt personlig erfaring med temaet.

### 4.1 Selvbiografisk situering

Jeg har vært idrettsaktiv siden 5-års alder og elsket kroppsøvingsfaget gjennom 13-års skolegang. Jeg valgte topp-fotball i videregående og hadde høy måloppnåelse i faget i alle år. Jeg hadde ingen erfaring med vurdering av mål for faget, ei heller erfaring med innsats i faget. I dag under utarbeiding master for kroppsøvingsfaget er lærerstudiet i kroppsøving og idrett gjennomført, lærerrollen er inntatt og vurdering i faget har gjort seg gjeldende. Personlig ståsted for studien er altså erfaring fra tid som elev og nå som lærer.

### 4.2 Hva er metode?

Metodebegrepet kan forklares på utallige måter og variasjonen i forklaringene baserer seg på litteraturen som legges til grunn. Jacobsen (2005) beskriver metode som en måte å gå fram på for å samle inn empiri, eller det som kalles data om virkeligheten. Kvale & Brinkmann (2015, s.140) hevder at metode er veien mot målet. For å finne eller vise ulike veier til målet må man

vite hva målet er. I masteroppgaven er besvarelse av forskningsspørsmålet «målet», og forskningsspørsmålet var derfor styrende for valget av metode.

### 4.3 Valg av forskningsdesign og tilnærming

Kvalitativ metode foretrekkes for å belyse og forstå sosiale fenomener (Laake et al., 2008). Slik metode er hensiktsmessig for å få bred kunnskap på områder hvor det er gjort lite forskning tidligere eller der man ønsker kunnskap om subjektive erfaringer (Johannessen et al., 2016, s. 28). På bakgrunn av det overnevnte var det naturlig å benytte kvalitativ metode for denne masteroppgaven da forskningsspørsmålet nettopp etterspør elevens egen *opplevelse*. Innsamling av kvalitative data kan gjennomføres ved å benytte en rekke ulike forskningsmetoder som for eksempel deltakende observasjon og ulike former for intervju (Laake et al., 2008)

### 4.4 Valg av datainnsamlingsteknikk

Kvalitative forskningsintervju ønsker å forstå verden fra intervjupersonens perspektiv. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 20) er målet med kvalitative forskningsintervju å få frem folks erfaringer, samt avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelig forklaring. For å få tak på elevenes opplevelse av innsats i kroppsøvingfaget egner kvalitativt forskningsintervju seg godt. Deres forståelse og innspill vil kunne bidra til å utvikle vurderingspraksis med tanke på at en kan få et innblikk i elevens forståelse.

Jeg valgte å bruke fokusgruppeintervju istedenfor å intervju en og en elev. Målet med å gjennomføre gruppeintervjuer var at elevene skulle kunne kommentere og diskutere hverandres synspunkter (Thagaard, 2018, s. 92). Det fine med gruppeintervju er at elevene kan forholde seg til hverandres meninger, og situasjonen kan derfor oppleves som mindre skremmende (Thagaard, 2018). Gruppens sammensetning måtte planlegges nøye slik at deltakerne hadde et felles grunnlag for diskusjon.

### 4.5 Informanter

For å kunne besvare forskningsspørsmålet ved hjelp av intervju var jeg avhengig av aktuelle informanter. Jeg vil i denne delen gjøre rede for rekruttering av informanter, samt gi en beskrivelse av utvalget.



#### 4.5.1 Rekruttering

Like etter at prosjektet var godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) startet arbeidet med å opprette kontakt med skolene. På bakgrunn av samfunnets omstendigheter med covid-19, oppgavens omfang og tilgjengelige ressurser ble det naturlig å benytte seg av skoler jeg allerede hadde kjennskap til. Avdelingsledere og skoleleder ved de aktuelle skolene ble kontaktet gjennom mail med informasjon om prosjektet, et formelt informasjonsskriv om hva det innebar å delta (vedlegg 2) og intervjuguiden (vedlegg 3).

Etter å ha fått klarsignal fra ledelsene ved de to skolene kunne jeg starte rekrutteringen av informanter. Rekrutteringen av deltakere ble gjennomført ved strategisk utvelgelse. Strategisk utvalg gir mulighet til å få tak i personer med egenskaper og/eller kvalifikasjoner som er strategiske for mitt forskningsspørsmål (Thagaard, 2018, s. 54). Siden jeg ønsker å favne ulike elevers opplevelse av innsats i kroppsøvingfaget valgte jeg å benytte meg av noen inkluderings- og ekskluderingskriterier (se vedlegg 4) for å få et bredt spekter av informanter til svare på forskningsspørsmålet mitt. Dette er et forsøk på å oppnå metning av data. Informantene er videre gruppert ut fra måloppnåelsen i faget og hvilken studieretning/skole de tilhører.

For å få tak i disse informantene fikk jeg hjelp av kroppsøvingslærere ved de to skolene. Lærerne med aktuelle klasser tok kontakt med meg og hjalp meg med å velge ut elever passet studiens inkluderingskriterier. På den ene skolen ble jeg med i kroppsøvingstimen og fikk informere hele klassen om prosjektet, deretter kunne elevene som ønsket å delta melde seg. Elevene som hadde meldt interesse for studien og som oppfylte inkluderingskriteriene ble deretter spurt om å delta. Dette medførte at ganske mange elever med ganske lik måloppnåelse i faget meldte seg. På den andre skolen hadde læreren plukket ut elever som passet kriteriene og informert de aktuelle om prosjektet. Heldigvis ønsket alle disse elevene å delta, og jeg fikk litt større bredde i utvalget mitt.

Ønsket utvalg var 12 elever hvor det skulle gjennomføres fire gruppeintervjuer (to grupper med høy måloppnåelse og to grupper med middels/lav måloppnåelse), med tre elever i hver gruppe. Coronarestriksjoner på rødt nivå ved videregående skoler gjorde at jeg måtte endre ønsket antall informanter og hvordan intervjuene ble gjennomført underveis. Studiens utvalg består derfor av 9 elever. 9 elever gjør det mulig å foreta dyptpløyende analyser, noe som er

en forutsetning for å kunne gå i dybden og få en helhetlig forståelse, og anser det ikke som et stort problem at det deltok tre færre elever enn tenkt i studien (Smith & Sparkes, 2016, s. 117). Det ble gjennomført et intervju med tre elever, to intervju med to elever sammen og to individuelle intervju.

Undersøkelsen har både gruppeintervju på to til tre stykk og en-til-en-intervju. Valget om å benytte både gruppeintervju og en-til-en forklares nærmere under etiske og praktiske aspekter ved undersøkelsen. Det er derfor mulig at undersøkelsen både kan ha en holistisk tilnærming knyttet til funn i gruppeintervjuene og en mer individualistisk tilnærming i intervju av enkeltelever. Jeg velger likevel å behandle innsamlede data ut fra en individualistisk tilnærming, men tenker at dersom det er mulig å gjøre funn fra gruppeintervjuene som skiller seg fra enkeltintervjuene vil det være interessant å behandle disse i et «holistisk» perspektiv. Kan det være at gruppesituasjonen gir andre svar enn en-til-en-situasjonen?

#### 4.5.2 Utvalgsinformasjon

Under vil jeg presentere de to skolene jeg har gjort min datainnsamling ved. Det vil også sies noen ord om hvilke elever som har deltatt i studien. Skolene er ikke gitt fiktive navn, men blir omtalt ut fra hvilken linje elevene som deltar i intervjuet studerte. Den ene skolen blir derfor omtalt som «yrkesfag» og den andre «studiespesialiserende». Dette er gjort for at leseren enklere skal kunne skille mellom opplevelsen av innsats i kroppsøving på de ulike skolene i resultat- og diskusjonskapittelet. Informasjonen om elevene er stort sett hentet fra det transkriberte materialet fra intervjuene om faget.

*Tabell 1 Informanter*

Elev (intervju gruppe)	Kjønn	Skole	Linje	Måloppnåelse	Karakter
Ada (1)	Jente	1	Yrkesfag	Middels/høy	4-5
Beate (1)	Jente	1	Yrkesfag	Middels	3
Cara (2)	Jente	1	Yrkesfag	Middels	4
Daniel (2)	Gutt	1	Yrkesfag	Middels	4

Emilie (3)	Jente	2	Studiespesialiserende	Høy	5-6
Frida (3)	Jente	2	Studiespesialiserende	Høy	5-6
Geir (3)	Gutt	2	Studiespesialiserende	Høy	5-6
Helin (4)	Jente	2	Studiespesialiserende	Middels	3
Ida (5)	Jente	2	Studiespesialiserende	Middels	4

### *Yrkesfag*

Yrkesfag elevene går på en stor skole i Oslo. Skolen tilbyr i hovedsak studiespesialiserende, men også ulike yrkesfaglige retninger. Skolen fremstår moderne, og fasilitetene i kroppsøvningsfaget er gode. Her har de en stor håndballbane, et stort utstyrslager med mulighet for mye ulik aktivitet, en mindre sal for dansing og et styrkerom med apparater, spinningssykler og tredemøller. Innenfor 10 minutters gange ligger et fint og åpent park/idrettsområde med gode muligheter for å drive varierte aktiviteter.

Elevene på yrkesfaglinjen går i andreklasser og er 16/17 år gamle. De går siste år på sin toårige utdanning ved videregående skole, som betyr at alle karakterene de får dette året har betydning. Karakterene fra første termin benyttes til å søke lærlingsplass for de neste to årene, og karakteren til våren kommer på vitnemålet.

### *Informantene ved yrkesfaglinjen*

**Ada** er 16 år og går i 2. klasse på videregående. I første termin dette skoleåret har hun vippet mellom høy og middels måloppnåelse i faget og fikk til slutt karakter 5 til terminen, dermed høy måloppnåelse i faget. Forholdet hennes til kroppsøving er helt greit. Hun liker det for det meste og spesielt de gangene det er aktiviteter hun selv synes er morsomme. De gangene hun ikke liker faget er det fordi det benyttes aktiviteter hun ikke føler seg bekvem ved, eller at hun ikke er fysisk klar for å gjennomføre aktivitet, noe som skjer sjeldent. Adas forhold til faget har vært stabilt siden hun begynte på skolen.

**Beate** er også 16 år gammel og har valgt en yrkesrettet utdanning. Hun liker ikke kroppsøvningsfaget fordi hun ofte er sliten før timene og blir mer sliten i timene. Hun trives best i kroppsøvingstimen når det arbeides med individuelle oppgaver, og liker ikke å

samarbeide med andre. Beates forhold til kroppsøvningsfaget har ikke endret seg med årene, men vært stabilt over mange år. Hun fikk karakter 3 til termin en skoleåret 2021/2022, og oppnådde da middels måloppnåelse i faget.

**Cara** er en jente som liker kroppsøvningsfaget godt. Hun synes det er veldig gøy og et fag med mye variasjon. Det er ikke alle timen inneholder aktiviteter Cara liker, og de få gangene det gjennomføres aktiviteter hun ikke liker synes faget er litt kjedelig. Hun fikk karakter 4 i kroppsøvningsfaget første termin, altså middels måloppnåelse.

**Daniel** synes kroppsøvningsfaget er helt greit. Noen ganger er det gøy og andre ganger er det kjedelig. Opplevelsen Daniel har i timen baserer seg i hovedsak på aktiviteten som gjennomføres. Daniel likte også kroppsøvningsfaget bedre i ung alder hvor han minnes faget som gøy og lystbetont. Nå føler han faget krever mer innsats siden han får en karakter. Daniel har også fått karakter 4 til termin en og oppnådde dermed middels måloppnåelse i faget.

### *Studiespesialiserende*

Elevene på studiespesialiserende går på en stor skole i Oslo. I likhet med den andre skolen tilbyr også denne Osloskolen både yrkesfaglig utdanning og studiespesialiserende. Skolen har et moderne preg, og kroppsøvningsfasilitetene er bra. Gymsalen er på størrelse med en profesjonell basketballbane, og har en god del utstyr med mulighet for variert aktivitet. Skolen har også et spinning/løperom, to styrkerom med ulike apparater, danserom med mulighet for boxing, utendørs basketballbane og en liten gymsal med litt fasiliteter. Nærmeste idrettspark ligger ca. 15 minutter unna skolen, med mulighet til å drive diverse aktiviteter, blant annet fotball.

Elevene som går studiespesialiserende er 16/17 år gamle, og er nøyaktig halvveis i sitt treårige utdanningsløp på videregående skole. Kroppsøvningsfaget er ikke et avsluttende fag, som betyr at karakteren de får dette året ikke kommer på vitnemålet, men er veiledende for hvilken kompetanse eleven har i faget så langt.

### *Informantene ved studiespesialiserende*

**Emilie** liker kroppsøvningsfaget svært godt, og har det som favorittfag på skolen. Hun synes faget er et fint avbrekk fra den vanlige skoledagen som består av teoritunge fag med mye

stillesitting. Hun har alltid likt faget, men merker at forventningene i fager har endret seg etterhvert som hun har blitt eldre. Da hun var yngre handlet det om å ville mest og legge ned en innstas. Etter hun begynte på ungdomsskolen og nå videregående merker hun at det stilles med krav til kunnskap og kompetanse i faget. Emilie ble vurdert til høy måloppnåelse første termin og fikk karakter 5.

**Frida** liker også kroppsøvningsfaget svært godt, og har i likhet med Emilie kroppsøving som sitt favorittfag på skolen. Hun synes det er fint å bli vurdert i et fag som ikke bare tar utgangspunkt i det kognitive, med tanke på at hun selv føler at hun presterer bedre i fysiske læringssituasjoner. Hun har fått et enda bedre forhold til faget etter hun begynte på videregående skole, hvor fokuset nå ligger på innsats og ikke resultater i faget. Frida fikk karakter 5 i faget og dermed høy måloppnåelse.

**Geir** liker kroppsøvningsfaget godt. Han setter pris på faget fordi det gir han mulighet til å bli kjent med medelever i en annen setting enn i et vanlig teoretisk klasserom. Faget bidrar også til å gi han en litt mer aktiv hverdag, noe han setter pris på. Geir har alltid likt kroppsøving, men føler faget krever mer av han nå enn tidligere, hvor det før stort sett handlet om å ha det gøy. Måloppnåelsen til Geir er vurdert til høy, og han fikk karakter 5 første termin.

**Helin** synes kroppsøvningsfaget er litt utfordrende, og hun liker det ikke så godt. Hun er ikke så komfortabel rundt andre medelever og synes derfor det kan være vanskelig å ta initiativ og vise innsats i faget. Hun liker ikke faget så godt, men synes det er greit når hun kan jobbe individuelt. Helin likte kroppsøvningsfaget da hun var yngre, fordi hun opplevde mindre forventninger. Med årene har hun blitt sjenert og overtenker mye mer enn tidligere. Helin har fått karakter 3 til første termin, og har da oppnådd middels måloppnåelse i faget.

**Ida** trives godt i kroppsøvningsfaget og synes det er både fint og gøy. Når det kommer til aktiviteter liker hun det meste, men det er noen ting hun liker mindre enn andre, som for eksempel innebandy. Hun er stort sett alltid med i alle aktiviteter, men innrømmer at hun skulker de gangene hun føler seg dårlig. Forholdet hennes til faget er det samme som da hun var yngre, til tross for at hun synes det var mer lekbasert før og at det i dag kreves mer tenking for å oppnå ønsket karakter. Hun mener også at man som elev må like faget for å oppnå en god karakter. Ida har oppnådd middels måloppnåelse i faget og fikk karakter 4 til første termin.

## 4.6 Forberedelser til intervjuet

Som del av forberedelsen til intervjuene ble det utarbeidet intervju guide, samt gjennomført pilotintervju. Nedenfor følger beskrivelse av denne prosessen.

### 4.6.1. Utarbeiding av intervju guide

Jeg valgte å utforme et semistrukturert med en intervjuguide som skulle hjelpe meg til å stille de gode spørsmålene som kan bidra til å svare på problemstillingen min. Intervjuguiden min bestod av tre deler; åpning, midtdel og avslutning.

Åpningen av intervjuet hadde som mål å varme opp elevene slik at de skulle føle seg trygge i situasjonen. For å få dette til spurte jeg spørsmål om kroppsøving generelt og hvordan de trivdes, eks. «*Hva synes dere om kroppsøving?*».

I midtdelen ønsket jeg å se nærmere på forskningsspørsmålets kjerne, nemlig elevens opplevelse av innsats i kroppsøving. Spørsmålene i denne delen baserer seg ikke direkte på teorien om praksisarkitektur, men dekker indirekte flere av elementene i teorien om hvordan elevene opplever innsats i faget ut fra hva som sies/tenkes, handlingene som utføres og relasjoner som kan påvirke. Eksempel fra intervjuguiden er: «*Intervjuer: Har læreren din påvirket innsatsen din i faget?*». Siden relasjoner er relevant i teorien om praksisarkitektur er det interessant å få svar på om relasjonen mellom lærer og elev har betydning for elevens opplevelse av innsats.

Den avsluttende delen ønsket jeg å runde av samtalen ved å få elevene til å tenke igjennom hvor de har lært om innsats. Her spurte jeg for eksempel: «*Hvor har du/dere lært om innsats?*»?

### 4.6.2 Pilotintervju

Før jeg gikk i gang med innsamlingen av empiri valgte jeg å gjennomføre et pilotintervju. Pilotintervjuet ble gjennomført i en gruppe med tre gutter som gikk andreklasser yrkesfag. Jeg fikk derfor testet guiden på elever i målgruppen. Ut fra deres tilbakemeldinger og mine egne erfaringer gjorde jeg de små nødvendige endringene som gjorde intervjuguiden min enda litt bedre. Gjennomføringen av pilotintervjuet bidro til å gjøre meg som intervjuer tryggere i

situasjonen, blant annet fordi jeg fikk øvd på hvordan jeg skulle stille spørsmålene mine på en god måte.

#### 4.7 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført i ulike rom. To av intervjuene ble gjennomført i et treningsrom hvor jeg og elvene satt på hver våre matter og pratet. De tre andre intervjuene ble gjennomført i et grupperom hvor jeg satt på ene siden av pulten, mens elevene satt på andre siden.

Elevene på yrkesfag ble intervjuet i kroppsøvingstimen sin, mens elevene på studiespesialiserende ble intervjuet etter skoletiden.

#### 4.8 Intervjuopptak og lagring

Samtalen med elvene ble tatt opp ved bruk av diktafon-app på mobiltelefonen, samtidig som jeg benyttet en gammel mobil i flymodus som backup. Jeg valgte å benytte en backup diktafon i tilfelle noe skulle gå galt underveis i intervjuene. Heldigvis fungerte diktafon-appen bra og alle lydfilene ble trygt synkronisert i nettskjema. Så fort alle intervjuene var trygt lagret og jeg hadde sjekket at lydfilene fungerte slik de skulle ble backupfilene på den gamle mobilen slettet av personvennlige hensyn. Etter at alle intervjuene var gjennomført startet bearbeidingen av innsamlet empiri.

#### 4.9 Transkripsjon og analyse

Bearbeidingen av empiri besto av å transkribere det innsamlede materialet, samt å analysere materialet ved bruk av Tematisk Analyse (TA). Dette underkapittelet vil gjøre rede for hvordan empirien ble transkribert og hvilke valg jeg har tatt ved bruk av TA.

##### 4.9.1 Transkripsjon

Transkribere betyr «Å transformere skrift fra en form til en annen» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Fordi jeg har gjennomført intervjuer betyr det at jeg har omgjort tale til skrift. Det er ikke bare det som blir sagt i intervjuene som er viktig, men man må også prøve å rekonstruere intervjusituasjonen så godt som mulig.

Transkriberingen av intervjuene har tatt tid. Jeg har arbeidet meg gjennom materiale flere ganger for å være sikker på at jeg har fått ned nøyaktig de ordene elevene har brukt. Dette har medført at jeg har blitt godt kjent med materialet mitt, noe som kan bidra til å skape god oversikt til analysefasen (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 34).

#### 4.9.2 Tematisk analyse

Jeg har valt å benytte analysemetoden tematisk analyse (TA). Analysemetoden er utmerket og robust til å analysere mange ulike typer data, deriblant kvalitative data gjennom transkriberte intervju («big Q»). TA er en metode som identifiserer mønstre i datasett, i tillegg til å beskrive og tolke betydningen og viktigheten av mønstrene. Analysemetoden kan dermed bidra til å undersøke menneskers erfaringer og opplevelser, og egner seg derfor svært godt i forhold til min problemstilling: *hvordan opplever elever i videregående skole innsats i kroppsøving?* Metoden er mye brukt av rutinerne forskere, men er anerkjent som en metode som egner spesielt godt for nybegynnerforskere (som meg selv) innenfor kvalitativ metode (Smith & Sparkes, 2016). Metoden bidrar til et beskrivende arbeid og tilbyr potensiale for nyansert, kompleks og fortolkende analyse.

Gjennom bruk av TA har jeg som forsker måtte ta aktive valg angående hvordan jeg vil engasjere meg i mine data. Valgene har omhandlet 1) på hvilket nivå jeg primært engasjerer meg i dataene, 2) hvordan jeg tilnærmer meg datakodingen og temautviklingen og 3) hvor min tilnærming er forankret. Videre i dette underkapittelet vil det bli gjort rede for valgene jeg har gjort underveis i de seks fasene datamaterialet har vært gjennom for å kode materialet (Smith & Sparkes, 2016, s.195).

#### **Fase 1**

Den første fasen innebærer å bli familiære med egne data (Smith & Sparkes, 2016, s. 196). I denne fasen fordypet jeg meg i de innsamlede dataene ved å transkribere intervjuene, lese gjennom transkripsjonen samtidig som jeg hørte på lydopptakene og deretter leste gjennom transkripsjonen flere ganger. Transkriberingen av intervjuene gjorde at jeg ble bedre kjent med det innsamlede dataene fordi jeg nå måtte få med alt elevene sa ordrett. Da transkriberingen var fullført valgte jeg å dobbeltsjekke at transkriberingen stemte opp mot lydfilene en gang til. Den ekstra sjekken av om data var forvandlet korrekt medførte at jeg ble enda mer bevisst på eventuelt stemmeendringer og pauser som oppstod underveis i intervjuene, og at disse ble skrevet ned i transkripsjonen. Når jeg hadde forsikret meg om at



transkriberingen stemte valgte jeg å bare forholde meg til det skriftlige formatet resten av analysearbeidet.

Allerede i transkripsjonsprosessen begynte jeg å engasjere meg kritisk til datamaterialet ved å lete etter data som kunne bidra til å svare på problemstillingen min. Jeg markerte data som kunne egne seg, uten at jeg gjorde noe mer med dem. På bakgrunn av min påbegynte kjennskap til materialet gled jeg naturlig over i fase 2 av TA, koding.

## **Fase 2**

I fase 2 ble datamaterialet kodet. Koding går ut på at jeg plukket ut datamateriale som kunne egne seg for å svare på problemstillingen og gav det en kode. I starten valgte jeg å holde kodingen åpen og inkluderende, siden jeg ikke visste helt hva temaene ville bli. Kodene ble bearbeidet underveis i prosessen ettersom intervjuene ble gjennomgått. Jeg prøvde i stor grad å se etter likheter mellom informantenes svar i form av for eksempel lik ordbruk. Eksempel på en kode er «deltakelse», som var et gjennomgående svar hos flere av elevene i forbindelse med hva innsats er i kroppsøving. Samtidig var det også store forskjeller i noen av svarene til elevene. Da handlet det om å eventuelt kunne samle lignende utsagn inn i en felles kode. Eksempelvis hva påvirker elevens innsats i faget var koder som «søvn» og «næring» som kunne samles under grunnleggende behov. Ved å gi datamaterialet koder var det enklere å finne tilbake hva materialet handlet om. Koding medførte en grundig og systematisk analytisk prosess av datamaterialet som var nødvendig for å kunne begynne på fase tre av analysen, fordele kodene.

## **Fase 3**

Når alle data har vært kodet og sortert gikk jeg i gang med fase 3. I følge Smith and Sparkes (2016) s.198) har man etter fase 1 og 2 en lengre liste med identifiserte koder på tvers av datasett som skal prøve å settes sammen temaer. Siden det teoretiske rammeverket mitt allerede inneholdt tre temaer: ytringer, handlinger og relasjoner tenkte jeg at disse var fin å bruke som utgangspunkt analysen, men fordi disse temaene går så tett inn i hverandre ble de ikke helt heldig å bruke i denne delen av oppgaven. Det ble derfor naturlig å lage nye temaer med utgangspunkt i datasettet. Ettersom oppgaven ønsker å forstå elevens opplevelse av innsats valgte jeg å fokusere videre på likhetene og ulikhetene mellom elevenes svar. Gjennom bearbeidingen kom det frem at elevene hadde mange felles og ulike opplevelser med innsats i kroppsøving.

#### Fase 4

I fase fire skjedde det en ytterligere gjennomgang av temaene i lys av transkriberingen og kodene som var laget i de tidligere fasene. I denne «prioriteringsfasen» ble temaer som ikke bidro til å svare på problemstillingen fjernet til fordel for mer relevant informasjon. En prioritering jeg gjorde var å fokusere bare på funn som kunne bidra til å svare på hvordan eleven opplever kroppsøvingen i skolen.

#### Fase 5

For å skape et robust og detaljert svar på problemstillingen min måtte jeg gjennom fase 5. Fase 5 bidro til å forsterke meningsinnholdet i de ulike temaene mine ved å benytte sitater. Eksempel på et sitat er «*jeg føler at det er ikke slik at læreren vår sier til oss i hver time “gjør så godt der kan”, men han sier til noen hvis de trenger det, men det er ikke skikkelig fokus på det.*» (Ada). Dette sitatet noterte jeg meg fordi eleven ikke nødvendigvis opplever at læreren kommuniserer om innsats i kroppsøvingen. Etter mange runder med vurdering og revurdering av temaene endte jeg opp med følgende fire hovedtemaer og undertemaer:

Tema	Undertemaer
Innsats er «å gjøre sitt beste», og litt til	Elevenes forståelse av hva som ligger i innsats Hvordan elevene opplever at læreren snakker om innsats
Innsats i kroppsøving oppleves som meningsfylt	Innsats er et fint vurderingskriterie Innsats er noe man har bruk for hele livet
Utfordrende opplevelser med innsats i kroppsøving	Innsats er vanskelig å vise. Coronapandemien. Elevene
Faktorer som påvirker elevenes innsats	Læreren Aktivitet Medelever/klassemiljø Personlige faktorer Tidligere erfaringer

#### Fase 6

Den sjette og siste fasen handler om å skrive opp resultatet (Smith & Sparkes, 2016). Den siste fasen handler derfor om å komplimentere, utvikle og redigere den eksisterende analytiske skrivingen slik at den er ferdigstilt.

#### 4.10 Ethiske vurderinger

Det er behov for å gjøre avklaringer av etiske og praktiske aspekter ved undersøkelsen før behandling av undersøkelsesdesign. Jacobsen (2005 s. 44-55) sier at det kan oppstå etiske dilemma i forholdet mellom forsker og den som undersøkes i flere sammenhenger, men «... Som vanlig når det er snakk om etiske dilemma, finnes det ikke noen klare svar. Hva slags svar man kommer fram til, vil først og fremst avhenge av hva slags etisk utgangspunkt man velger.» Jacobsen (2005, s. 45) peker videre på Immanuel Kants kategoriske imperativ som noe som kan beskrives som en etisk «lov». Underforstått at det det finnes visse etiske normer/lover som aldri kan brytes. «Du skal aldri ville bruke noe menneske som bare et middel.» Et slik absolutt etisk utgangspunkt vil gjøre mye forskning umulig, da mennesker i mange forskningsprosjekter er midler til å finne data. (Jacobsen, 2005, s. 45) fremholder at det kategoriske imperativ i liten grad angir noen retningslinjer for hvilke konkrete handlinger som er etisk gode eller dårlige.

Jacobsen (2005 s. 46-51) peker på dette med «*informert samtykke*» dvs. at den som deltar i undersøkelsen skal være med frivillig, den skal være godt informert om hvilke farer og gevinster som en slik deltakelse kan medføre. Herunder ligger at den som undersøkes får kompetanse om det som skal undersøkes, at deltakelsen skjer helt frivillig uten noe form for press, at det gis full informasjon om undersøkelsens hensikt og at de har forstått informasjonen. Videre fremholder Jacobsen (2005, s.47 -49) at en skal hensynta privatliv utfra hvor følsom og privat den informasjonen som samles inn er, og er det mulighet for å indentifisere enkeltpersoner ut fra data?

I henhold til Jacobsen (2005, s. 52-55) må en også vurdere mulige etiske dilemma knyttet til forholdet mellom forsker og en evt. oppdragsgiver og forholdet mellom forskeren og samfunnet slik at ikke uheldige bindinger på disse områdene får betydning for undersøkelsen. En må videre vurdere praktiske og politiske aspekter ved undersøkelser slik at en har mulighet for å holde f.eks. budsjetter og evt. håndtering av publisitet av undersøkelsen, - hvem vil anvende funn?

I min undersøkelse ble det lagt opp til at de som deltok fikk god informasjon om hva som skal undersøkes og hva det som undersøkes skal brukes til. Jeg oppfattet at de som deltok gjorde dette frivillig, og ut fra et ønske om å bidra til å finne svar på noe som berører deres skolehverdag og skolerresultat. Videre støtter jeg meg til at de etiske kravene ikke er å forstå som absolutte, Jacobsen (2005, s. 51). Her omtales begrepet «nytte-etikk» der brudd på de ulike etiske idealene må vurderes opp imot den nytten en vil ha av å bryte dem. Det betyr at det underveis kan avstedkomme informasjon i intervjuene som kan krysse et etisk ideal, og at dette må vurderes i et kost-nytte-perspektiv for presentasjon av funn. Jeg oppfatter ikke å ha annen oppdragsgiver enn å gjøre en undersøkelse knyttet til masterstudiet og vurderte at det ikke forelå etiske utfordringer. Jeg har ikke, og hadde heller ikke samfunnsmessige bindinger som kan føre til etiske utfordringer. Jeg vurderte dog at funn i undersøkelsen kunne få betydning for min yrkesutøvelse dersom masteroppgaven bekyste et stort avvik mellom læreplanens intensjon og elevenes forståelse av begrepet «innstas» i kroppsøvingsfaget.

#### 4.11 Drøfting av metode

Jeg vil i dette kapittelet drøfte styrker og svakheter med valgt metode.

##### 4.11.1 Utvalg og utvalgsstørrelse

Utvalgsstørrelse i kvalitativ forskning er en vanskelig avveining. I følge Smith and Sparkes (2016, s.116) må man intervju nok informanter til at man får belyst det man ønsker å undersøke. Samtidig som utvalget må være stort nok til å kunne gi ny forståelse av det som skal undersøkes, er det også vesentlig at man ikke har flere informanter enn at det er håndterbart med hensyn til databehandling. Til tross for at denne studien var begrenset av rammene for et masterprosjekt, tillot likevel intervjuformen at man kunne inkludere ni informanter.

I tillegg til størrelse på utvalget, kan også variasjon i utvalget ha betydning for i hvilken grad man får belyst forskningsspørsmålet fra ulike sider (Laake, 2008). Utvalget i denne studien var noe variert med hensyn til studieretning, skole, kjønnsfordeling og måloppnåelse. Det kan dog argumenteres for at en enda større variasjon med hensyn til disse variablene, og andre variabler som for eksempel etnisitet, bosted og alder ville gitt temaet ytterligere informasjon. En indikasjon på at man har nådd metningspunktet innen forståelse av et gitt tema er at flere

informanter ikke gir ny informasjon. Dette er noe man med større tidsramme kunne ha utforsket nærmere som del av dette masterprosjektet, og som i så fall ville bidratt til å styrke verdien av funnene.

#### 4.11.2 Datainnsamlingsteknikk

Innsamling av kvalitative data kan skje på ulike måter. I denne studien ble det valgt fokusgruppeintervju. Fokusgruppeintervju egner seg godt når man ønsker å utvikle ny kunnskap om et fenomen eller ønsker synspunkter på erfaringer om noe spesifikt (Jacobsen, 2005, s. 154). Denne organiseringen er også ideell når man ønsker å utforske utbredte holdninger og meninger innenfor feltet som skal studeres (Thagaard, 2018, s. 92). Det kunne dog tenkes at man hadde fått annen informasjon rundt temaet dersom man hadde valgt å gjøre alle intervjuene enkeltvis, eller kombinert intervju med for eksempel observasjon. Sistnevnte ville teoretisk sett hatt mulighet til å komplimentere funnene fra intervju.

#### 4.11.3 Validitet

Validitet handler om hvorvidt forskeren ved hjelp av de metodene som er valgt faktisk belyser det hen ønsker å belyse (Laake et al., 2008). I kvalitativ forskning handler validitet ofte om validering av fortolkninger og begreper. Uten å finne passende begreper som oppleves treffende for de forskningsspørsmålet tar utgangspunkt i, for man ikke belyst forholdene man er ute etter (Laake et al., 2008).

På bakgrunn av dette kan det argumenteres for at forberedelsene med utarbeiding av intervju guide og gjennomføring av pilotintervju er med på å styrke studiens validitet. Ifølge (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 27) er det alltid lurt å gjennomføre pilotintervju før innsamling av data fordi det bidrar til å sikre at det tekniske rundt innsamlingen fungerer optimalt. I tillegg får man som forsker testet intervjuguiden sin, og dermed mulighet til å endre og utbedre spørsmålene. Gjennom pilotintervju fikk jeg også kjenne og øve på å stå i «stillheten» som jeg anså som viktig for å gi informantene rom til refleksjon rundt temaene og oppfølgingsspørsmål.

#### 4.11.4 Reliabilitet

Utarbeidelse av felles intervju guide for alle fokusgruppene, samt uttesting av denne ved pilotintervju er også med på å styrke studiens reliabilitet. Reliabilitet handler om i hvilken grad

forskningens arbeid er gjennomført nøyaktig eller ikke, og i hvilken grad det er etterprøvbart (Laake et al, 2008). I denne oppgaven handler reliabilitet også i stor grad om transkribering og om at den tematiske analysen av datasettet har blitt gjort godt nok opp mot Braun & Clarkes kriterier for TA. Det er derfor å anse som en styrke at datamaterialet i denne studien har vært gjennom de seks fasene som er anbefalt for denne type studie (Smith & Sparkes, 2016). Fase en-to er familiære og kode. Her har man fordypet seg i de innsamlede dataene ved å lese gjennom flere ganger og begynne å sortere ut ulike kategorier. Fase tre -fem tar for seg kjernearbeidet i analysen, nemlig tematisere, fordele og navngi kodene. Disse tre fasene bidrar til å skape et robust, detaljert og nyansert svar på problemstillingen. Den sjette og siste fasen handler om å skrive opp. Dette gjøres fortløpende i analysen, mens denne siste fasen handler om å komplimentere, utvikle og redigere den eksisterende analytiske skrivingen slik at den er ferdigstilt.

#### 4.11.5 Overførbarhet av funn på bakgrunn av metodevalg

Kvalitativ forskning er spesielt godt egnet til å beskrive erfaringer og opplevelser (Laake et al., 2008), noe som var utgangspunktet for denne masteroppgaven. Slik forskning kan brukes til å generere hypoteser og teste de, men har likevel klare begrensninger med hensyn til generalisering (Laake et al., 2008).

#### 4.12 Oppsummering av metode

Studien baserer seg på en kvalitativ undersøkelse med intervju som design. Det ble benyttet individuelt intervju og gruppeintervju, med en deduktiv tilnærming, dvs. at jeg har en teori som jeg samler inn data på for å avklare om jeg finner støtte for den. Sett fra et forskningsetisk perspektiv vil studien verken bruke eller misbruke informantene for å få tak i data, men heller forsøke en tilnærming der informantene opplever at deres tanker og forståelse av det som spørres om har betydning for deres skolehverdag og om mulig også for dere muligheter videre i livet.

### 5. Funn/Resultat

*«Gym er liksom det eneste faget der alle kan få bedre karakter bare ved å gi mer innsats»*

*Geir 16 år, høy måloppnåelse, studiespesialiserende*

I dette kapitlet vil det bli gjort rede for studiens funn. Funnene utgjør det siste leddet i min analyse, hvor relevant empiri blir presentert og satt sammen med de andre delene av oppgaven. I metodekapitlet kan man se hvordan jeg gjennom TA har kommet frem til mine tema. Denne delen av oppgaven vil presentere hovedtemaene med tilhørende undertemaer. Hovedtemaene er inndelt i fire hovedkategorier som vil være utgangspunkt for presentasjonen av empiri knyttet til problemstillingen: hvordan opplever elever i videregående skole innsats i kroppsøvningsfaget. Hvert tema vil avsluttes med en kort oppsummering av de viktigste funnene som skal bidra til å besvare problemstillingen.

## 5.1 Innsats er «å gjøre sitt beste», og litt til

Det første hovedtemaet jeg velger å presentere, tar utgangspunkt i hva elevene mener innsats er. Hovedtemaet baserer seg på det som sies og tenkes om innsats i kroppsøvningsfaget, og i dette ligger hva elevene ytrer, men også hva elevene opplever at læreren ytrer om innsats. For å belyse temaet har jeg valgt å benytte meg av følgende tre undertemaer som bearbeidet frem under analysearbeidet: 1) Elevens oppfattelse av hva som ligger i innsats, 2) Elevenes opplevelse av hva læreren legger i innsats, og 3) Samsvar mellom eleven og lærerens forståelse av innsats.

### 5.1.1 Elevenes forståelse av hva som ligger i innsats

I analysen kom det frem at elevene på direkte spørsmål om *hvordan vil du forklare innsats* har en veldig lik grunnforståelse av hva begrepet innebærer, til tross for at elevene har lært om innsats på mange ulike arenaer. Samtidig kommer det frem at elever med høy måloppnåelse har en bredere forståelse av innsats enn elevene med middels måloppnåelse. I første omgang ble elevene spurt om innsats generelt, og deretter om innsats inn mot kroppsøvningsfaget.

Cara og Daniel, med middels måloppnåelse i faget, er elevene som later til å ha en hverdagsforståelse av hva innsats innebærer:

**Cara:** *«Da tenker jeg at så lenge man viser innsats, at man ikke trenger å være så kjempeflink.»*

**Daniel:** *«At du er med.»*

**Cara:** *«Ja, så lenge du er med, ...»*

**Intervjuer:** *«Er det forskjell på innsats i kroppsøving og innsats ellers?»*

**Cara:** «Jeg føler det er mye av det samme. Man må vise innsats på jobb for eksempel ved at man ikke står og henger der heller liksom. Jeg føler derfor at innsats er at man må gjøre noe da, for det du jobber med, eller driver med liksom.»

**Daniel:** «Det er vel nesten akkurat det samme. Som du sier, Cara; at det å jobbe når du er på jobb, at du ikke står stille og ikke gjør noe».

Ut fra svarene over virker det som at innsats er en handling som gjøres, som for eksempel å «delta i timen» i form av å bevege seg og ikke «stå og henge». Denne forståelse av innsats er også del av de andre elevenes forståelse. Beate med samme måloppnåelse som Cara og Daniel virker å ha en tilsvarende forståelse av innsats, men siden hun intervjues sammen med Ada (høy måloppnåelse), kan det virke som de sammen får frem et noe videre aspekt ved innsats:

**Ada:** «Å prøve så godt man kan. For meg er det definisjonen på det. Sånn personlig. (Tenker litt). Jeg føler det å prøve å gjøre noe. ... man må liksom prøve å være med og inkludere seg selv i gruppeoppgaver eller sånt, eller i spill.»

**Beate:** «Ja, jeg tenker det samme som Ada, det er om å gjøre sitt beste. ... God innsats er hvis du ikke liker noe, eks. oppgaven, men du gjør den uansett. Dårlig innsats er hvis du gjør en oppgave og du klarer den ikke, så du bare dropper å gjøre den eller gir opp.»

**Intervjuer:** «Er det forskjell hvis jeg sier innsats inn mot kroppsøving, eller tenker dere at innsats er det samme som innsats i kroppsøving?»

**Ada:** «For meg føler jeg at det er det samme ja. ... forskjell på sånn kroppsøving som er fysisk, mens andre fag er litt sånn mentalt og du må bruke hjernen litt mer.»

**Intervjuer:** Forstår jeg det riktig hvis det blir formulert til at kroppsøving krever mer fysisk innsats, mens andre fag krever mer kognitiv innsats? (Ada og Beate bekrefter ved å nikke).

**Beate:** «Ja jeg er enig i det.»

Ada og Beate fremmer også innsats som en fysisk handling. Ved å utøve fysisk innsats hevder Ada at man bør involvere seg selv i aktiviteten som foregår, og på denne måten vise innsats. I tillegg kommer det frem at eleven må delta og at det er om å gjøre sitt beste. Helin inkluderer forståelse av innsats som beskrevet av de andre elevene, men hun legger også til viktigheten av å prøve:

**Helin:** «Bare at man er med og prøver sitt beste eller noe sånt. Og at selv om man feiler, så har man prøvd i hvert fall. For eksempel så hadde vi volleyball en stund, og da var en del av innsatsen å prøve å ta ballen, selv om den gikk et helt annet sted, eller feil retning eller sånt. Bare at man prøvde å ta ballen, selv».



På oppfølgingsspørsmålet om det var andre ting hun tenker på når hun hører innsats, la hun til følgende:

**Helin:** «Jeg tror det er vanskelig å tenke hva innsats er når det er forskjellige sånne temaer, for eksempel løping. Jeg føler innsatsen der er vanskelig å se, for hvis man bare løper og kanskje man ikke viser så mye, eller man prøver å pushe seg selv litt mer og det er litt vanskelig å vite om eleven pusher seg nok eller ikke. Også innsats for hvis man bare løper og kanskje man ikke viser så mye, eller man prøver å pushe seg selv litt mer og det er litt vanskelig å vite om eleven pusher seg nok eller ikke. Hovedsakelig med ballspill, da tror jeg det er veldig enkelt å se innsats, men sånn når man ikke trener for eksempel egentrening eller styrketrening med vekter, da er det vanskelig å vite om eleven pusher seg til å bli bedre av seg selv.»

Helin har sammenfallende forståelse av innsats som flere av de andre elevene, men hun bidrar med å utvide innholdet i innsatsbegrepet ved å legge til elementet «pushe seg selv». Hun fremmer forståelse for at innsats ikke bare en handling, men oppfattes som en synlig handling. Handlingen må på et eller annet vis komme frem til syne for medelever og lærer. Videre kommer det frem at innsats oppleves som at ulike aktiviteter stiller ulike krav til innsats. Innsats som synlig handling oppleves som lettere å fremvise i ballspill, enn i egentrening. Hun oppfatter også at innsats generelt og innsats i kroppsøving er det samme.

Ida er enig med flere av elementet som har blitt belyst til nå, men legger til at innsats ofte henger sammen med mål, i tillegg til at innsats er noe man gir til andre.

**Ida:** «Å putte arbeid i noe som har et mål, og prøve å jobbe så hardt du kan mot det, det vil være høy innsats. Men innsats kan også være dårlig innsats, men det er som oftest høy innsats jeg tenker på da.»

**Intervjuer:** «Har du eksempel på høy og lav innsats?»

**Ida:** «I gym for eksempel vil det være å delta og være aktiv og få med deg lagkamerater, være positiv, være god til å jobbe sammen vs. å bare sitte på benken og ikke prøve eller reise seg opp men ikke løpe etter ballen hvis det er det som trengs.»

**Intervjuer:** «Vil du si at det er en forskjell på innsats i kroppsøving og innsats ellers, eller er det likt?»

**Ida:** «Jeg vil si det er ganske likt, men det er forskjellige typer innsats. For eksempel har du aktiv innsats, at du er bevegelig vs. at du er aktiv lytter i norsk. Det er fortsatt mange av de samme tingene.»

Det viser seg at Ida har en ytterligere forståelse av hva innsats er. Hun trekker også frem at det å gjøre en innsats krever arbeid, og at man jobber i en bestemt retning, altså mot et mål. Hun trekker også frem at det er ulike typer innsats, som stiller krav til ulike former for ferdigheter. Ida påpeker også uoppfordret at innsats kan være høy (god) eller lav (dårlig) og gir flere relevante eksempler på hvordan dette kan gjøres i kroppsøvningsfaget. Et av eksemplene hun velger å ta med, er det å få med lagkamerater. I dette ligger at innsats også tar for seg handlinger eleven utøver ovenfor andre (medelever og læreren). At innsats utøves ovenfor andre kommer også Emilie, Frida og Geir inn på i sin beskrivelse av innsats.

**Ida:** *«Det handler om at du gidder. Du vil liksom prøve.»*

**Frida:** *«Du gir det du har og gjør ditt beste. Du motiverer andre, og at du inkluderer andre i det du gjør.»*

**Geir:** *«Ja, også hvor mye energi du setter inn i faget. Så hvis du liksom sitter der og ikke gidder å følge med på hva læreren gjør eller sier, så viser du ikke noe innsats, for eksempel.»*

I oppfølgingsspørsmålene viser Ida, Frida og Geir en dypere forklaring av hva de legger i innsats. Ida utdyper at det å motivere med positiv feedback som *«Bra jobbet Geir»* viser engasjement i timen, og dermed innsats. Geir utdyper at kunnskap i form av å kunne regler viser at du har fulgt med i timen, og derfor også er å vise innsats.

**Oppsummert** kan man derfor si at alle informantene har en forståelse av hva innsats er, og at noen av elevene gir begrepet en bredere betydning enn andre. Flere av elevene har en forståelse av begrepet som kommer frem fra det direkte spørsmålet, mens andre har forklart begrepet bedre gjennom oppfølgingsspørsmålene. Elevene hevder derfor at innsats innebærer å gjør sitt beste, delta i timen, inkludere- motivere- og pushe seg selv og andre og at man legger ned det nødvendig arbeid for å nå mål. Når elevene beskriver innsats, er det den gode innsatsen som beskrives. Det ser også ut til at elevene med middels måloppnåelse i faget har en noe smalere forståelse av innsats enn elevene med høy måloppnåelse.

### 5.1.2 Hvordan elevene opplever at læreren snakker om innsats

Etter å ha sett på hvordan elevene forstår innsats, vil jeg se videre på hvordan elevene opplever at de to kroppsøvningslærerne forholder seg til innsats. Lærerne sammen med elevene utgjør kroppsøvningspraksisen, og det vil derfor være verdifullt å vite hva læreren formidler om innsats til elevene.

I min analyse kommer det frem at elevene ved yrkesfagslinjen opplever lærerens fokus på innsats ulikt. Beate uttaler for eksempel at hun «vet ikke» hva læreren deres sier om innsats i faget. Ada som sitter i samme intervju, kan meddele at læreren har nevnt innsats i faget:

**Ada:** *«Ja, vi har snakket om det. Vi har tre søyler hvor en av de er innsats, å prøve så godt man kan, også var det noe med kunnskap, men jeg husker ikke den tredje. Så vi har snakket om det, men jeg føler ikke det er slik at læreren vår sier til hver time: gjør så godt du kan, men han sier noe hvis de (medelever) trenger det, men det er ikke skikkelig fokus på det».*

Med utgangspunkt i Adas uttalelse og bakgrunnsinformasjonen om Beate er det nærliggende å tro at Beate absolutt er en av medelevene som bør bli påminnet om innsats av læreren. Det tyder også på at læreren har informert om at innsats er del av vurderingen i faget, men ikke utdypet hva som ligger i innsats. Det samme opplever Cara og Daniel som har samme kroppsøvlingslærer som Ada og Beate.

**Cara:** *«... Han har bare sagt at jeg har god innsats, men han har ikke gått mer inn på hva det er, eller de tingene. ... Jeg fikk mest inntrykk av at han så at jeg var med.»*

**Daniel:** *«Jeg er enig med Cara».*

Analysen forteller videre at elevene på studiespesialiserende opplever i større grad at læreren fokuserer på innsats i faget. Emilie, Frida og Geir trekker frem at deres nåværende lærer har veldig fokus på innsats i faget, og at han vektlegger det i stor grad i undervisningen.

**Emilie:** *«Læreren vi har nå, legger veldig mye vekt på innsatsen, føler jeg. Han bruker det (innsats), det står jo i kompetansemålene at man skal vise innsats, så ja.»*

**Geir:** *«Så er han opptatt av at vi pusher våre grenser. Han kan jo se våre fysiske kapasiteter i kroppsøvingstimene, så hvis han ser at vi ikke har lagt så mye innsats i en innlevering, så kan han komme med tilbakemelding om at du kunne gått 12 km fortere, eller at du kunne gått lengre eller sånn.»*

**Frida:** *«Ja, han er veldig flink til å se hvor ditt nivå er, og så er han veldig flink til å se om du pusher deg eller om du ikke gidder da, eller ja. Ikke prøver.»*

Det virker som elevene har en forståelse av hva læreren legger i innsats, og dermed også hva de vurderes etter når det kommer til innsats. Ida, med middel måloppnåelse, synes det snakkes for lite om innsats, men at det nevnes med jevne mellomrom.

**Ida:** «Innsats blir tatt opp litt her og der, men så vidt jeg kan huske, det kan jo hende at jeg har vært borte når vi har snakket om det, så er det ikke innsats det snakkes mest om. ... Du må legge inn innsats for å få gode karakterer i faget og at du må legge inn innsats. At innsats er en stor del av vurderingen, ikke bare om du er god til å løfte vekter eller om du er god i basketball. Det har liksom mye med innsats også, at de kan se at du har lagt innsats i å prøve i alle fall, selv om du ikke får det til alltid.»

Ida skjønner derfor til dels hva læreren deres ytrer om innsats i faget. Helin, med middels måloppnåelse, er den eneste eleven som uavhengig av linje fremmer lærerens ytringer om innsats som vanskelig og utydelig.

**Helin:** «Jeg tror ikke han snakker så tydelig om hva det er og hvordan man kan gjøre noe med det. Jeg tror alle bare tolker det og gjør det ut fra sin forståelse. Jeg har ikke vist så mye initiativ eller innsats i år.»

For å oppsummere virker det som at elevene på yrkesfag har en lærer som har mindre fokus på innsats i faget enn elevene på studiespesialiserende. Det er også en tendens at de med middels måloppnåelse opplever lærerens formidling av innsats som dårligere enn elevene med høy måloppnåelse i faget. Tendensen kan også beskrives med utgangspunkt i at læreren og elevene med høy måloppnåelse i større grad legger samme beskrivelse av innsats til grunn.

## 5.2 Innsats i kroppsøvningsfaget oppleves som meningsfylt

Det forrige tema la vekt på ytringene (det som sies og tenkes) om innsats i kroppsøvningsfaget. Neste tema som dukket opp i løpet av analysen har jeg valgt å kalle: innsats i kroppsøvningsfaget oppleves som meningsfylt. Ut fra dataene i analysen kom det frem at mange av elevene opplevde innsats som meningsfylt i faget. Nå skal presentere vil ta for seg hvordan elevene opplever innsats som meningsfylt i faget. Flere av elevene uttrykker at de opplever innsats forbindes med noe positivt og meningsfylt.

### 5.2.1 Innsats er et fint vurderingskriterium

For å finne ut hvordan elevene opplevde innsats som vurderingskriterium fikk de blant annet mulighet til å velge selv: «Hvor tungt synes du innsats bør veie i kroppsøvningsfaget?». Analysen viser at alle de ni elevene var enig om at innsats burde veie tungt i faget, og derfor utgjøre minimum halvparten av karakteren. Denne uttalelsen tolkes som at elevene setter

svært stor pris på at innsats er en del av vurderingen, og de opplever det som viktig i faget. Flere av elevene synes også at innsats kunne egnet seg som et vurderingskriterium i andre skolefag, og at det er dumt at innsats ikke teller i andre fag. En av disse elvene er Ida:

**Ida:** *«Det er litt synd at det ikke er slik i alle fag. Akkurat som i gym, så er det ikke slik at du magisk kan bli bedre i andre fag. Jeg synes det er veldig bra at det ikke bare har med ferdigheter å gjøre i gym, for da hadde karakteren min vært mye dårligere enn den er nå.»*

Idas svar kan tolkes som at hun ikke opplever seg selv som en elev med mye kunnskap og ferdigheter i faget, og at det er innsats hun har lagt ned som har reddet karakteren hennes dette halvåret. Ida får støtte hos medelev Helin og yrkesfagelevene Cara og Ada. Til forskjell fra Ida virker det som at Helin og Cara opplever at innsats inkluderes i vurderingen til tross for at det ikke skal det (Kunnskapsdepartement, 2019).

**Helin:** *«... jeg tror andre fag ser på innsats, fordi mange av lærerne mine sier til meg at hvis jeg er flink å rekke opp hånden og svarer på spørsmål i timen, stiller spørsmål og viser tankegangen min og hvordan jeg regnet ut en bestemt oppgave, så kan det vippe meg opp hvis man gjør det bra. Så jeg tror de også i andre fag har innsats, i hvert fall på min skole. Jeg vet ikke med de andre»*.

Cara og Ada opplever at innsatsen de yter i praktiske yrkesfag, virker noe inn på karakteren deres. Ada legger spesielt vekt på hun mener at innsats ikke egner seg som kriterium i alle skolefag, men at det passer seg svært godt i fag som er praktiske og for eksempel samfunnskunnskap som ikke bare har et riktig svar.

Videre tenker elevene med høy måloppnåelse på ST (Emilie, Frida, Geir) at det er litt urettferdig at innsats er del av kroppsøving, men ikke andre fag i skolen. Disse elevene har kroppsøving som et av sine sterkeste fag, og opplever at elever som ikke er like sterk i faget får nesten samme karakter som dem. Geir trekker frem dette som urettferdig fordi «... en elev som sliter i norsk får ikke automatisk en bedre karakter selv om den jobber masse med oppgaver for å bli bedre». Frida er til en viss grad enig i det Geir sier, men problematiserer med at det er vanskeligere å se innsats i teorifag enn det er i praktiske fag.

### 5.2.2 Innsats er noe man har bruk for hele livet

I analysen kommer det frem at elevene anser innsats som noe de har bruk for hele livet. Elevene synes derfor det er veldig fint å lære om det i kroppsøvfingsfaget, og at de synes det er en av de bedre tingene det jobbes med på skolen. Det hevdes at innsats er nødvendig for å nå mål i livet og for at man i det hele tatt skal kunne få til ting. Ida beskriver det på følgende måte:

**Ida:** «*Innsats er noe du trenger hele livet, føler jeg. For eksempel, hvis noe glipper eller du slipper innsatsen så kommer du ikke så veldig mye lengre i livet. Det er en annen innsats du må legge inn i livet ditt enn i kroppsøving, men det er jo fortsatt innsats. Du må fortsatt jobbe mot for eksempel forfremmelse og få det intervjuet du trenger. Du må legge ned innsats for å få til å gå ut med venner. At du gjør det du har lyst til, samtidig som du jobber mot mål som du har lyst til krever at man legger ned innsats, planlegger, også videre*».

De andre elevene nevner i stor grad det samme som Ida trekker frem som årsaker til hvorfor man bør lære om innsats. Geir trekker inn hvordan elementer som er viktig i kroppsøvfingsfaget, er overførbart til hverdagen ellers: «Innsats kan medføre at du får til ting som du ikke kunne fått til tidligere, men som du nå får til siden du legger ned en innsats og pusher dine grenser». Det å pushe egne grenser blir dermed ansett som viktig for å oppnå mål i livet. Emilie tenker også, i likhet med Ida, at innsats er viktig for å opprettholde relasjoner til for eksempel kjæreste, venner og familie. Innsats kan på denne måten ansees som noe man gir til andre eller gjør for andre.

**Oppsummert** virker det som at innsats oppleves som et nyttig vurderingskriterium. Innsatsen de lærer om i kroppsøving er overførbart til andre arenaer i livet, og ansees som viktig for å få et godt liv.

### 5.3 Utfordrende opplevelser med innsats i kroppsøving

Frem til nå har elevens opplevelser av innsats stort sett dreid seg om de positive opplevelsene. I dette underkapittelet vil elevenes utfordrende opplevelser med innsats være i fokus. I bearbeidingen av materialet kommer det frem at elevene også opplever utfordringer knyttet til innsats i faget.

### 5.3.1 Innsats er vanskelig å vise

Som det kom frem i det første hovedtemaet, forstår elevene innsats som en synlig handling. Analysen viser at elevene har variert opplevelse av hvordan det er å vise innsats i faget. Ida synes det er vanskelig å vise innsats.

**Ida:** «Jeg synes det er vanskelig, fordi jeg føler at jeg ikke gir 100%, men gir mye av det jeg klarer. Jeg prøver å forbedre meg, jeg ser på vurderingskravene, og jeg prøver liksom å legge mål og slike ting, kanskje kutte når jeg virkelig trenger det. Og det kan jo være at det drar meg ned, men jeg føler liksom aldri at jeg har forandret meg noe. Jeg føler jeg har blitt bedre i ting, men jeg føler liksom aldri at tilbakemeldinger endrer seg. Selv om jeg har samme lærer, så føler jeg at jeg får høre den samme tingen igjen og igjen og igjen. Selv om jeg tenker ekstra på akkurat de tingene jeg har fått tilbakemelding på, så føler jeg liksom aldri at læreren ser på meg når jeg legger inn den innsatsen som jeg har jobbet med å legge. Spesielt når de nettopp har gitt meg tilbakemelding og jeg gjør ekstra av det de har bedt meg om å gjøre, så føler jeg liksom alltid at de ser en annen vei og at de er vanskelig å vise at jeg gjør mitt beste. I tillegg til at mitt beste er for eksempel mye svakere enn de som trener daglig, at de er veldig gode i den sporten. Og det er vanskelig, tror jeg i hvert fall, for læreren å se at dette er mitt beste og det her er deres beste. Jeg føler ofte at jeg blir målt opp mot noen andre, og det er vanskelig å si at det her er min høyeste innsats. Jeg klarer ikke legge inn mer.»

Det er to elver som opplever at innsatsen deres ikke blir sett i timen; Geir og Daniel.

**Geir:** «Det kan være litt vanskelig noen ganger, som for eksempel hvis læreren ber deg vise innsats, så kan du tolke det på en annen måte, kanskje du tenker at du skal pushe deg selv, men han mente at du skulle vise innsats ved å pushe andres grenser som skulle hjelpe dine medelever, at du skulle vise innsats der. At man kan blande det noen ganger. For hvis læreren sier “okei, nå må du vise mer innsats i dette prosjektet” så etter prosjektet er ferdig så sier læreren din etter på “nei du viste ikke så mye innsats, jeg så ikke at du hjalp andre medelever.” Så det kan du fort misforstå hva han mente med innsats. Så kan være litt ulikt.»

Her retter Geir, i samsvar med Ida, fokus på uklare tilbakemeldinger fra læreren. Daniel opplever, i samsvar med Ida og Geir, at læreren ikke får med seg det han gjør i timen og prøver å forklare det på følgende måte.

**Daniel:** «Læreren har jo en klasse på 15-35 stykk, og han skal vite hva alle gjør og innsatsen vår er jo ikke lett, for jeg tror ikke jeg noen gang har sett han skrive noe i boka mens han jobber. Det blir mer sånn gjetting ettersom at han kanskje husker deg en gymløp, ... og den ene gangen var jeg kanskje ganske dårlig.»

Daniel stiller seg kritisk til lærerens mulighet til å observere alle elever samt dokumentere arbeidet som blir lagt ned fra time til time. I tillegg til å være kritisk opplever Daniel at han og læreren har ulik forståelse av hva de legger i innsats, fordi han selv opplever at han gjør en innsats, men at læreren ikke registrer det og at det dermed ikke gir uttelling på karakteren. Daniel opplever da vurdering av innsats som urettferdig.

Coronapandemien medførte at elevene i stor grad gjennomførte undervisningen sin i kroppsøvingfaget hjemme. Analysen viser at fem av elevene følte det som svært krevende å få vist innsats under pandemien. Ida oppsummerer godt momentene som hadde påvirket:

**Ida:** «Jeg synes det har vært vanskeligere. Vi har jo ikke hatt så mye ordentlig gym, vi har jo vært mye hjemme og hatt mye innleveringsoppgaver, og du kan jo selvfølgelig vise innsats ved å gjøre det bra på dem, men det er på en måte ikke den innsatsen hvor du samarbeider. Det ikke samme type innsats da, mener jeg».

Ada, Beate og Frida mener innsatsen var både enklere og vanskeligere, så jevnt over lite forandring. De trekker frem at innsats i større grad dreide seg om å gjennomføre teorioppgaver, og at det var vanskeligere å få veiledning. Til tross for dette opplevde Frida at hennes lærer var flink å finne alternativt opplegg som bidro til å vise innsats i kroppsøvingfaget. Helin var den eneste eleven som opplevde at innsatsen var enklere å vise.

**Helin:** «For min del tror jeg det har vært litt enklere, fordi da må man skrive ned det man gjør. Vi kunne jo ikke spille med klassekameratene våre, så da var det litt sånn at ting måtte skrives ned. Det vi skrev, gikk blant annet på hvordan du fordyper deg eller begrunner, så det var innsats da. Jeg tror hvis noen ikke vet hvorfor, også har de gode karakterer på det de gjør i gymsalen, så var det kanskje vanskelig for dem».



**Daniel:** «... Annerledes før da det ble vurdert i hva du kunne og ikke kunne, mens nå er det mer innsats. Så det er jo bedre det, men jeg føler ikke gym skal være et fag man får karakter i».

**Oppsummert** ytrer informantene at de kan oppleve innsats som utfordrende. Utfordringene kan være knyttet til misforståelse av formen for innsats læreren sikter til, eller at eleven ikke føler seg sett i undervisningen. Innsats knyttes i elevens øyne til en synlig handling. De fleste elevene følte også at coronapandemien gjorde det utfordrende å vise innsats i faget.

#### 5.4 Faktorer påvirker elevenes innsats (arrangement)

I den tematiske analysen kom det frem at elevens opplevelse av innsats i kroppsøving lar seg påvirke av flere faktorer. Felles for faktorene er at de alle påvirker elevens motivasjon til å yte innsats i faget. Faktorene elevene ble påvirket av, blir videre i undertemaet presentert i kronologisk rekkefølge ut fra hvor mange elever som lot seg påvirke. Vi begynner med faktorene hvor flest elever lot seg påvirke av læreren.

##### 5.4.1 Læreren

Åtte av ni elever som deltok i studien, opplever at læreren innvirker på deres innsats i timen. Her kommer det frem at hvordan læreren oppfører seg, engasjerer seg, legger til rette for gode lærings- og vurderingssituasjoner, varierer innholdet i timen og kommuniserer med eleven, har betydning for om eleven opplever at de ønsker å yte innsats eller ikke. Geir er en av elevene som hevder at lærerens entusiasme i timen smitter over på elevene: «Hvis lærer får det (oppgaven) til å høres gøy ut, så vil elevene også fort tenke at det er gøy.». Helin eksemplifiserer hvordan lærerens feedback til eleven påvirker eleven: «gode tilbakemeldinger som «bra jobba» øker selvtilliten og at man tenker at dette kan jeg gjøre flere ganger». Helins uttalelse viser at bekreftelse fra læreren kan bidra til å øke elevens motivasjon til å yte innsats i timen. Beate ytrer: «hvordan læreren er med ungdommene, har mye å si. Er han for eksempel en «sjef» som ser på andre som bra eller dårlig, kan det føre til at de som opplever seg selv som dårlig, gir opp.». Lærerens posisjon ovenfor eleven har dermed også en påvirkning på elevens opplevelse av innsats i kroppsøving.

#### 5.4.2 Aktivitet/Tema

En annen faktor som påvirker elevens opplevelse av innsats, er aktivitet og tema i timen. De syv elevene som blir påvirket av aktivitet og tema, er skjønt enige om at det er lettere å vise innsats i aktivitet man liker enn i aktivitet man ikke liker. Som Emilie sier: *«Hvis det er et tema du interesserer deg veldig for, så har du nok mer innsats enn de temaene du synes er litt kjedelige kanskje.»* Lystbetont aktivitet virker å ha en positiv påvirkning på elevens motivasjon, og kan derfor tenkes å bidra til positiv opplevelse i faget. I analysen kan man også se at elevene med middels måloppnåelse trives i større grad med aktiviteter hvor de kan arbeide individuelt.

#### 5.4.3 Medelever/klasse miljø

Datamaterialet viser også at fem av de ni elevene lar egen innsats bli påvirket av medelever. Analysen viser at medelevenes innsats kan påvirke innsatsen både positivt og negativt. Ida med middel måloppnåelse er avhengig av at andre rundt henne gjør en innsats for at hun selv skal gidde å gjøre noe. I tillegg blir Idas innsats påvirket av hva medlever sier til henne i form oppmuntrende eller nedlatende kommentarer. Emilie, Frida og Geir blir påvirket av medelevenes humør og innsats. Geir trekker særlig frem at noen medelever ikke legger inn like mye innsats i faget, og at elever som ikke påvirker innsats, påvirker ham på en negativ måte. *“Hvis du er med medelever som ikke vil gi noe innsats, så vil du også ikke gi noe innsats da, siden du ikke finner det noe særlig gøy å være med noen som ikke gir like mye innsats som deg selv.”* (Geir, høy måloppnåelse, studiespesialiserende).

Emilie, Geir og Frida utgjør elever med høy måloppnåelse i faget, og opplever å bli mest påvirket av negative elever. For å holde oppe innsatsen selv, benyttes ulike strategier som for eksempel, å prøve å motivere medelever eller overse dem om det er en enkeltelev som prøver å sabotere innsatsen. *«Hvis det er en person så er det jo på en måte sånn som dere sier at man må overse det eller prøve å engasjere dem. Men hvis det er mange (Frida: at de blir en gjeng liksom) og det blir til at de står og snakker eller noe sånt så er det lett å henge seg med på det»* (Emilie, høy måloppnåelse, studiespesialiserende).

Cara, med middels måloppnåelse, blir påvirket av medelever fordi hun er lett å distrahere, og hvis medelev ønsker å prate om andre ting enn temaet i timen, henger hun seg lett på, i likhet med Emilie.

#### 5.4.4 Personlige faktorer

Det viser seg også at personlige faktorer påvirker elevens innsats i faget. Under personlige faktorer nevnes søvn, næringsinntak, menssmerter, sykdom, dagsform, skader/vondter og andre faktorer som ikke påvirker andre elever. Det er spesielt elevene med middels måloppnåelse som trekker frem personlige faktorer som utfordring for å vise innsatsen i kroppøving. Elevene på yrkesfagslinjen har kroppøving i første time (08.30-10.00) og opplever at det er vanskelig å vise innsats så tidlig på morgenen.

Elevene med middels måloppnåelse på ST trekker særlig frem motivasjon som årsak til at det er vanskelig å vise innsats. For ST elevene har ikke karakteren dette året noe å si, noe som er årsaken til at Ida ikke har valgt å legge ned en skikkelig innsats i faget dette året.

#### 5.4.5 Tidligere erfaringer

De fleste elevene har en opplevelse av at kroppøvingfaget er preget av mer seriøsitet nå enn da de var yngre. Da de var yngre var kroppøving preget av lystbetont lek med fokus på å ha det gøy. Nå oppleves faget som et læringsfag som krever mer jobb (innsats), hvor kompetanse er viktig. Denne endringen kom spesielt frem i 8. klasse hvor karakter ble en del av faget.

Gjennom analysen viste det seg at elevenes karakter i stor grad hadde påvirkning på elevens innsats i faget. Den tidligere karakteren har for det meste hatt positiv innvirkning på Ada, Cara, Daniel, Emilie, Frida og Geir som ønsker å opprettholde eller forbedre den. Dette tyder på at elevene med karakter 4-5 har vært fornøyd med karakterene sine i faget, og ønsket derfor å opprettholde eller forbedre denne. Beate som har fått karakter 3 i faget opplever karakteren som demotiverende og opplever at innsatsen hennes også blir påvirket av dette. Motivasjonen blir ikke bedre hvis hun sammenligner egen karakter med andre hun føler seg lik med i faget, men likevel har bedre karakter enn henne. Dette argumentet støtter Emilie, som har opplevd at medelever sammenligner seg selv med andre og får en negativ selvfølelse. Helin og Ida tror ikke de lar seg påvirke av karakteren de får i faget. De har oppnådd samme karakter hvert år siden man begynte med karakterer. Helin har for første gang opplevd å gå ned en karakter denne terminen. Hun fremhever at kroppøving ikke er avsluttende fag i år, og at hun derfor ikke har valgt å prioritere det.

Elevenes tidligere karakter i faget påvirker åtte av elevene i studien. For fem av elevene (Cara, Daniel, Emilie, Frida og Geir) har tidligere karakter de har fått i faget gitt positiv innvirkning på elevens motivasjon i faget. Cara sier det på følgende måte:

**Cara:** *«Jeg synes karakterer i gym, kan være motiverende. Har jeg fått en litt dårlig karakter har det påvirket meg til å ville høre hva jeg kan gjøre for å få en bedre karakter, og har jeg fått en bra karakter har det gitt meg motivasjon til å fortsette.»*

Ada med middels-høy måloppnåelse i faget blir påvirket både positivt og negativt av den tidligere karakteren hun har fått i faget. I hovedsak blir hun motivert til å forbedre karakteren. Samtidig opplever hun at elever hun føler det er naturlig å sammenligne seg med får bedre karakter enn henne, og blir da demotivert.

Ida og Helin har fått samme karakter siden første gang de fikk karakter i faget, og vet derfor ikke om karakteren har påvirkning på dem. Helin heller mot at hun ikke opplever at den tidligere karakteren påvirker henne:

**Helin:** *«Karakteren min har vært jevnt på det samme, men litt lavere i år enn tidligere, så jeg tror egentlig at jeg mangler en forståelse av hva innsats egentlig er og hva jeg kan gjøre for å vise god innsats. Det er viktig å si at jeg prioriterer ikke gym så mye i år fordi det ikke er et avsluttende fag.»*

## **Oppsummering**

Elevenes opplevelse av innsats påvirkes av flere ulike faktorer. De seks faktorene elevene i denne studien lot seg påvirke av var læreren, aktiviteten/tema for timen, medelever/klasse miljø, personlige faktorer og tidligere erfaring.

## **6. Drøfting**

Formålet med denne oppgaven er å undersøke hvordan elever i videregående skole opplever innsats i kroppsøvingfaget. Det er gjort rede for empiriske funn i forrige kapittel. I dette kapitlet vil jeg diskutere resultat/funn i lys av det teoretiske rammeverket, relevant litteratur, tidligere forskning og læreplanen, men ikke alle disse forholdene trekkes inn i hvert tema i drøftingen. Inndelingene i diskusjonskapitlet er inspirert av det teoretiske rammeverket som

er lagt til grunn for denne oppgaven, og målet er å få en bedre innsikt i hvordan elever i videregående skole opplever innsats i kroppsøvingsfaget.

Diskusjonskapittelet er delt i fire deler 1) ytringer som påvirker elevens opplevelse av innsats, 2) handlingers påvirkning på elevens opplevelse av innsats i kroppsøving og 3) relasjoners påvirkning av elevens opplevelse av innsats. Ytring, handling og relasjon henger tett sammen og vil derfor drøftes sammen som et fjerde tema. For å skape struktur i diskusjonskapittelet vil hver del avslutte med en oppsummering. Oppsummeringene vil legges til grunn for konklusjon.

### 6.1 Ytringer som påvirker elevenes opplevelse av innsats

Innsats har ulik betydning ut fra konteksten den benyttes i (Evensen, 2020, s. 99).

Hverdagsforståelsen av innsats er «å gjøre sitt beste» ut fra dagsform (Vinje, 2021).

Hverdagsforståelsen av innsats er del av læreplan i kroppsøving, men innsats i kroppsøving innebærer mye mer enn dette. Ifølge læreplanen i kroppsøvingsfaget er innsats:

*«At eleven viser innsats i faget innebærer at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet, utfordrer sin egen fysiske kapasitet og samarbeider med andre. Det betyr at det er kjennetegn på måloppnåelse at eleven fortsetter å øve, selv om det, innenfor fagets rammer, ikke gir synlige resultater i prestasjon eller ferdighetsutvikling.»* (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Begge disse definisjonene er relevante for oppgaven da det ser ut til at informantene legger begge disse til grunn i sine svar. Definisjonen av innsats i læreplanen bidrar til å profesjonalisere innsats som begrep og kroppsøving som fag. Innsats er dermed å regne som et kulturell-diskursivt arrangement, som gjør at innsats i kroppsøving snakkes om på en bestemt måte (Kemmis et al., 2014). Definisjon av innsats ut fra hverdagsforståelsen utgjør også en del av læreplanens beskrivelse, men er mer allmenn.

Ytringene om innsats i kroppsøvingsfaget er det som eleven og læreren sier, tenker og deres forståelse av innsats (Kemmis et al., 2014). I neste avsnitt vil elevens ytringer bli diskutert, deretter hvordan eleven opplever at læreren ytrer innsats i kroppsøvingsfaget.

### 6.1.1 Elevens ytring om innsats

«Da tenker jeg at så lenge man viser innsats, at man ikke trenger å være så kjempeflink. At du er med.» (Cara & Daniel, middels måloppnåelse, yrkesfag).

«Bare at man er med og prøver sitt beste eller noe sånt. Og at selv om man feiler så har man prøvd i hvert fall». (Helin, middels måloppnåelse, studiespesialiserende).

«Det handler om at du gidder. Du vil liksom prøve. Du gir det du har og gjør ditt beste. Du motiverer andre, og at du inkluderer andre i det du gjør. Ja, også hvor mye energi du setter inn i faget». (Emilie, Frida og Geir, høy måloppnåelse, studiespesialiserende).

I funnene kommer det frem at elevene på direkte spørsmål om hvordan de vil forklare innsats i kroppsøving har en noenlunde lik grunnforståelse av hva innsats innebærer, samtidig ser man nyanser i svarene. Det ser ut til at elever med middels måloppnåelse i faget forstår innsats mer i tråd med hverdagsforståelsen av begrepet. Elevene med høy måloppnåelse på studiespesialiserende ytrer en bredere forståelse av innsats som er mer i tråd med hvordan innsats er definert i læreplanen (2019).

De ulike måtene elevene har beskrevet innsats kan være en forklaring på hvorfor elevene har ulik måloppnåelse i faget. Helin, Cara og Daniel forstår, snakker og tenker ikke på innsats ut fra læreplanens definisjon, og det kan derfor antas at de ikke vet fullt ut hva innsats i kroppsøving innebærer (Kunnskapsdepartementet, 2019; Evensen, 2021). Hvis elevene ikke forstår hva innsats innebærer vil de ha større utfordringer med å oppfylle kriteriene om innsats, og dermed ha større utfordringer med å oppnå høy måloppnåelse i faget. En viktig bidragsyter for at elevene skal vite hva de vurderes etter er læreren. Ifølge teorien om praksisarkitektur kan man si at læreren ansvarlig for elevens læring om innsats i kroppsøving (Aspfors et al., 2021). Neste avsnitt vil derfor presentere hvordan elevene opplever lærerens ytringer om innsats.

### 6.1.2 Elevens opplevelse av lærerens ytring av innsats

Kommunikasjon oppfattes å være sentralt i alle sammenhenger mennesker omgås, og er også et viktig middel i møte mellom lærer og elev. Kommunikasjonen mellom lærer og elev blir realisert i semantisk rom, hvor læreren og eleven møtes gjennom språk og medium (Kemmis et al., 2014).

Resultatet i studien viser at elevene på yrkesfag opplever i liten grad at læreren kommuniserer hva innsats innebærer og hvilken posisjon det har i faget.

*«Ja vi har snakket om det ... men det er ikke skikkelig fokus på det.»* (Ada, yrkesfag, middel måloppnåelse),

*«Han har bare sagt at jeg har god innsats, men han har ikke gått mer inn på hva det er, eller de tingene ...»* (Cara, yrkesfag, middels måloppnåelse) og

*«... jeg og læreren har ulik forståelse av hva de legger i innsats, fordi jeg opplever at jeg gjør en innsats, men læreren registrerer det ikke og det gir dermed ikke uttelling på karakteren.»* (Daniel, yrkesfag, middel måloppnåelse)

Funnene i studien viser at elevene på studiespesialiserende opplever i større grad at læreren snakker om innsats, og hva han ser etter når han vurderer innsats, dette gjelder spesielt elevene med høy måloppnåelse i faget. Blant elevene på studiespesialiserende kunne Ida (middels måloppnåelse) tenkt seg at innsats ble snakket mer om i form av påminning av det bredere innholdet i begrepet, mens Helin (middels måloppnåelse) er den eneste eleven som opplever at læreren ikke kommuniserer godt nok hva innsats innebærer: *«Jeg tror ikke han snakker så tydelig om hva det er og hvordan man kan gjøre noe med det. Jeg tror alle bare tolker det og gjør det ut fra sin forståelse.»*

Læreplan i kroppsøving er rammeverk for hvordan kroppsøving i praksis skal foregå (Kunnskapsdepartementet, 2019). En viktig del av lærerens oppgave er å analysere, tolke og forstå læreplanen slik at fagets praksis står i samsvar med fagets intensjon. Dette er viktig for å sikre elevens læring i faget. Borgen og Engelsrud (2020) har analysert språkbruk i læreplan og antyder at læreren møter utfordringer i form av språkbruk, terminologi og baktanker. Her kommer det blant annet frem at innsats i læreplan kan tolkes både som kunnskapsobjekt og handling, noe som gir læreren stort tolkningsrom. I slike situasjoner må læreren utøve profesjonelt skjønn (Vinje, 2021, s. 128). Det profesjonelle skjønnnet omtales som en av årsakene til at innsats forklares og praktiseres ulikt i lærernes vurdering (Evensen, 2021). En felles forståelse og forventning til kroppsøvingfaget finnes ikke (Vinje, 2021, s.17), og lærerens profesjonelle skjønn er derfor en viktig del av vurderingen av eleven.

I tillegg til at innsats er vanskelig å tolke er det også dokumentert at kommunikasjon i kroppøving kan være sammensatt og krevende (Frigstad, 2017, s.7). Det viser seg at læreren ikke alltid har mulighet til å gjøre rede for alle valg i undervisningssituasjonen, men at det finnes mer eller mindre hensiktsmessige måter å kommunisere på. Det at læreren tydeliggjør forventninger, sikrer kvalitet på tilbakemeldinger og viser evne til å lytte, oppfattes å ha innvirkning på innsats, og derfor også på elevens læringsmuligheter.

Resultat i min studie viser at fire av de spurte elevene uttrykker at innsatsen ikke er tilstrekkelig forklart. Det kan se ut til at lærerens forventninger om innsats ikke har nådd fram til eleven og at kommunikasjonen mellom lærer og elev påvirker læringsmulighetene i faget. Dette funnet oppfattes å samsvare med funn hos Frigstad når Frigstad fremholder at tydeliggjøring av forventninger og evne til å lytte vurderes å ha innvirkning på innsats og også på læringsmulighetene.

I Aasheims studie (2019) fant hun at 85 % av elevene oppfattet at innsats var tilstrekkelig forklart, mens 44 % av lærerne, i samme studie, oppfattet at de ikke hadde konkretisert hvordan innsats i kroppøving skulle vurderes. I så måte kan det se ut til at Aasheims funn blant 44% av lærerne underbygger noen av svarene i denne studien der 4 av 9 elever oppfatter at innsats i faget ikke er tilstrekkelig forklart.

I forskningen som er lagt til grunn for denne oppgaven oppleves det vanskelig å finne eksempler på at ytringer om innsats i kroppøving ikke er viktig. Det er derfor utfordrende å få til en drøfting som inneholder motvekt til viktigheten av ytringer om innsats i kroppøving.

### 6.1.3 Oppsummering

Lærerens ytringer, det som sies om innsats, hvordan innsats i faget uttrykkes til elevene kan se ut til å ha betydning for hvordan elevene opplever innsats i kroppøving, og at det derved kan få betydning for måloppnåelse i faget. En slik sammenheng mellom hvordan elevene i denne studien opplever innsats forklart, kommunisert, ytret fra lærer og elevens måloppnåelse i faget gjelder både blant de som har oppnådd høy måloppnåelse og de med middels måloppnåelse i faget. Videre ser det ut til at elevene med høy måloppnåelse mener at innsats er bedre forklart enn elevene med middels måloppnåelse. I tillegg finner man en sammenheng mellom elever med høy måloppnåelse og læreplanens definisjon av innsats, og de med middels måloppnåelse og hverdagsforståelsen av innsats. Videre finner man en forskjell mellom de som går på



studiespesialiserende og yrkesfag, der flere på yrkesfag uttrykker at de opplever at innsats er svakere kommunisert enn de på studiespesialiserende. Ordene lærer og elev benytter når de snakker, tenker og forstår innsats i kroppsøving ansees som et viktig grunnlag for elevenes opplevelse av innsats i kroppsøving.

## 6.2 Handlingers påvirkning på elevens opplevelse av innsats i kroppsøving

I tillegg til ytringer om innsats i kroppsøving opplever elevene innsats som en handling eleven utfører. Handlinger forklares ut fra teorien om praksisarkitektur som det kroppslige og motoriske som skjer i kroppsøving (Kemmis et al., 2014). Materielle-økonomiske arrangementer som påvirker rammene rundt kroppsøvingfaget er for eksempel antall elever i en klasse. Denne delen av diskusjonen tar for seg hvordan handlinger påvirker opplevelse av innsats i kroppsøvingfaget sett fra elevperspektiv.

### 6.2.1 Innsats som en synlig handling

*“Å putte arbeid i noe som har et mål og prøve å jobbe så hardt du kan mot det. I gym for eksempel vil høy innsats være å delta og være aktiv og få med lagkamerater.”* (Ida, middels måloppnåelse, studiespesialiserende).

Flere av elevene som deltok i min studie opplever at når de skal vise innsats i faget stilles det krav til kroppslig og motorisk deltakelse, og at kroppen skal brukes i faget. Dette er noe av det mest særegne som skiller kroppsøvingfaget fra andre fag i skolen i følge Leirhaug (2013). Kroppen blir regnet som et redskap for læring i faget, og det ligger en forventning om at kroppen skal brukes til læring i undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2021; Leirhaug, 2013).

Kroppen er til enhver tid synlig for alle som deltar i timen (Aasland og Engelsrud, 2017). I følge artikkelen til Aasland & Engelsrud (2017) kommer det frem at både lærere og elev kobler innsats med at kroppen skal «jobbe hardt». Innsatsen eleven yter skal i så måte være synlig for læreren enten ved at svetten renner, eleven gjør fremgang og at eleven uttrykker en positiv innstilling i form av kroppsspråk og ytringer.

### 6.2.2 Utfordringer ved at innsats er en synlig handling

Ida, Geir og Daniel opplever det som vanskelig å vise innsats i kroppsøvningsfaget. Daniel og Geir trekker frem klassestørrelse som en begrensning for handling i kroppsøving. Han opplever at læreren underviser klasser på 15-35 stykk, og at læreren derfor ikke har mulighet til å observere alle elevenes handling til en hver tid. Ida underbygger opplevelsen av å ikke bli sett ved at hun selv har opplevd at hun tar tak i tilbakemeldingene hun får i timen, men at læreren ikke ser at hun forbedrer seg eller jobber med å utvikles seg. En slik opplevelse av innsats knyttet til handlinger oppfattes derfor ikke som et fortrinn når eleven skal vurderes.

Ida, Geir og Daniel opplever å ikke bli sett, og at de drukne i mengden. Bruk av målbare tester i faget kan være en mulig løsning på problemet. Tester gir læreren mulighet til å overvåke elevens innsats, progresjon og utvikling (Aasland & Engelsrud, 2017). Ved hjelp av test trenger ikke læreren se på eleven til enhver tid, men kan vurdere eleven ut fra resultatet på testen. Testing har tidligere vært en naturlig del av kroppsøvningsfaget, men i den nye læreplanen blir bruk av testing i faget frarådet. Bruk av tester i undervisningen skal være svært godt begrunnet hvis de skal tas i bruk (Utdanningsdirektoratet, 2021; Kunnskapsdepartementet, 2019; Evensen, 2021).

Årsaken er at tester ikke regnes som egnet til å vurdere elevens kompetanse og strider med formålet for vurdering i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2021). Testing forbindes med prestasjonsklima, hvor elevene sammenlignes, ros og anerkjennelse blir gitt ulikt og er basert på ferdigheter og det å vinne betyr mest (Ulstad et al., 2020, s. 3). Testing oppleves som regel negativt av eleven fordi et slikt læringsklima gir lite aksept for prøving og feiling, og dårlige prestasjoner blir straffet. Hvis en test, eller konkurranse, skal benyttes i kroppsøvningsfaget er det viktig at konkurranseaktivitet holdes på et nivå der elevene får mulighet til å mestre og oppleve glede (Ulstad, et al., 2020, s.14), altså sitter igjen med en positiv opplevelse av testen.

Bruk av test kan medføre at læreren bruker testresultatene til å sammenligne elever. Selv om læreren ikke har lov til å sammenligne elevene, så sammenligner elevene egne handlinger med hverandre. Beate og Emilie i denne studien har begge middels måloppnåelse i faget og sammenligner ofte egen innsats opp mot medelevers innsats. De måler da seg selv opp mot medelever de anser som like gode eller dårligere enn seg selv. Hvis eleven Beate eller Emilie sammenligner seg med har fått bedre karakter, sitter Beate og Emilie igjen med en negativ opplevelse av innsats i kroppsøving.

### 6.2.3 Innsats som handling i corona

I mine funn kommer det videre frem at corona pandemien hadde stor innvirkning på de fleste elevenes opplevelse av innsats som en kroppslig og motorisk handling. De fleste elevene følte at det var mer utfordrende å vise innsats i denne perioden enn i en vanlig skolehverdag, fordi de ikke var del av undervisningen på skolen.

“Vi har jo ikke hatt så mye ordentlig gym, vi har jo vært mye hjemme og hatt mye innleveringsoppgaver, og du kan jo selvfølgelig vise innsats ved å gjøre det bra på dem, men det er på en måte ikke den innsatsen hvor du samarbeider, det ikke samme type innsats da, mener jeg.” (Ida, middels måloppnåelse, studiespesialiserende).

Hva Ida opplever som ordentlig gym kan tolkes til synlige handlinger, og hun opplevde at de synlige handlingene var umulig å fremvise under pandemi. Ut fra svarene i studien er opplevde tre av elevene innsats som vanskeligere å fremvise i faget fordi faget måtte basere seg på mer skriftlig arbeid.

Helin var den eneste eleven som opplevde det som enklere å vise innsats under pandemien. Innsatsen i kroppøvningsfaget kom i denne perioden til uttrykk gjennom kunnskapen eleven sendte inn til læreren i form av skriftlig- eller dokumenterende arbeid. Helin trekker her frem at innsats ikke bare har et kroppslig og motorisk aspekt ved seg, men man kan også vise innsats i faget gjennom tenking og refleksjoner. Dette finner man også igjen Borgen og Engelsrud (2020) som knytter tolker innsats i læreplanen til kunnskap. Kunnskap i kroppøving kommer ikke bare til uttrykk gjennom kroppslige handlinger, men også gjennom aktiv refleksjon (Aasland & Engelsrud, 2017). Betydningen av kroppslige erfaringer, selvregulert læring, refleksjon og metakognisjon er aspekter som faller utenfor lærerens vurdering av elevens innsats, fordi dette er prosesser læreren ikke kan se.

### 6.2.4 Oppsummering

Elevens handling i kroppøving er viktig for at innsatsen i faget skal vises. Elevene i denne studien oppfatter at det å “jobbe hardt” er en konkret del av opplevelsen av innsats i kroppøving, men for at det å “jobbe hardt” skal få betydning, er en avhengig av at læreren ser elevens handlinger. Lærerens blikk og registrering av hva eleven gjør er viktig. Sammenheng mellom handling og innsats bekreftes i flere studier, også denne, det vil si at innsats stiller krav til et viss kroppslig eller motorisk handling. Selv om læreplan (LK20) og tidligere

forskning fraråder bruk av testing i faget brukes testing likevel som eksempel på at dette kan gi en mer rettferdig vurdering av måloppnåelse. Funn i denne studien viser at elevene, uavhengig av testing, sammenligner seg med hverandre med hensyn til innsats og mestring i faget. Ut fra diskusjonen og oppsummering av temaet er det nærliggende å tro at handlinger i kroppsøving har betydning for elevens opplevelse av innsats i kroppsøvingsfaget.

### 6.3 Relasjoners innvirkning på elevens opplevelse av innsats i kroppsøving

Et tredje tema i denne drøftingen er å undersøke hvordan relasjoner påvirker elevens innsats i kroppsøving. Relasjoner, ut fra teorien om praksisarkitekturer, sier noe om hvordan lærer og elev forholder seg til hverandre og omgivelsene, og det inkluderer emosjoner og følelser (Kemmis et al., 2014). Som det fremkommer i resultatkapittelet av oppgaven er det mange relasjoner som påvirker elevens forhold til innsats i kroppsøvingsfaget. Diskusjonen i dette underkapittelet vil derfor legges opp slik: først vil relasjonen mellom eleven og læreren, og eleven og medelever, diskuteres. Videre vil elevens relasjon til objekter og faktorer som påvirker opplevelsen av innsats diskuteres. Elevens emosjoner og følelser knyttet opp mot relasjonene vil bli diskutert underveis. Til slutt kommer det en kort oppsummering med de viktigste hovedfunnene fra diskusjonen.

#### 6.3.1 Relasjonen mellom lærer og elev

Relasjonen mellom lærer og elev i kroppsøvingsfaget opprettholdes av sosial-politiske arrangementer som realiseres i sosialt rom hvor eleven og læreren møtes gjennom makt og solidaritet som medium (Kemmis & Grootenboer, 2008). Det hevdes at innsats kan brukes som et maktmiddel overfor eleven for at elevene skal oppføre seg slik det forventes i faget (Aasland & Engelsrud, 2017). Gjennom eksaminasjon bedømmer læreren elevens handlinger. Bedømmingen baserer seg blant annet på lærerens relasjon til eleven. En elev som ikke gjør sitt beste, trer ut av aktiviteten eller som gir uttrykk for at alt er kjedelig vil kunne bli “straffet” med dårlig skåre på vurderingskriteriet innsats og en dårlig karakter i faget (Aasland & Engelsrud, 2017).

Bruk av innsats som vurderingskriterie er viktig for elevens trivsel og bevegelsesglede. Trivsel og bevegelsesglede er sentralt i et mestringsorientert klima hvor god innsats og individuell framgang roses, og alle hjelper hverandre for å utvikle seg (Ulstad et al., 2020). Gjennom valg av aktivitet og vurderingsform kan læreren bestemme hvordan eleven må

arbeide for å vise innsats i faget (Arnesen, 2013). Det er aksept for at elevene prøver og feiler i læringsarbeidet, og elevene føler ikke usikkerhet overfor egne ferdigheter. Tryggheten medfører at eleven i større grad tør å søke utfordringer i faget, som igjen bidrar til å oppfylle både formålet med faget, elevens beste og prinsipper knyttet til livslang læring (Ellefsen et al, 2019)

Elev-lærer-relasjonen oppfattes derfor å både være preget av maktmiddel- utfordring og å ha fokus på læringsklima knyttet til innsats. Det oppfattes at begge disse forholdene bekreftes i denne studien når en av informantene sier at «*Læreren må legge til rette for muligheter til å vise innsats*» (Ada, studiespesialiserende, middels måloppnåelse). En lærer som tilrettelegger for et mestringsorientert klima gir eleven mulighet til å vise innsats uavhengig av kroppslige eller motoriske ferdigheter (Ulstad et al., 2020). En lærer som ikke er bevisst på sitt ansvar for å skape gode læringsmiljø kan ufrivillig komme til å utøve makt overfor eleven i form av å tvinge eleven med i aktiviteter den ikke er komfortabel med, eller gi eleven dårlig vurdering av innsats fordi eleven ikke deltar. En slik relasjon vil bære preg av negative følelser. En dårlig lærer-elev-relasjon styrker ikke elevens mulighet til å vise innsats i faget og totalt sett blir dette en del av elevens opplevelse av innsats i faget. Det at informanten uttrykker at det må gis muligheter til vise innsats oppfattes å være et uttrykk for at eleven etterspør mulighet for å prøve å feile, mulighet til å prestere og å vise innsats. En slik lærer-elev-relasjon oppfattes å styrke muligheten for å vise innsats og dette blir en del av elevens opplevelse av innsats i faget.

Læringsklimaet læreren fremmer vil være avgjørende for elevens opplevelse av mestring eller frustrasjon i kroppøving (Ulstad et al., 2020). For å skape et mestringsorientert klima bør læreren ha en klar pedagogisk tilnærming om at alle elevene i klassen spiller en like betydningsfull rolle.

### 6.3.2 Relasjonen mellom elev og medelever

I masteroppgaven til Mjåtveit (2020) viser undersøkelsen at elevene mener samarbeid er den nest viktigste dimensjonen av innsats i kroppøvingfaget. Læreplanen i kroppøving (LK20) sier at innsats blant annet innebærer at eleven må samarbeide med andre og bidra til at andre lærer i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019). I studien til Aasland og Engelsrud (2017) kommer de frem til at innsats blant annet blir vist gjennom å samarbeide og gjøre hverandre god. Samarbeid mellom elevene er med andre ord en sentral del av innsats i faget

kroppsøvningsfaget. Det er derfor viktig at elevene opplever en god relasjon til klassen og klassemiljøet.

Funn i studien viser at fem av de ni elevene som deltok kan oppleve at egen innsats påvirkes av medelever. Medelever påvirke den enkelte eleven både positiv og negativt. *“Hvis du er med medelever som ikke vil gi noe innsats, så vil du også ikke gi noe innsats da, siden du ikke finner det noe særlig gøy å være med noen som ikke gir like mye innsats som deg selv.”* (Geir, høy måloppnåelse, studiespesialiserende). Geir, i likhet med de andre elevene med høy måloppnåelse i faget, drar i hovedsak frem negative opplevelser knyttet til medelevers påvirkning på innsats. Selv om de i hovedsak blir påvirket negativt kommer det også frem at de forsøker å påvirke negative medelever i positiv retning. Dette bidrar til at elevene sammen kan skape trygghet og fortrolighet i læringsmiljøet (Ulstad et al., 2020).

### 6.3.3 Relasjonen mellom elev og faget

I presentasjonen av elevene (metodekapitlet) kommer det frem at elevene har ulike følelser rundt kroppsøvningsfaget. Funn i datamaterialet viser at elevene med høy måloppnåelse trives best i kroppsøving, mens elevene med middels måloppnåelse stort sett synes faget er helt greit eller ikke liker det.

Elevene med høy måloppnåelse opplever at de liker stort sett alle aktiviteter i faget, og de er jevnt over veldig motivert for å løse faglige oppgaver. Elevene med middels måloppnåelse liker som regel bare noen utvalgte aktiviteter og opplever i større grad at det er vanskelig å vise innsats i oppgaver de ikke er motivert for. *«Det er enklere å motivere seg for aktiviteter man liker, enn aktiviteter man ikke liker»* (Helin, middels måloppnåelse, studiespesialiserende).

Elevens motivasjon i kroppsøvningsfaget blir knyttet til innsats (Ulstad et al., 2020). En elev som er indre motivert i faget vil kunne yte mer innsats. For at flest mulig elever skal kunne oppleve indre motivasjon er det viktig at det legges til rette for gode relasjoner, eleven opplever valgmuligheter i undervisningen og at aktiviteten gir mulighet for mestring (Ulstad et al., 2020). Elevene i denne studien dro frem udekte grunnleggende behov, for eksempel lite søvn, som en påvirkende faktor på indre motivasjon.

Opplevelse av mestring er avgjørende for at eleven skal kunne utvikle seg i kroppsøvingsfaget (Ulstad, et al., 2020). For at eleven skal oppleve mestring må oppgavene ikke være for vanskelige eller for enkle. Hvis eleven sitter inne med mange negative følelser tilknyttet aktivitet som har vært for utfordrende, vil eleven i stor grad prøve å unngå samme aktiviteten for at de negative følelsene ikke skal komme tilbake.

Læreren velger i stor grad å tilrettelegge faget for elevene som er best og har mest erfaring fra idrett tidligere (Vinje, 2021, s.18). Det kan i så måte være naturlig å anta at elevene med middels måloppnåelse i faget har drevet med idrettsaktiviteter i mindre grad enn elevene med høy måloppnåelse i klassen, og at de derfor ikke opplever mestring i faget. Dette bekreftes i studien til Dowling hvor elever fremmer at de opplever at kroppsøvingsfaget er en arena for de idretts flinke og trente. Elever som er glad i idrett og fysisk aktivitet har lettere for å føle på mestring og tilhørighet i faget (Ulstad et al., 2020; Seippel et al., 2016), enn elever som ikke driver eller har drevet med idrett tidligere.

Til tross for at elevene opplever variert motivasjonen til å yte innsats oppleves innsats i faget som meningsfullt. Det var sterk enighet blant alle elevene om at innsats burde telle minimum 50% av karakteren.

Like funn gjøres også Mjåtveit (2020) i sin masteroppgave. Elevene er i hovedsak veldig positiv til innsats som vurderingskriterie. Mjåtveit finner at hele 84% av elevene som deltok i masteroppgaven trodde innsats i kroppsøvingsfaget telte mer enn 40% av karakteren. I samme masteroppgave kommer det frem at det er noe ulik praksis hos kroppsøvingslæreren når innsats vektlegges i faget. Det mest vanlige er at innsats teller 1/3 av karakteren sammen med ferdigheter (1/3) og kompetanse (1/3) (Aasland & Engelsrud, 2017; Vinje, 2020; Mjåtveit, 2020). Det oppfattes i så måte at det ikke er samsvar mellom elevenes ønske om innsatsens posisjon som vurderingskriterie og hvordan det faktisk brukes i dagens vurdering i faget.

Årsaken til ulik opplevelse av vurdering av innsats blant elevene kan skyldes at lærerne forstår innsats ulikt og at de benytter sitt profesjonelle skjønn ulikt (Vinje 2021; Vinje 2019). I dette ligger at læreren ut fra egen kunnskap og tidligere erfaringer kan vektlegge hvor mye innsats har å si for vurderingen.

#### 6.3.4.4 Oppsummering

Relasjon mellom mennesker som skal virke sammen og prestere er viktig. I denne studien ser det ut til at informantene oppfatter at ikke bare relasjon til læreren men også relasjon til medelever har betydning for deres opplevelse av innsats i kroppsøving. Det at det finnes en relasjon mellom eleven og objektet, elevens følelser og elevens motivasjon kommer ikke så tydelig frem i studien, men det kan se ut til at elevenes motivasjon er en del av elevenes opplevelse av innsats i faget. Videre sier informantene i denne studien at de er opptatt av at dersom de skal yte innsats så vil de yte innsats sammen med de som vil yte like mye innsats som dem selv. Lærerens evne til å legge til rette for og gi muligheter for å prestere i faget har i seg utfordringer knyttet til både lærermakt og læringsklima. Når en av informantene uttrykker forventning om at læreren skal tilrettelegge for at det gis muligheter til å yte innsats i faget kan det antyde at eleven ikke opplever god nok relasjon til læreren. En slik tolkning av utsagnet underbygger at eleven vurderer flere faktorer ved innsats, også om læreren gir muligheter til å yte innsats. Dersom eleven oppfatter at lærer ikke legger til rette for at det kan ytes innsats snevres opplevelsen av innsats inn.

Det er derfor nærliggende å tro at relasjon kan ha en form for betinget betydning for elevenes opplevelse av innsats i kroppsøving. Hvis læreren lar være å gjøre slik og slik og derved bruker sin makt overfor elevene slik at de ikke får mulighet til å yte innsats oppfattes relasjonen som en negativ faktor.

#### 6.4 Ytringer, handlinger og relasjoners innvirkning på elevens opplevelse av innsats i kroppsøving

Å analysere elevens opplevelse av innsats hver for seg, som det er gjort over, gjør oss mer bevisst på hvordan ulike elementer i kroppsøving kan påvirke elevens opplevelse av innsats i kroppsøvingfaget. I virkeligheten er ikke disse elementene separate, men avhengig av hverandre og påvirker hverandre i praksisen. I denne delen av oppgaven vil sammenhengen mellom ytringer, handlinger og relasjoner synliggjøres.

Kommunikasjon i kroppsøving har stor innvirkning på elevens opplevelse av innsats i kroppsøvingfaget. Kommunikasjon i kroppsøvingfaget inneholder ikke bare tale, men det benyttes også kroppsspråk (kroppslige handlinger). Kombinasjonen av disse kommunikasjonsformene gjør at kommunikasjon i kroppsøvingfaget oppleves som krevende



(Frigstad, 2020). Kommunikasjon mellom lærer og elev er ofte preget av korte tilbakemeldinger som «bra jobba» eller «god innsats» uten at eleven sitter igjen med informasjon om hva som var bra.

Funn i min studie viser til at eleven opplever kommunikasjon som viktig for opplevelsen i faget. Kommunikasjonen i kroppsøvingfaget består ikke bare av det som ytres, men også handlinger, nærmere bestemt kroppsspråk (Frigstad, 2022). Relasjonen mellom de som kommuniserer er avgjørende for at budskapet som formidles skal nå frem.

Dog finnes det i studien til Frigstad eksempel på at lærer «overser» en elevs ytringer, og det kommenteres at dette kan være en bevisst måte for læreren å kommunisere på, men det kan også være at et uttrykk for at det ikke er mulig å fange opp alt som sies og gjøres. I tilfeller der elevs ytringer ikke når fram til læreren er det nærliggende å tro at det skader relasjonen elev og lærer og at det oppleves negativt for eleven og læringsmiljøet (Ulstad et al., 2020; Frigstad, 2022).

Funn viser at flere elever opplever innsats som noe man gir til andre. I dette ligger at man må yte innsats overfor hverandre for å skape og opprettholde relasjoner. I kroppsøvingfaget må læreren og elevene sammen legge ned den nødvendige innsatsen for at timene skal fungere og for å skape og opprettholde gode relasjoner og et mestringsorientert læringsklima (Ulstad et al., 2020). For å skape et mestringsorientert klima er det viktig at læreren gir likeverdig anerkjennelse og oppmerksomhet til alle elevene, uavhengig av kompetanse (Ulstad et al., 2020). Som det kommer frem tidligere i denne diskusjonen opplever ikke alle elever anerkjennelse i faget, og flere av de kan føle at den indre motivasjonen reduseres. En lærer som er engasjert i timen har større sannsynlighet for å engasjere elevene, spesielt om det skal gjennomgå en mindre motiverende aktivitet. For å fenge elevene kreves god relasjon til elevene, en vinnende utstråling og positiv feedback.

Elevene som har deltatt i min studie opplever i stor grad at innsats er noe man har bruk for hele livet. Elevene utdyper at innsatsen man lærer om i kroppsøving oppleves som overførbart til andre arenaer i livet som for eksempel jobb, studie, familieliv, kjæreste, venner, personlige mål, osv.

## 7. Oppsummerende konklusjon og veien videre

Hensikten med studien har vært å undersøke: hvordan opplever elever i videregående skole innsats i kroppsøving? Funnene i denne studien tyder på at elevene i stor grad opplever innsats som et positivt vurderingskriterium i faget. Det kan se ut til at innsats er noe man har bruk for hele livet og at det er overførbart til andre praksiser.

Elevene opplever også noen utfordringer knyttet til innsats i form av det i stor grad forventes kroppslige og motoriske handlinger, noe eleven ikke alltid synes er like lett å vise. Det er ulike faktorer som påvirker elevens opplevelse av innsats, og det vil være nyttig informasjon for læreren å ha kjennskap til hvordan disse påvirker eleven.

Elevene opplever at kroppsøvingfaget gir mulighet til å utfolde seg i form av prøving og feiling. Muligheten til å prøve å feile ser ut til å bli satt svært stor pris på i kroppsøvingfaget, med tanke på at alle elevene ønsket at innsats skulle være grunnlag for minimum 50% av karakteren i faget.

For å kunne belyse tema ytterligere er det behov for flere og større studier. Mer kvalitativ forskning på temaet kan danne et godt utgangspunkt for kvantitativ forskning på lengre sikt.

## 8. Kilder

- Aspfors, J., Jakhelln, R., & Sjølie, E. (2021). *Å analysere og endre praksis : teorien om praksisarkitekturer*. Universitetsforlaget.
- Borgen, J. S., & Engelsrud, G. H. (2020). Språkbruk om kroppsøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20).
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder : en grundbog*. Reitzel.
- Evensen, K. (2020). *Vurdering i kroppsøving*. Universitetsforlaget.
- Frigstad, T. (2020). Kommunikasjon og elevers innsats i kroppsøving.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg. ed.). Høyskoleforl.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. ed.). Abstrakt.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Springer.
- Kennair, L. E. O. (2020). Opplevelse. Retrieved 31. august, from Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving* ((KRO01-05)). <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nob>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. ed.). Gyldendal akademisk.
- Leirhaug, P. E. (2013). Hvorfor innsats i kroppsøving? : hvorfor skal innsats telle ved vurdering og karaktersetting i kroppsøving, når det ikke gjør det i andre fag? *Kroppsøving*, 63(2013)nr 3, 20.
- Laake, P., Olsen, B. R., & Benestad, H. B. (2008). *Forskning i medisin og biofag* (2. utg. ed.). Gyldendal akademisk.
- Mjåtveit, S. (2020). *Innsats som en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving* [Masteroppgave, University of Stavanger, Norway]. [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)
- Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring, (2020). [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_5](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5)
- Seippel, Ø., Sisjord, M. K., & Strandbu, Å. (2016). *Ungdom og idrett*. Cappelen Damm akademisk.

- Skjong, H. (2021). Norske elever har gruet og gledet seg til kroppsøving de siste 150 årene. *Utdanningsnytt.no*. <https://doi.org/https://www.utoanningsnytt.no/fagartikkel-kroppsoving/norske-elever-har-gruet-og-gledet-seg-til-kroppsoving-de-siste-150-arene/169370>
- Smith, B., & Sparkes, A., C. . (2016). Routledge Handbook of Qualitative Research in Sport and Exercise. In *Routledge International Handbooks*. Taylor and Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315762012>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. ed.). Fagbokforl.
- Ulstad, S. O., Valstadsve, V. R., & Skjesol, K. (2020). Mestringsorientert klima – veien til høy innsats, indre motivasjon og karakter i kroppsøving.
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 06. april 2021). *Vurdering i kroppsøving - elevens innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/>
- Utdanningsnytt. (2022, 01. september). Fremdeles høye karaktersnitt for elever på videregående. *Utdanningsnytt.no*.
- Vik, I. (2022a). Forsker: - Dropp gymkarakterer midlertidig. *VG*. <https://doi.org/https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/oWqXe0/forsker-dropp-gymkarakter-midlertidig>
- Vik, I. (2022b). Lektor om gym-debatt: frykter at faget svekkes. *VG*. <https://doi.org/https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/1O2qyK/lektor-om-gym-debatt-frykter-at-faget-svekkes>
- Vinje, E. (2021). *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (1. utgave. ed.). Cappelen Damm akademisk.
- Vinje, E., & Skrede, J. (2019). *Fremtidens kroppsøvingslærer* (1. utgave. ed.). Cappelen Damm akademisk.
- Aasheim, O. (2019). *Vurdering i kroppsøving- fra et elevperspektiv* [Materoppgave, University of Stavanger, Norway]. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2622213>
- Aasland, E., & Engelsrud, G. (2017). Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». Om elevens innsats og lærerens blikk i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education, 1*. <https://doi.org/10.23865/jased.v1.889>

## 9. Vedlegg

### 9.1 Søkeresultat på leting etter tidligere forskning, sist oppdater 17.10.22

Søkeord: Innsats (+) kroppsøving / Effort Physical education	Database/Søkemotor	Antall treff
	Google Scholar	2 750
	Oria	75
Effort Physical education		
	ERIC	1486
	Bloomsbury Education and childhood studies	2212

Søkeord: Innsats (+) vurdering / Effort (+) Evaluation	Database/Søkemotor	Antall treff
	Google Scholar	48 600
	Oria	210
Effort (+) Evaluation		
	ERIC	10 536
	Bloomsbury Education and childhood studies	2518

Søkeord: Vurdering (+) kroppsøving / Evaluation (+) Physical education	Database/Søkemotor	Antall treff
	Google Scholar	4 010
	Oria	158
Evaluation (+) Physical education		
	ERIC	4748
	Bloomsbury Education and childhood studies	1733

## 9.2 Informasjonsskriv til deltakerne

### Vil du delta i forskningsprosjektet «*Elevers forståelse av innsats i kroppsøvningsfaget?*»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få et innblikk i hvordan elever forstår innsats i kroppsøvningsfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Prosjektet ønsker å finne ut hvordan elever forstår og opplever innsats i kroppsøvningsfaget. Innsats er en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving, og det er derfor interessant å høre elevs tanker om innsats i faget. Studiens forskningsspørsmål er: Hvordan forstår elever i videregående skole innsats i kroppsøving? Studien er en masteroppgave innenfor fagfeltet kroppsøving og idrett.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Høgskolen i Innlandet ved student Maiken Rachelsdatter Hoholm og veileder Lars K. Bjørke er ansvarlig for prosjektet.

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

Du får spørsmål om å delta i denne undersøkelsen fordi du har undervisningsfaget kroppsøving og er første- eller andreklasser elev på en videregående skole. Årsaken til at studien søker elever i første og/eller andre klasse er at dere som elever vurderes etter den nye læreplanen i faget, hvor innsats er en del av vurderingen. Henvendelsen går ut til elever på studiespesialiserende og yrkesfag, uavhengig av måloppnåelse i faget.

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

Ved å delta i prosjektet innebærer det at du stiller til et gruppeintervju sammen med to-tre av dine medelever fra kroppsøvningsklassen. Intervjuet vil vare ca. 20-45 minutter, og vil bli lagret ved hjelp av lydopptak og notater. Intervjuet vil inneholde spørsmål som for eksempel: hva tenker du om innsats i kroppsøving? Hva er det som påvirker din innsats? og Hva tenker du om innsats som vurderingskriterier i kroppsøving? I intervjuet blir det lagt opp til spørsmål til den enkelte, men også gruppen som helhet.

Jeg vil be om opplysning fra din faglærer om din måloppnåelse i faget (høy/middels/lav) før/etter intervjuet. Det vil være svært nyttig for studien å finne ut om det er ulik forståelse av innsats på bakgrunn av måloppnåelse i faget, kjønn og fritidsinteresser. Du kan delta i studien uavhengig av hvilken måloppnåelse du har i faget.

Hvis det er ønskelig kan du motta spørsmålene som er utgangspunkt for intervjuet på forhånd ved å sende en henvendelse på mail ([maiken.hoholm@outlook.com](mailto:maiken.hoholm@outlook.com)).

#### **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. Deltakelse i undersøkelsen vil ikke påvirke ditt forhold til skolen eller læreren. For at deltakelsen i undersøkelsen ikke skal være en byrde kan den gjennomføres ut fra

gruppens ønske om tidspunkt, enten i kroppsøvningsundervisningen eller i en fritime. Hvis du ønsker å delta i undersøkelsen, men ikke i gruppeintervju er det mulig å gjennomføre intervju en til en.

### **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. For å sikre anonymitet vil navn, alder, kjønn, skole, måloppnåelse i faget og kontaktopplysninger bli erstattet med en kode som lagres på en navneliste adskilt fra øvrige data. Innsamlede data vil bli lagret i passord beskyttede filer på en datamaskin som er passord beskyttet.

Den behandlingsansvarlige institusjonen for dine personopplysninger vil være Høgskolen i Innlandet ved student Maiken Rachelsdatter Hoholm og veileder Lars Korpberget Bjørke.

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

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 18. mai 2022. Eventuelle personopplysninger og lydopptak vil bli slettet når prosjektet er avsluttet.

### **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.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med Høgskolen i Innlandet ved

Masterstudent Maiken Rachelsdatter Hoholm

Telefon: 95485838

Mail: [maiken.hoholm@outlook.com](mailto:maiken.hoholm@outlook.com)

Eller

Veileder Lars Korpberget Bjørke.

Mail: [lars.bjorke@inn.no](mailto:lars.bjorke@inn.no)

Eller

Vårt personvernombud: Usman Asghar

Telefon: +47 61287483

Mail: [usman.asghar@inn.no](mailto:usman.asghar@inn.no)

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](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen Maiken Rachelsdatter Hoholm

Lars Korpberget Bjørke  
(Forsker/veileder)

Maiken Rachelsdatter Hoholm  
(Forsker/Student)

---

-----

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «elevers forståelse av innsats i kroppsøvningsfaget?», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i gruppeintervju.
- å delta i en til en intervju.
- at forsker kan lagre lydopptak av stemmen min fram til prosjektslutt 30.10.22.
- at faglærer kan gi opplysninger om min faglige måloppnåelse (lav-middels-høy) til prosjektet.

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



## 9.3 Intervjuguide

### Semistrukturert intervjuguide

#### Informasjon

Velkommen og takk for at du tar deg tid til å delta i denne undersøkelsen. Jeg setter stor pris på at du/dere tar dere tid til å stille opp i denne undersøkelsen slik at jeg kan få innsikt i hva du og dere tenker om temaet innsats i kroppsøving. Jeg vil understreke at dette intervjuet ikke er en prøve, det vil si at det ikke finnes noe riktig eller galt svar på spørsmålene. Målet er å få en innsikt i deres oppfatning av innsats i kroppsøving. Sannsynligvis har dere både like og ulike syn og oppfatning av innsats, noe som er bra. Det er derfor lovt å ha sin egen mening.

Som dere har lest i kontrakten vil dere bli anonymisert, og svarene deres vil ikke påvirke deres relasjon til skolen på noen måte. Det vil bli bruk diktafon under intervjuet slik at jeg ikke går glipp av noe informasjon. Lydfilen vil bli slettet når intervjuet er omgjort til tekstformat.

#### Innledning

Mitt navn er Maiken, er 25 år og har de siste 6 årene studert for å bli lærer på videregående skole. Akkurat nå holder jeg på med å skrive master i kroppsøving og idrett ved høghskolen i Innlandet. Jeg har utdannet meg til å bli kroppsøvingslærer fordi jeg synes det er det artigste faget i skolen, og jeg elsker å kunne legge til rette for bevegelsesglede. Et viktig vurderingskriterie i kroppsøving er «elevens innsats», og jeg har derfor lyst å finne ut hva dere tenker om innsats. Dette vil være til stor hjelp både for meg og andre lærere som underviser i faget å faktisk vite hvordan dere ser på innsats. Å høre deres mening og forståelse vil kunne bidra til å gjøre vurderingen i faget enda bedre.

#### Anonym oversikt over deltakerne

Skole	Gruppe nr.	Kjønn	Alder	Måloppnåelse
	1			
	1			
	1			
	2			
	2			
	2			
	3			

	3			
	3			
	3			
	4			
	4			
	4			

## Spørsmål

### Oppvarmingsspørsmål:

- Hva synes du om kroppsøvingfaget (gym)? Sørg for at alle svarer.
  - Liker du det godt eller ikke?
    - Hvorfor liker du det godt, eventuelt liker du det ikke?
  - Har forholdet ditt til faget endret seg med årene?
    - Hvorfor, hvorfor ikke?

### Hovedspørsmål:

- Hva tenker du når du hører ordet innsats (be elevene utdype svarene)?
  - Er det andre ting du/dere kommer på?
  - Har du eksempler på hva som er god innsats og hva som er dårlig innsats?
- Hva tenker du/dere dere om innsats i kroppsøving / gym?
  - Er det andre ting du/dere kommer på?
  - Har du eksempler på hva som er god innsats og hva som er dårlig innsats i gym?
  - Vil du konkretisere, feie til noe, eller føler du det er mye av det samme som går igjen?
- Hvilke faktorer/ hva påvirker din innsats i kroppsøvingfaget?
  - Hvordan påvirker læreren din innsats?
  - Hvordan påvirker ulik aktivitet din innsats?
  - Hvordan påvirker medelever din innsats?
  - Hvordan påvirker utstyr?
  - Er den andre ting som kan påvirke din innsats?
  - Motivasjon påvirker din innsats?

- Hva sier læreren deres om innsats?
  - Har du opplevd at du og læreren din har ulik oppfattelse av innsats?
    - Læreren ser etter at du prøver, øver, selvstendighet, pusher deg selv, samarbeider, deltar og medvirker i undervisningen.
- Hvorfor skal du/dere lære om innsats?
  - Læreplanen: prøve å løse utfordringer etter beste evne og uten å gi opp og erfare hva egen innsats betyr for å oppnå mål.
  - Kan du bruke det du har lært om innsats i KRØ i andre sammenhenger, eks. på trening?
- I hvilken grad synes du det er enkelt/vanskelig å vise innsats i kroppsøvningsfaget?
  - Er det enkelt å vise innsats hele tiden, eller varierer det?
  - Har det blitt vanskeligere å under pandemien? (hvorfor/hvorfor ikke)?
    - Har læreren senket sin ... til innsats endret seg?  
Formuler bedre
- Hva vektlegges når du vurderer i kroppsøving?
  - Sett opp mot disse, hvor mye bør innsats vektlegges/telle når det kommer til vurdering/karakter i faget?
- Har karakteren du har fått i faget tidligere påvirket innsatsen din?
  - Motivasjon/demotivert til å arbeide i faget?
- Hva tenker du om at innsats har betydning for karakter i kroppsøving, men ikke i andre fag i skolen?
  - Er det rettferdig, eller bør innsats fjernes/inkluderes i alle fag?
  - Er det rettferdig at noen som ikke er like sterke feridghetsmestring i KRØ får sammenhengende.

### **Avsluttende spørsmål:**

- Hvor har du/dere lært om innsats?
  - Skolen, idrett, hjemme, hos venner, eller andre plasser?
  - Føler du at innsats på skolen og arenaer utenfor skolen er det samme (kan du bruke det du har lært om innsats på alle arenaer)?

### **Avslutning**

Da har jeg ikke flere spørsmål. Er det noen mer du/dere ønsker å få sagt knyttet til innsats i gymtimen, noe jeg burde vite eller spørsmål før vi avslutter? Takk for at dere har valgt å stille til intervjuet og valgte å dele deres erfaringer. Det betyr mye.

Ha en flott dag.

#### 9.4 Studiens inkludering- og ekskluderingskriterier

Inklusjonskriterier for deltakere vil være

- Elever på VG1 og VG2, fordi disse elevene blir undervist etter den nye læreplanen i kroppsøving (LK20).
- Eleven skal ha vurdering i kroppsøvingsfaget.

Eksklusjonskriterier for deltakere vil være

- VG3 elever som undervises etter den gamle læreplanen.
- Elever med fritak fra kroppsøvingsfaget.

## 9.5 Vurdering fra NSD

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

28.10.2022, 05:38

[Meldeskjema](#) / [Masteroppgave](#) / Vurdering

# Vurdering

Referansenummer	Type	Dato
910057	Standard	07.01.2022

**Prosjektittel**  
Masteroppgave

**Behandlingsansvarlig institusjon**  
Høgskolen i Innlandet / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for folkehelse og idrettsvitenskap

**Prosjektansvarlig**  
Lars Korpberget Bjørke

**Student**  
Maiken Rachelsdatter Hoholm

**Prosjektperiode**  
01.11.2021 - 31.10.2022

**Kategorier personopplysninger**  
Alminnelige

**Rettslig grunnlag**  
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene kan starte så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det rettslige grunnlaget gjelder til 31.10.2022.

[Meldeskjema](#)

### Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 07.01.2022 med vedlegg, samt i dialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.10.2022.

### 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

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

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

<https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/6193ad19-fc48-44ea-b6e2-53f62fb535ef>

Side 1 av 2