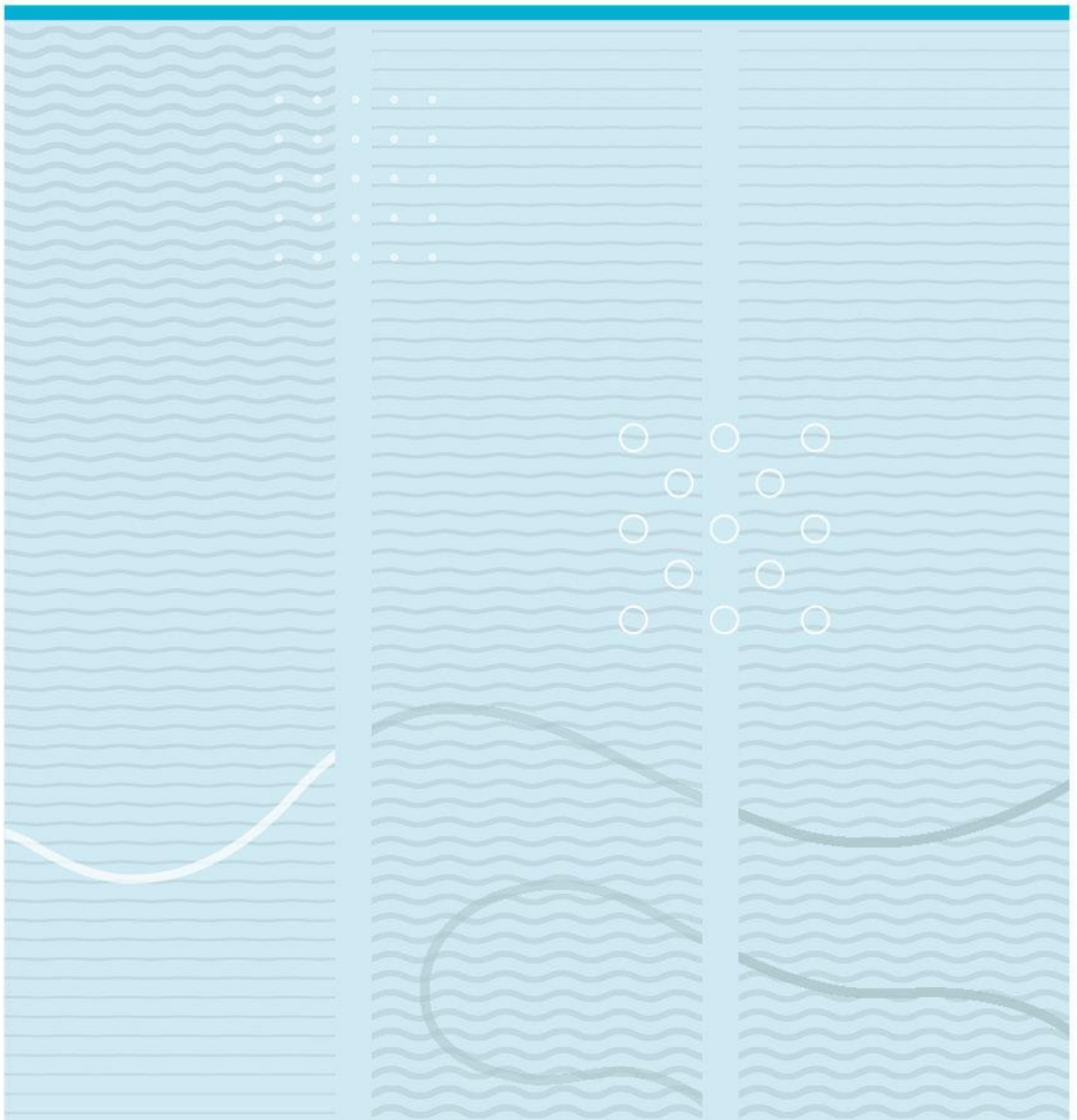


Ruben F. Jernæs

Hvordan forstår og anvender kroppsøvlingslærere på ungdomsskolen begrepet innsats i LK20?

En kvalitativ studie om kroppsøvlingslærerens arbeid med innsats som vurderingskriterium.



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk /friluftsliv, idrett og kroppsøving
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2023 Ruben F. Jernæs

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Denne masteroppgaven har til hensikt å utforske hvordan kroppsøvlingslæreres forståelse og anvendelse av begrepet innsats i ungdomsskolens kroppsøvlingsfag. Studien undersøker også om kroppsøvlingslærere har endret sin forståelse av begrepet innsats i den nye læreplanen. Problemstillingen er som følger:

Hvordan forstår og anvender kroppsøvlingslærere på ungdomsskolen begrepet innsats i LK20?

For å undersøke denne problemstillingen ble det gjennomført fire kvalitative intervjuer med kroppsøvlingslærere på ungdomsskolen. Empirisk materiale ble innhentet ved å utforske informantenes perspektiver på forståelsen og anvendelsen av innsatsbegrepet i kroppsøvlingsfaget under intervjuene. Forskningsmetodikken er forankret i en hermeneutisk tilnærming, som innebærer at informantenes uttalelser tolkes og drøftes i lys av relevant teori. Denne tilnærmingen søker å forstå og fortolke informantenes perspektiver i dybden. Sentralt i oppgaven står Goodlad (1979) sin læreplanteori i sammenheng med lærernes tolkning av innsatsbegrepet.

Resultatene fra studien indikerer en felles forståelse blant informantene om at god innsats fra en elev innebærer at eleven gjør sitt aller beste. Det er også enighet blant informantene om at holdninger utgjør en integrert del av innsatsen i kroppsøvlingsfaget. Til tross for denne enigheten viser studien også variasjoner i forståelsen og anvendelsen av innsatsbegrepet. Noen informanter bruker framgang som en indikator på innsats, mens andre observerer innsats gjennom fysisk anstrengelse. Disse funnene reflekterer likheter med resultatene fra studien til Aasland og Engelsrud (2017), som fremhever synlig anstrengelse, framgang og holdninger som en integrert del av innsatsbegrepet.

Nøkkelord: Kroppsøving, vurdering, innsats, holdning, framgang, LK20, ungdomsskole, kroppsøvlingslærer

Abstract

This master's thesis aims to explore how physical education teachers understand and apply the concept of effort in middle school physical education. The study also investigates whether physical education teachers have changed their understanding of the concept of effort in the new curriculum. The research question is as follows:

How do middle school physical education teachers understand and apply the concept of effort in LK20 (the new curriculum)?

To address this question, four qualitative interviews were conducted with middle school physical education teachers. Empirical data were collected by exploring the informants perspectives on the understanding and application of the concept of effort in physical education during the interviews. The research methodology is anchored in a hermeneutic approach, involving the interpretation and discussion of informants statements in light of relevant theory. This approach seeks to understand and interpret the informants perspectives in depth. At the core of the thesis is Goodlad's (1979) curriculum theory in relation to teachers interpretation of the concept of effort.

The results of the study indicate a common understanding among informants that good effort from a student involves giving their very best. There is also consensus among informants that attitudes constitute an integral part of effort in physical education. Despite this agreement, the study also reveals variations in the understanding and application of the concept of effort. Some informants use progress as an indicator of effort, while others observe effort through physical exertion. These findings reflect similarities with the results of the study by Aasland and Engelsrud (2017), which emphasize visible exertion, progress, and attitudes as integral components of the concept of effort.

Keywords: Physical education, evaluation, effort, attitude, progress, LK20 (the new curriculum), middle school, physical education teacher

Innholdsfortegnelse

Sammendrag.....	3
Abstract.....	4
Innholdsfortegnelse.....	5
Forord.....	8
1 Innledning	9
1.1 Oppgavens oppbygning og struktur	9
1.2 Studiens bakgrunn og formål	10
1.2.1 Historisk om innsats	10
1.2.2 Innsats og karaktervurdering i kroppsøving	11
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	11
1.3.1 Avgrensninger i oppgaven	12
2 Kontekst og tidligere forskning.....	13
2.1 Styringsdokumenter som omhandler vurdering i kroppsøvingfaget	13
2.1.1 Kunnskapsløftet for 2020	13
2.1.2 Opplæringsloven	14
2.1.3 Overordnet del av læreplanen	15
2.2 Innsatsbegrepets historie	15
2.2.1 Kroppsøvingens skolehistorie	15
2.2.2 Innføringen av innsats i R94 til LK20.....	16
2.2.3 Innsats i den nye læreplanen i kroppsøvingfaget	17
2.3 Innsatsbegrepet i kroppsøvingfaget og læreplanen	18
2.3.1 Læreplanen om innsats	19
2.3.2 Fagets relevans og sentrale verdier	19
2.3.3 Tverrfaglige temaer	20
2.4 Vurdering i kroppsøvingfaget.....	21
2.4.1 Lærerens vurdering i kroppsøvingfaget	21
2.4.2 Kompetansemålene i kroppsøving	23
2.4.3 Å vurdere innsats i kroppsøving	23
2.5 Tidligere forskning og teori.....	24
2.5.1 Tidligere forskning	24

2.5.2	Teori	29
3	Metode.....	33
3.1	Valg av metode og vitensteoretiske posisjon	33
3.2	Kvalitativ forskningsmetode	35
3.2.1	Det semistrukturerte dybdeintervju.....	35
3.3	Gjennomføring av det kvalitative forskningsintervjuet	36
3.3.1	Utvalg av informanter og rekruttering	37
3.3.2	Intervjuguide	38
3.3.3	Pilotintervju	40
3.3.4	Gjennomføring av intervjuene	41
3.3.5	Behandling av data og transkriberingen.....	41
3.3.6	Analyse og analyseprosessen	42
3.4	Pålitelighet, gyldighet og overførbarhet.....	43
3.4.1	Styrker og svakheter ved bruken av kvalitativt intervju	44
3.4.2	Utvalg av kilder	45
3.5	Etiske betraktninger	47
3.5.1	NSD-søknad og samarbeid.....	47
3.5.2	NESH, informasjonsskriv og samtykkeskjema.....	48
3.5.3	Informantenes rettigheter og anonymitet	49
3.6	Presentasjon av informantene	50
4	Resultater.....	53
4.1	Lærernes oppfatning av kroppsøvfingsfaget i LK20.....	53
4.1.1	Innføringen av LK20.....	53
4.1.2	Betydelige endringer i LK20 og bruken av kompetansemålene	54
4.2	Lærernes oppfatning av innsats i LK20.....	56
4.2.1	Innsats som definisjon.....	56
4.2.2	Betydningen av innsats i LK20	58
4.2.3	Bruken av innsats i kroppsøvingstimene	59
4.2.4	Innsats knyttet til holdninger i kroppsøvingstimene	60
4.2.5	Testing i kroppsøvfingsfaget og vurdering av innsats.....	62
4.2.6	Progresjon som en indikator på innsats	63
4.3	Lærernes forståelse av vurdering i kroppsøvfingsfaget.....	64

4.3.1	Lærernes perspektiver på vurdering i kroppsøving	64
4.3.2	Karaktersetting i kroppsøvingsfaget	66
4.3.3	Vurdering for læring	68
4.3.4	Vurdering av faglige ferdigheter knyttet til innsats	69
4.3.5	Utdanningsdirektoratet om innsats i kroppsøving	70
5	Diskusjon	72
5.1	Lærernes oppfatning av kroppsøvingsfaget i LK20	72
5.1.1	Innføringen av LK20	72
5.1.2	Betydelige endringer i LK20 og bruken av kompetansemålene	73
5.2	Lærerens oppfatning av innsats i LK20	74
5.2.1	Innsats som definisjon	74
5.2.2	Betydningen av innsats i LK20	76
5.2.3	Bruken av innsats i kroppsøvingstimene	77
5.2.4	Innsats knyttet til holdninger i kroppsøvingstimene	78
5.2.5	Testing i kroppsøvingsfaget og vurdering av innsats	79
5.2.6	Progresjon som en indikator på innsats	81
5.3	Lærernes forståelse av vurdering i kroppsøvingsfaget	82
5.3.1	Lærernes perspektiver på vurdering i kroppsøving	82
5.3.2	Karaktersetting i kroppsøvingsfaget	84
5.3.3	Vurdering for læring	86
5.3.4	Vurdering av faglige ferdigheter knyttet til innsats	87
5.3.5	Utdanningsdirektoratet om innsats i kroppsøving	88
6	Konklusjon	90
7	Referanser/litteraturliste	93
8	Vedlegg	97
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	97
	Vedlegg 2: Intervjuguide til intervjuer	101
	Vedlegg 3: NSD godkjenning frem til 01.08.2023	105
	Vedlegg 4: Retningslinjer for bruk av private enheter	108
	Vedlegg 5: Prosjektskisse	110

Forord

Wow! Å sitte her og skrive den siste delen av masteroppgaven er utrolig. Hendene mine skjelver av spenning og lettelse, og det eneste jeg kan gjøre er å smile! Dette har vært som å løpe en maraton i sakte film, men prosessen har vært læringsrik.

En stor takk til min veileder, Oda Eline Aasland, som har vært som en konstant solstråle gjennom denne masteroppgave-reisen. Selv når oppgaven virket som en uoverkommelig utfordring, var hun alltid optimistisk og sa «Dette går bra, vi får til dette». Og når jeg faktisk fikk det til, var responsen hennes som regel «Dette ser veldig bra ut, men jeg har noen kommentarer». Uten henne ville denne oppgaven vært som et fly uten vinger.

Jeg må også takke dere som har forsøkt å guide meg gjennom skriveprosessen. Det er fantastisk å få støtte fra skriveveiledere som vet hva de driver med, fordi jeg må ærlig innrømme at jeg har ikke alltid peiling på hva jeg holder på med selv. En enorm takk går også til familie og venner, min personlige heiagjeng. Dere har vært limet som har holdt motivasjonen min sammen gjennom hele denne oppgaven.

Tusen takk til min kjære kone, som har vært min klippe gjennom alle de utfordrende stundene. Å ha en rolig og fornuftig person når alt stormer rundt meg har vært uvurderlig. Til slutt, en hjertevarm takk til min katt som trofast har sittet ved min side hver dag. Han lurert nok på hvorfor jeg bruker så mye tid foran den rare lysskjermer, og han foretrekker kosetid fremfor studietid. Smart pus!

Sem, 29.11.2023

Ruben F. Jernæs

1 Innledning

I dagens skole er begrepet innsats blitt en integrert og sentral del av undervisningen og vurderingspraksisen innenfor kroppsøvfingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

I samsvar med endringene i Utdanningsdirektoratets retningslinjer i 2020, har denne studien som mål å utforske lærernes forståelse og anvendelse av innsatsbegrepet på ungdomsskolen i kroppsøvfingsfaget. Forskningsmetodikken i denne oppgaven er forankret i en hermeneutisk tilnærming, der hensikten er å utvikle teorier relatert til tolkningen av innsatsbegrepet blant kroppsøvfingslærere.

Studien involverer gjennomføring av kvalitative intervjuer, der spørsmål rettes mot integreringen av innsats i undervisningen og vurderingen av kroppsøvfingsfaget. Empirisk datamateriale ble innhentet gjennom semistrukturerte intervjuer med kroppsøvfingslærere i vinteren 2022/2023.

1.1 Oppgavens oppbygning og struktur

For å gi leseren en oversikt over strukturen i denne masteroppgaven, gir jeg en kort gjennomgang av hvert kapittel. Første kapittel innledes med formål, introduksjon av begrepet innsats, og problemstillingen for oppgaven. Kapittel to gir kontekst til oppgaven ved å presentere styringsdokumenter, i større grad begrepene innsats og vurdering, samt tidligere forskning og Goodlads læreplanteori, som forankrer problemstillingene i oppgaven. Tredje kapittel beskriver forskningsmetodikken, vitenskapsteoretisk posisjon, intervjuprosessen, pålitelighet, gyldighet, etiske hensyn og presenterer informantene. I det fjerde kapittel presenterer funnene fra de fire kvalitative intervjuene. Femte kapittel diskuterer og knytter funnene fra kapittel fire til tidligere forskning og teoretiske perspektiver. Sjetten kapittel avslutter oppgaven ved å trekke konklusjoner basert på funnene, problemstillingen og forskningsspørsmålene. Litteraturlisten og referansene til figurer i oppgaven utgjør det syvende kapittelet. Til slutt, det åttende kapittelet inneholder vedlegg som informasjonsskriv, intervjuguide, NSD-godkjenning, retningslinjer for private enheter og prosjektskisse.

1.2 Studiens bakgrunn og formål

Gjennom mine fem år som lærerstudent har jeg mange ganger reflektert grundig over hvordan hverdagen ser ut når jeg selv skal jobbe som grunnskolelærer. Det er mange ting å tenke på når man skal ut i denne jobben, og det gjenstår mye å utforske i læreryrket. Heldigvis har jeg opparbeidet erfaring gjennom både praksisperioder på GLU 5-10 og vikaroppdrag på skoler, og føler meg derfor relativt forberedt på hverdagen som lærer. Likevel har jeg opplevd både blant kollegaer og praksislærere på ungdomsskolen at det er mange ulike meninger og tilnærminger på hvordan man skal drive kroppsøvningsundervisning og gi vurdering i dette faget. Dette har vekket min interesse for begrepet innsats, som er en del av vurderingskriteriet i faget kroppsøving.

Læreplanen i kroppsøving innledes med delen «Om faget», som består av fire deler: fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter, etterfulgt av den kompetansemål og vurdering avslutningsvis (Brattenborg, 2021, s. 47). Alle disse elementene utgjør til sammen strukturen i kroppsøvningslæreplanen, som fungerer som retningslinjer for skolens undervisning. Læreplanen i kroppsøving fokuserer på fysiske aktiviteter, bevegelsesglede, og utvikling av motoriske ferdigheter, der elevene skal oppmuntres til en aktiv livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

1.2.1 Historisk om innsats

Historisk sett har begrepet innsats i kroppsøvningsfaget blitt definert som en viktig faktor i vurderingsprosessen, og det har utviklet seg over tid. Opprinnelig introdusert i Reform 94 (R94) og senere i LK20, har innsats vært en sentral begrep i vurderingen av elevenes prestasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 1). Utdanningsdirektoratet påpeker at innsats utgjør en integrert del av kompetansen i kroppsøving. Dette innebærer at elever skal streve etter å møte faglige utfordringer på en engasjert måte, uten å gi opp, utfordre sine fysiske grenser, vise selvstendighet og aktivt samarbeide med medelever (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 8).

1.2.2 Innsats og karaktervurdering i kroppsøving

Diskusjonene om hvordan innsats skal forstås og hvilken vekt den skal tillegges i vurderingen har vært omfattende (Skauge, 2019; Vinje, 2021). Lærere, studenter, elever og foresatte har alle deltatt i disse diskusjonene, og har forsøkt å klargjøre rollen til innsats i karaktervurderingen. Tidligere ble vektingen av innsats fastsatt som en prosentandel av karakteren i den tidligere læreplanen (Vinje & Skrede, 2019, s. 99). I dagens læreplan derimot, har vurderingen av innsats blitt en integrert del av karaktervurderingen uten spesifisert prosentandel.

Ifølge Opplæringslova (Forskrift til opplæringslova, 2020a, § 1-3) skal opplæringen tilpasses den enkelte elevs forutsetninger. I praksis viser det seg likevel at mange lærere prioriterer kompetanse, og deretter vurderer innsats og forutsetninger (Skauge, 2019). Som påpekt av Skauge (2019) i sin forskning, har verdien av innsatsen i kroppsøving endret seg i takt med dagens læreplan og lovverk. Dette bringer spørsmålet om hvordan innsats skal veies mot kompetanse inn i en pågående diskusjon som kontinuerlig påvirker karaktervurderingen i kroppsøvingfaget. Denne problematikken er også tydeliggjort i Aasland og Engelsrud (2017) sin forskning, hvor det fremheves at praksisen med å inkludere innsats i vurderingen varierer betydelig.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

I denne masteroppgaven har formålet mitt vært å undersøke hvordan kroppsøvingslærere på ungdomsskolen forstår og anvender begrepet innsats i kroppsøvingfaget. Problemstillingen som vil bli utforsket, er formulert som følger:

Hvordan forstår og anvender kroppsøvingslærere på ungdomsskolen begrepet innsats i LK20?

For å oppnå en grundig forståelse av hvordan lærere bruker innsats som en del av vurderingen i kroppsøvingfaget, har jeg utarbeidet følgende forskningsspørsmål:

Hvordan definerer kroppsøvlingslærere begrepet innsats?

Hva er lærerens opplevelse av hvordan innsats kommer til syne i kroppsøvlingsundervisningen?

Hvordan bruker kroppsøvlingslærere innsats som en del av vurderingsgrunnlaget for kroppsøvlingsfaget?

Disse forskningsspørsmålene vil danne grunnlaget for å analysere og forstå lærernes perspektiver og praksis knyttet til innsats i lys av fagfornyelsen og den nye læreplanen i kroppsøving.

1.3.1 Avgrensninger i oppgaven

I denne oppgaven vil fokusområdet nøye diskuteres og avgrenses i tråd med læreplanteorien til John I. Goodlad (1979). Studien vil rette oppmerksomheten mot «den formelle læreplanen», slik den er dokumentert, forstått og implementert av lærerne (Goodlad, 1979, s. 60-64). Jeg vil begrense meg til å undersøke hvordan lærerne konkret anvender læreplanen i praksis. Dermed vil studien ikke utforske hvordan læreplanen utvikles på et ideologisk nivå, eller hvordan elevene subjektivt opplever undervisningen (Goodlad, 1979, s. 60-64).

2 Kontekst og tidligere forskning

I den innledende delen av dette kapittelet utforsker denne studien de nye elementene i LK20 samt relevante styringsdokumenter som har relevans for oppgavens formål. Deretter rettes oppmerksomheten mot vurderingsaspekter i den nye læreplanen, spesielt med fokus på konseptet om innsats i kroppsøvfingsfaget. Formålet er å undersøke disse elementene grundig for å oppnå en dypere innsikt i implementeringen av vurderingspraksis og de særegne faktorene ved vurdering innenfor kroppsøvfingskonteksten. Til slutt belyses tidligere forskning og teori som har direkte relevans for problemstillingen i denne oppgaven. Disse forskningsområdene bidrar til en forsterket forståelse av studiens sentrale tema og problemstilling.

2.1 Styringsdokumenter som omhandler vurdering i kroppsøvfingsfaget

Styringsdokumentet i skolen, kjent som læreplanen, fungerer som forskrifter til opplæringsloven og har som hensikt å veilede innholdet i opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Innenfor læreplanen finnes flere veiledende dokumenter som har innvirkning på undervisning og vurdering, dette gjelder også for kroppsøvfingsfaget. Vurdering i kroppsøvfingsfaget er underlagt de samme overordnede styringsdokumentene som gjelder for alle skolefag. Disse dokumentene gir retningslinjer for hvordan lærere skal vurdere elevenes prestasjoner og læring i kroppsøvfingsfaget. De presenterer prinsipper og veiledning som lærere og skoler kan anvende som grunnlag når de planlegger og gjennomfører vurdering i kroppsøvfingsundervisningen.

2.1.1 Kunnskapsløftet for 2020

Kunnskapsløftet 2020, vanligvis forkortet som LK20, refererer til revideringen av det norske skolesystemets læreplaner som ble iverksatt fra høsten 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2022). Dette læringsrammeverket ble introdusert som en erstatning for den tidligere Kunnskapsløftet (LK06), som ble implementert i skolen i

2006 (Kvam, 2016, s. 123). LK20 representerer den nyeste implementering av læreplaner for alle trinn i grunnskolen og videregående opplæring. LK20 omfatter en overordnet del, fag- og timefordeling samt læreplaner for alle fagene i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Dette innebærer at LK20 inneholder kompetansemål som danner grunnlaget for vurdering av elevene. Gjennom disse kompetansemålene kan man etablere «grunnlaget for vurdering i fag, både underveis og ved avslutningen av opplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 2). Dette prinsippet gjelder for alle fag i skolen og er spesifisert i opplæringsloven.

2.1.2 Opplæringsloven

Opplæringsloven utgjør retningslinjer for alle skoler i Norge og fastsetter rammene for skolens funksjon med sikte på å sikre en kvalitetsutdanning for alle. Nasjonal digital læringsarena (NDLA) representerer en nasjonal plattform for digitale læremidler som er i samsvar med opplæringsloven (Trageton, 2023). NDLA definerer opplæringsloven på sine nettsider ved å beskrive at loven omhandler «hvilke rettigheter og plikter som er forbundet med opplæring og skolegang i Norge» (Ringereide, 2020). Ifølge Brattenborg (2021) er alle elementene i LK20 ulike forskrifter til opplæringsloven. Opplæringsloven inneholder også egne regler som refereres til som «Forskrift til opplæringslova» (Brattenborg, 2021, s. 38). Disse forskriftene bidrar til en nærmere forståelse av lovens detaljer. Brattenborg (2021) påpeker dessuten at lærere er forpliktet til å være kjent med og undervise i tråd med læreplanen, og dermed også opplæringsloven.

De ulike forskriftene i opplæringsloven inneholder en rekke retningslinjer for skolen. Paragraf 3-3 omhandler vurdering i skolefag og fremhever at vurdering skal ha som formål å fremme læring, med kompetansemålene som grunnlag for vurderingen i skolefagene (Forskrift til opplæringslova, 2020, §3-3). Denne paragrafen presiserer også at vurderingsgrunnlaget i fagene ikke skal inkludere innsats, forutsetninger, fravær, orden eller atferd, med mindre disse faktorene er tydelig angitt i fagets læreplan. I kroppsøvingsfaget er både elevenes egne forutsetninger og innsats en del av kompetansemålene i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 2). Dette kan gi rom for at

flere elever oppnår gode karakterer i faget, selv om deres faglige ferdigheter er begrenset.

2.1.3 Overordnet del av læreplanen

Opplæringsloven danner fundamentet for den overordnede delen av læreplanverket, og grunnsynet preger hele grunnskoleopplæringen gjennom pedagogisk praksis (Utdanningsdirektoratet, 2017). Den overordnede delen av læreplanverket omfatter en generell og omfattende beskrivelse av utdanningens formål i skolen. Denne delen etablerer et rammeverk for hele læreplanen og fungerer som retningslinjer som gir veiledning om mål, verdier og prinsipper som utgjør grunnlaget for opplæringen i skolen. Noen av temaene elevene skal utforske gjennom den overordnede delen av skolen inkluderer menneskeverd, demokrati og medborgerskap, prinsipper for læring, utvikling og dannelse, samt skolens prinsipper (Utdanningsdirektoratet, 2017).

Den overordnede delen beskriver hvordan skolen har ansvaret for å skape optimale læringsforhold for alle, samtidig som den skal gi hver enkelt elev motivasjon, lærelyst og tro på egen evne til å mestre (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16-17). Denne tilnærmingen gjelder ikke bare for bestemte fag, men for alle skolefag, inkludert kroppsøvingfaget. I dette kapitlet finner vi også omtale av innsats med formuleringen: «Skolens forventninger til den enkelte elev om innsats og mestring påvirker læring og tro på egne evner og muligheter» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Videre understrekes det i den overordnede delen at å ha høye, men realistiske forventninger til elevene er viktige for alle fag i skolen.

2.2 Innsatsbegrepets historie

2.2.1 Kroppsøvingens skolehistorie

Skolens historie i Norge har utviklet seg over flere århundrer og blitt formet av ulike sosiale, kulturelle og politiske innflytelser (Jarning & Thune, 2023). Den første norske skoleloven ble vedtatt i 1739, og det var først i 1889 at faget gymnastikk ble innført i

den norske folkeskolen (Evensen, 2020, s. 13). I 1936 gjennomgikk faget en navneendring og ble kjent som kroppsøving, som deretter ble obligatorisk for alle elever i skolen. De siste tiårene har vurderingen i kroppsøving vært et emne for debatt blant lærere og utdanningsmyndigheter, drevet av forskjellige synspunkter om hvordan faget bør undervises.

2.2.2 Innføringen av innsats i R94 til LK20

I forbindelse med innføringen av Reform 94 (R94) i skoleåret 1994/1995, ble begrepet innsats for første gang integrert i vurderingen av kroppsøvingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 1). R94 gjaldt for videregående opplæring og var en omfattende reform som medførte betydelige endringer i hele utdanningssystemet, inkludert kroppsøvingsfaget. Vurderingskriteriene i R94 for kroppsøvingsfaget fokuserte på at elevenes vurdering skulle være tredelt. Dette inkluderte demonstrasjon av kunnskap, ferdigheter, og innsatsvilje og samarbeidsevne, der innsatsvilje og samarbeidsevne utgjorde en tredel av den samlede vurderingen i kroppsøvingsfaget (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1994).

I 1998 gjennomgikk læreplanene en forandring, og det ble anbefalt at innsats skulle utgjøre 40% av karakteren (Vinje & Skrede, 2019, s. 99). Den aktuelle læreplanen i bruk på dette tidspunktet var Læreplanen for grunnskolen av 1997 (L97), som regulerte opplæringen i den tiårige grunnskolen (Kunnskapsdepartementet, 2014). Fra 1998 til 2006 utgjorde innsats en sentral del av vurderingskriteriene i kroppsøvingsfaget, sammen med ferdigheter (40%) og kunnskap (20%). Imidlertid ble innsats fjernet som et vurderingskriterium i 2006 da Kunnskapsløftet (LK06) ble introdusert (Utdanningsdirektoratet, 2009). Selv om LK06 fortsatt inkluderte innsats som en del av kroppsøvingsfaget, ved at elevene skulle «reflektere over arbeidet og sin egen innsats i faget», var innsats verken en del av vurderingen eller kompetansemålene i kroppsøvingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2009, s. 2). LK06 hadde også et økt fokus på kompetansemål sammenlignet med tidligere i faget (Evensen, 2020, s. 14).

I 2012 ble Kunnskapsløftet (LK06) revidert, noe som medførte visse endringer i den eksisterende læreplanen fra 2006 (Vinje, 2021, s. 176-177). I kroppsøvfingsfaget har grunnlaget for vurdering blitt «endret flere ganger med ulik vektning av innsats, holdninger, samarbeidsevne, ferdigheter, teori og forutsetninger» (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 7). Ifølge Utdanningsdirektoratet (2015) er det imidlertid viktig å merke seg at revideringen fremhever at vurderingen skal bygge på elevens kompetanse og innsats. Derfor skal lærerne etter 2012 vurdere elevens innsats og mestring i faget med hensyn til kompetansemålene og hovedområdene (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 10). Dette har mange likhetstrekk med den nye læreplanen i kroppsøving, LK20, som ble implementert i skolen fra og med 2020.

I Utdanningsdirektoratets (2021) retningslinjer om vurdering i kroppsøving fremheves kompetansemålene som grunnlaget for vurderingen i faget. Vurderingen, både formativt og summativt, forventes å være forankret i disse målene gjennom hele skolens opplæring, som spesifiseres i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 7-8). Utdanningsdirektoratet understreker videre at forståelsen av elevens forutsetninger og innsats i kroppsøvfingsfaget har vært uendret fra LK06 til LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 2).

2.2.3 Innsats i den nye læreplanen i kroppsøvfingsfaget

Den nye læreplanen i kroppsøving (LK20) innførte flere nye elementer og tilnærminger til faget. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2019) har hovedmålet med den nye læreplanen vært å gi elevene økt mulighet til å «utforske egen identitet og selvbylde og forstå sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Disse elementene av faget utforskes gjennom kompetansemål og vurdering i faget. Læreplanverket legger også vekt på at vurderingen skal være individuelt tilpasset, med hensyn til elevenes forutsetninger, behov og progresjon. Videre fremhever det også vurdering av sosial kompetanse og samarbeidsevner som integrerte deler av opplæringen, som bidrar til utdanning av hele individet, og ikke bare faglige prestasjoner (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 2).

Hovedmålet med kroppsøvningsfaget, som fastsatt i den nye læreplanen, er å «stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 2). Mens idrettsperspektivet tidligere var sentralt i LK06, har LK20 en mindre idrettsrettet tilnærming, selv om det fortsatt inkluderer kompetansemål relatert til idrettsaktiviteter. Andre sentrale temaer i læreplanen inkluderer samspill med andre, øving, deltakelse i ulike aktiviteter og naturferdsel, som alle er vesentlige elementer av kompetansen som elevene skal gjennom i skolen.

Innsatsbegrepet har også fått en fremtredende rolle i LK20. Selv om innsats allerede var en del av vurderingen etter revideringen i 2012, har det nå blitt integrert mer helhetlig i hele kroppsøvningsfaget. Elevene oppfordres til å erfare hva «egen innsats har å si for å oppnå mål og for å fremme læring hos seg selv og andre» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Videre understreker Utdanningsdirektoratet (2019) at innsats utgjør en vesentlig del av den faglige kompetansen og er i større grad enn før integrert i kompetansemålene. Dette innebærer at selv om innsats ikke eksplisitt er angitt som en skriftlig del i kompetansemålene for faget, er prinsippet om innsats gjennomgående for alle kompetansemål i kroppsøvningsfaget.

2.3 Innsatsbegrepet i kroppsøvningsfaget og læreplanen

Selv om begrepet innsats er allment kjent, kan det bli tolket på forskjellige måter. Denne variasjonen i tolkninger omfatter ulike perspektiver blant norske lærere, og kan også variere på tvers av nasjoner, som påpekt av Vinje og Skrede (2019). I dagligtale tolkes innsats ofte som å «gjøre sitt beste» (Evensen, 2020, s. 99). I kroppsøvningsfaget innebærer innsats imidlertid mer enn bare maksimal ytelse. Utdanningsdirektoratet har gitt en konkret definisjon av innsats som er viktig for forståelsen av faget. Ifølge Utdanningsdirektoratet er innsats i kroppsøving når elevene forsøker å håndtere «faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet, utfordrer sin egen fysiske kapasitet og samarbeider med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s.8). Denne definisjonen av innsats i kroppsøving utgjør en sentral del av læreplanen og påvirker undervisningen og vurderingen av faget. Nå som vi har fått en forståelse av hva

innsats innebærer i kroppsøving, kan vi gå dypere inn i hvordan dette begrepet integreres i læreplanen og påvirker elevenes læring og vurdering.

2.3.1 Læreplanen om innsats

Læreplanen for kroppsøving ble formelt vedtatt som en forskrift av Kunnskapsdepartementet i 2019 (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 1). Denne planen inneholder omfattende informasjon om Fagets relevans og sentrale verdier, Kjerneelementer, Tverrfaglige temaer, Grunnleggende ferdigheter, samt Kompetansemål og vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Læreplanen i kroppsøving er utviklet for hele grunnskolen og er en del av LK20. Den utgjør en forskrift som gir veiledning til alle kroppsøvingslærere i deres undervisningspraksis. Forskriften dekker ulike temaer og kompetansemål som elevene skal oppnå gjennom grunnskolen. Videre gir den tydelige retningslinjer for hvordan innsats skal vurderes og tolkes i samsvar med forskriftene.

2.3.2 Fagets relevans og sentrale verdier

Innsats i kroppsøving blir omtalt flere ganger i forskriftene og er med på å veilede til hvilke rammer som er satt. Under temaet «Fagets relevans og sentrale verdier» presiseres det at «elevene utvikler kompetanse om trening, livsstil og helse og erfarer hva egen innsats betyr for å oppnå mål.» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2). Dermed er en sentral verdi i faget er at elevene skal forstå hvordan innsats kan bidra til å oppnå mål både innenfor og utenfor kroppsøvingsfaget.

I den samme seksjonen av læreplanen, «Fagets relevans og sentrale verdier», blir betydningen av et «mangfoldig læringsfellesskap» understreket (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2). Dette uttrykket refererer til et læringsmiljø som er åpent for ulike former for læring og tilpasset varierte læringsstiler. Målet med dette er å fremme inkludering og tilpasning til mangfoldet blant elevene i klasserommet, med sikte på å skape et læringsmiljø som tar hensyn til den mangfoldige elevgruppen. Denne tilnærmingen søker å etablere en kultur der hver elev blir oppmuntret til å yte sitt

beste. Dette prinsippet manifesterer seg, for eksempel, i læringsmiljøer der elevene retter oppmerksomheten enten mot mestring eller prestasjoner, faktorer som kan bidra til økt trivsel og læring i skolemiljøet (Aanesen, 2021).

Utdanningsdirektoratet fortsetter i den samme seksjon av læreplanen, med å påpeke at «innsatsen til elevene er derfor en del av kompetansen i kroppsøving» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2). Dette indikerer at lærerne forventes å kunne observere hvordan elevene utvikler kompetanse og forstå betydningen av innsats for å nå målene i faget. Dette aspektet er en integrert del av vurderingsprosessen i kroppsøving.

2.3.3 Tverrfaglige temaer

Læreplanen i kroppsøving berører temaet innsats flere steder i læreplanen, blant annet under «Tverrfaglige temaer» i seksjonen om demokrati og medborgerskap. I denne delen av læreplanen påpekes det at «i kroppsøving handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om å fremme evne til samspill i aktiviteter og refleksjon over hva egen deltakelse og egen innsats innebærer for samspill og læring i faget» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3). Det er viktig å merke seg at i denne sammenhengen er innsats ikke nødvendigvis direkte knyttet til vurdering av kompetanse, men heller til å fremme elevenes samarbeid og arbeid med medmenneskelighet i kroppsøvingstimene. Dette perspektivet på innsats er i samsvar med kroppsøvingfagets sentrale verdier, som inkluderer verdier som fremmer samarbeid, forståelse og respekt for hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2). Videre kan det også relateres til underveisvurderingen i kroppsøving, hvor samarbeid med andre vurderes som en viktig faktor for elevens utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 8).

2.4 Vurdering i kroppsøvningsfaget

Formålet med vurdering i skolen, som fastsatt i opplæringsloven, er å fremme læring og å bidra til lærelyst underveis i faget (Forskrift til opplæringslova, 2020, §3-3). Dette gjelder også for vurdering i kroppsøvningsfaget.

2.4.1 Lærerens vurdering i kroppsøvningsfaget

Vurderingen i kroppsøvningsfaget utføres enten som underveisvurdering eller standpunktvurdering og utgjør en integrert del av både den formative og summative vurderingsprosessen (Hopfenbeck, 2016, s. 23). Ifølge Hopfenbeck (2016) innebærer den formative vurderingen i kroppsøving at læreren aktivt gir tilbakemeldinger til elevene mens de engasjerer seg i læringsprosessen. Denne tilbakemeldingen danner et fundament for å oppnå vurdering for læring (VfL), en tilnærming som støtter elevens videre læring. Den summative vurderingen, derimot, gjennomføres ved undervisningsperiodens avslutning for å evaluere det elever har lært og omtales også som vurdering av læring (VaL). Den formative vurderingen blir dermed en underveisvurdering, mens den summative vurderingen er en standpunktvurdering i form av skriftlig karakter.

Formålet med underveisvurdering er å fremme læring ved å gi kontinuerlig tilbakemelding, tilpasse undervisningen i tråd med elevens behov og styrke kompetansen i faget (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 1). Disse tilbakemeldingene, som kan være både muntlige og skriftlige, utgjør en viktig del av den bredere formative vurderingsprosessen. Underveisvurdering er også en del av den individuell opplæring, og den tar for seg er de fire elementer som er omtalt i vurderingskapittelet i opplæringsloven (Forskrift til opplæringslova, 2020b, §3-10). Aktiv deltakelse fra elever er avgjørende i underveisvurderingen da de fire elementene omhandler at eleven skal: reflektere over egen læring og utvikling, forstår faglige forventninger, identifisere mestring og får råd for videre faglig utvikling. Dette kan elevene oppnå ved å ta aktivt del i sin egen faglige utvikling, tilpasse seg læringsmål og kontinuerlig forbedre sin kompetanse. Når denne «vurderingsinformasjonen brukes til å fremme læring og

tilpasse opplæringen, kalles det vurdering for læring» (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 2).



Figur 1. *Vurdering for læring*. Modell hentet fra: (Kvam, 2016, s. 138)

Vurdering for læring (VfL) utgjør en integrert del av lærernes vurderingspraksis, hvor elevene tilegner seg kunnskap gjennom lærerens tilbakemeldinger og veiledning innenfor det aktuelle fagområdet (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 6). Kvam (2016) identifiserer i Figur 1, fire sentrale prinsipper som kreves for å styrke elevers forutsetninger for læring. Det første prinsippet krever at elevene forstår hva de skal lære og hvilke forventninger som stilles til dem. Deretter, i andre prinsipp, mottar elevene tilbakemeldinger angående kvalitet og prestasjon. I det tredje prinsippet veiledes elevene for å utvikle seg videre, og det siste prinsippet innebærer en aktiv elevrolle hvor elevene vurderer sitt eget arbeid og egen utvikling. Denne tilnærmingen bidrar følgelig til et læringsmiljø hvor elevene bedre kan forstå, vurdere og forbedre sitt eget arbeid og sin egen utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 6-7).

Relasjonen mellom lærer og elev er også en viktig del av kroppsøvingens vurdering, der vurderingen er preget av fysiske krav og en lærer sin observasjon. I vurderingsprosessen skal læreren ifølge Brattenborg (2021) være så objektiv som mulig, selv om det er uunngåelig å være subjektiv. I kroppsøving har man elementer som innsats, holdning, og motivasjon, deler av faget som blir individuelt vurdert fordi det mangler retningslinjer for disse elementene (Brattenborg, 2021, s. 80; Evensen, 2020, s. 110). I tilfeller som disse, kommer lærerens subjektive meninger frem i både den formative og summative vurderingen av elevene i kroppsøvingens faget.

2.4.2 Kompetansemålene i kroppsøving

I skrivet til Utdanningsdirektoratet (2023) henvises det til at kompetansemålene i kroppsøving kommer direkte fra fagets kjerneelementer samt de innledende tekstene som forankrer læreplanen. Disse målene er nøye formulert for å gi både lærere og elever en tydelig forståelse av forventede prestasjoner på ulike nivåer gjennom skoleløpet. Kompetansemålene utgjør også grunnlaget for tilpasning av undervisvurdering, utforming av læringsressurser, utvelgelse av læringsarenaer og planlegging av aktiviteter. Dette gjør det mulig å følge nøye med på elevenes utvikling og læring, samtidig som det gir støtte der det er nødvendig (Utdanningsdirektoratet, 2023, s. 1).

Kjernen av kompetansemålene er å beskrive de konkrete ferdighetene og kunnskapene som elevene forventes å oppnå i kroppsøving på forskjellige trinn i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 7). Dette gir et verdifullt rammeverk både for lærere og elever, og gjør det mulig å måle framgang og sette realistiske mål for læring. Ved å følge disse målene kan lærerne effektivt tilrettelegge undervisningen og sikre at elevene utvikler seg i samsvar med læreplanens forventninger. I tillegg til å nå kompetansemålene i kroppsøving, skal elevene også demonstrere sin kompetanse gjennom undervisvurderingen i faget.

2.4.3 Å vurdere innsats i kroppsøving

I læreplanen for kroppsøving blir innsats referert til i delen «Om faget» samt i vurderingsseksjonene «Undervisvurdering» og «Standpunktvurdering» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 2-9). Imidlertid blir betydningen av innsats i faget ytterligere utdypet i støtteskrivet fra Utdanningsdirektoratet, som presiserer at innsats i kroppsøving «er knyttet til øving og deltakelse i bevegelsesaktiviteter, kroppslig læring, samspill og naturferdsel» (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 2). Disse aspektene er integrert i alle kompetansemålene i kroppsøving, og dermed fremstår elevenes innsats som avgjørende både for deres læringsprosess og for vurderingen av deres prestasjoner.

I undervisningsvurderingsdelen av læreplanen i kroppsøving presenterer Utdanningsdirektoratet en tydelig definisjon av hva som ansees som innsats i faget. Definisjonen beskriver innsats som en integrert del av kompetansen i faget og er formulert som følger: «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» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 8). Denne definisjonen understreker at innsats omfatter flere sentrale verdier innen kroppsøvingfaget, noe som bidrar til å forklare hvorfor begrepet kan ha ulike tolkninger og dimensjoner blant lærere og elever (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 2).

I standpunktvurdering slik som i undervisningsvurdering er innsats en vesentlig del av vurderingen. Ifølge Utdanningsdirektoratet er «Innsatsen til elevene er en del av kompetansen i kroppsøving og er derfor en del av grunnlaget for vurdering» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 9). Dette tilsier at innsats ikke bare er en del av tilbakemeldingene og framover-meldingene som elevene får underveis i skoleløpet, men at innsats er en del av grunnlaget for den gitte karakteren eleven sitter igjen med.

2.5 Tidligere forskning og teori

Etter innføringen av LK20 som den nyeste læreplanen i kroppsøving, har det ennå vært begrenset forskning på hvordan lærere forstår og anvender innsats i kroppsøvingfaget. Jeg skal undersøke eksisterende forskning som har utforsket vurdering og innsats i kroppsøving, både før og etter implementeringen av den nye LK20-læreplanen. I tillegg skal jeg også se nærmere på tidligere masteroppgaver som omhandler innsats i kroppsøvingfaget. Videre utforskes relevansen av begrepssystemet og læreplanteorien til John I. Goodlad (1979).

2.5.1 Tidligere forskning

I Aasland og Engelsrud's studie fra 2017, skriver de om hvordan begrepet innsats blir forstått blant kroppsøvingslærere og hvordan det kommer til syne i kroppsøvingsundervisningen (Aasland & Engelsrud, 2017 s. 6). De benyttet en

metodologi som inkluderte feltobservasjoner og komplementerte med intervju av kroppsøvingslærere i studien. Hovedfunnet av studien viste at lærerne i stor grad vektla og observerte elevenes innsats.

Aasland og Engelsrud presenterte deretter sine funn i tre ulike aspekter av innsats gjennom følgende sitater: «Det er lett å se hvem som står på og blir svært fysisk anstrengte», «det som er visuelt merkbart i forhold til framgang», «og jeg legger vekt på deres holdning» (Aasland & Engelsrud, 2017, s. 10-13). Disse aspektene kan deles inn i følgende kategorier:

Første kategori er «synlig anstrengelse». Dette aspektet understreket at innsats innebærer at elevene må arbeide hardt under timene. Lærerne påpekte at det var relativt enkelt å observere når elever jobbet hardt, spesielt når de utviste fysisk anstrengelse, for eksempel ved å bli svette. Dette ble betraktet som en måte å vise god innsats.

Den andre viser til «framgang» hos eleven. I denne dimensjonen ble elevenes innsats vurdert over tid, og det ble lagt vekt på at elevene skulle vise kontinuerlig forbedring gjennom skoleåret. Ofte ble denne framgangen målt ved hjelp av tester og fysiske parametere. Positive forbedring ble ansett som en form for god innsats.

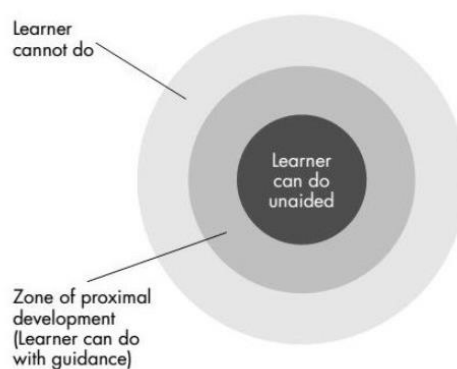
Og den siste kategorien er elevenes «holdninger». Det siste aspektet satte søkelys på elevenes holdninger i timene. Lærerne la vekt på at elevene skulle ha en positiv innstilling, selv når de ikke alltid fant undervisningen spennende. Det var også en forventning om at flinke elever skulle bidra til å hjelpe sine medelever.

Studien til Aasland og Engelsrud (2017) avdekker altså hvordan innsats i kroppsøvingsundervisning konstrueres gjennom hva lærerne observerer og hvordan dette normaliserer bestemte forståelser og atferdsmønstre. Dermed blir innsats primært vurdert av lærerne i timen og praktiseres av elevene. For å bli ansett som å yte god innsats, må elevene arbeide hardt, vise framgang og opprettholde en positiv innstilling. Og selv om lærerne i undersøkelsen prøvde å være så nøytrale som mulig i

sin vurdering av elevene, så kan man ikke la være å la sine subjektive oppfatninger påvirke vurderingen. Slik som i studien til Aasland og Engelsrud (2017) finner man liknende svar hos Brattenborg (2021), der blant annet motivasjon, innsats og holdninger nevnes om å ha en subjektiv oppfattelse av elevenes vurdering (Brattenborg, 2021, s. 80).

Denne problematikken om subjektiv vurdering har også blitt adressert av andre forlagsforfattere innenfor feltet, som Evensen (2020), Vinje (2021), og Vinje og Skrede (2019). Disse forfatterne har også henvist til forskningen til Aasland og Engelsrud (2017) i sine påstander om den synlige subjektive vurderingen. Samtidig utfordrer denne studien praksisen ved å stille spørsmål ved om kroppsøvningsundervisningen bør vurdere andre aspekter enn bare det som er synlig, for å fremme dypere læring og øke elevenes forståelse av kroppen og dens funksjoner (Aasland & Engelsrud, 2017, s. 14-16).

Evensen (2020) tar opp noe av dette temaet ved å bruke innsats inn i Vygotskijs proksimale utviklingssonen (Vygotskij & Cole, 1981, s. 79-91). Evensen (2020) hevder at innsats inkluderer evnen til å ikke gi opp og fortsette å øve, samtidig som man utforsker nye tilnærminger for å mestre ulike aktiviteter. Dette konseptet samsvarer med retningslinjene for innsats slik de er beskrevet i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020b). I denne sammenhengen spiller lærernes rolle en vesentlig del. De må skape et læringsmiljø som både utfordrer og støtter elevene i henhold til deres individuelle ferdighetsnivå. Dette er i tråd med Vygotskijs teori om den proksimale utviklingssonen.



Figur 2. Den proksimale utviklingssonen. Modell hentet fra: (Evensen, 2020, s. 103)

På Figur 2 kan man se Vygotskij sin modell av den proksimale utviklingssonen (Evensen, 2020, s. 103). Denne modellen viser hva eleven allerede kan i den minste og første sirkelen, hva eleven kan hvis den får veiledning i den mellomstore og andre sirkelen og den største sirkelen og tredje sirkelen er det eleven ikke kan ennå. Den andre sirkelen er det området hvor elevene kan utvikle seg med støtte fra andre og kalles den proksimale utviklingssonen. Evensen (2020) argumenterer for at når elevene befinner seg i et passende læringsmiljø, har de muligheten til å utvikle seg betydelig i kroppsøving. Dette krever en engasjert elev som er villig til å legge ned innsats, samt en lærer eller medelever som kan tilby den nødvendige støtten for elevens utvikling.

Evensen (2020) mener også at å bidra til andres læring i faget er en del av innsatsen i kroppsøving. En del av innsats som henger godt sammen med dette er å samarbeid med andre. Dette aspektet understreker at kroppsøving er et samarbeidsorientert fag der elever jobber sammen, gir tilbakemeldinger, tilpasser seg medspillere og bidrar til felles suksess.

En annen del av innsats ifølge Evensen (2020) er å takle faglige utfordringer etter beste evne, som inkluderer å jobbe hardt, vise framgang, og opprettholde en positiv holdning, selv når aktivitetene ikke er ens favoritt. Denne tilnærmingen av innsats likner den på Aasland og Engelsrud (2017) sin tolkning av innsats også. Dette innebærer også å prøve forskjellige tilnærminger for å oppnå kompetansemålene.

De siste elementene Evensen (2020) trekker frem om innsats er selvstendighet og å utfordre egen kapasitet. Selvstendighet er den delen av innsatsbegrepet som innebærer å ta ansvar for egen læring, jobbe med selvregulering og gradvis utvikle evnen til selvstendig utforskning og aktivitet. Mens det å utfordre sin egen kapasitet er en annen dimensjon av innsats, både fysisk og mentalt, og det inkluderer å håndtere utfordrende eller ubehagelige situasjoner som kan bidra til læring. Disse elementene er i større grad noe av det som er mindre synlig. Dette kan også knyttes til det Aasland og Engelsrud (2017) skriver om i sin forskning.

Noen tidligere masterstudenter har også utforsket implementeringen av innsats i kroppsøvfingsfaget. Skoracka (2023) fremhever innsatsens sentrale del av vurderingen på barneskolen, hvor tre av fire informanter i studien knytter innsats til utviklingen i kroppsøvfingsfaget. Dette funnet kan forstås i lys av Vygotskijs proksimale utviklingszone (Figur 2), et perspektiv som Evensen (2020) knytter sammen med innsats i kroppsøving.

I nyere tid har også Søraker og Oftedal (2023) sin studie dokumentert at kroppsøvfingslærerne på ungdomsskolen ser innsats som en sentral del av kompetansen i kroppsøvfingsfaget. Fem av de seks lærerne i intervjuet indikerer at de erfarer betydelige endringer fra den tidligere læreplanen til den nåværende. Studien understreker også at elevenes individuelle forutsetninger påvirker deres evne til å prestere innsats i kroppsøvfingsfaget.

Dahlens (2022) kvalitative studie presenterer refleksjonen fra syv kroppsøvfingslærere. Lærerne viser en omfattende forståelse av begrepet innsats i kroppsøvfingsfaget. Samtidig identifiserer studien også behovet for tydeligere retningslinjer for vurderingen av innsats i kroppsøvfingsfaget. Hun stiller dermed spørsmål til om hvorvidt avgjørelsen om vektingen av ulike vurderingskomponenter bør være under lærernes kontroll eller fastsettes av Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet (Dahlen, 2022, s. 68).

Mjåtveits (2020) kvantitative masterstudie av ungdomsskolelærere avdekker varierende vektlegging av innsats i vurderingspraksis. Resultatene indikerer betydelig variasjon blant lærerne, med vektleggingen av innsats som spenner fra 21% til 80%. Studien konkluderer imidlertid at det mest utbredte praksisområdet er å vektlegge innsats mellom 21% og 40% av de totale vurderingskriteriene i kroppsøvfingsfaget.

Næss og Aaslands (2014) kvalitative studie demonstrerer en betydelig enighet blant lærere om at innsats spiller en sentral rolle i vurderingen av kroppsøving. Dette gjelder også lærere før revideringen i 2012, da LK06 ikke formelt inkluderte innsats som en del av kroppsøvfingsvurderingen. Studien fremhever også at god innsats kunne kompensere

for lav ferdighetsoppnåelse og muliggjøre en karakter på minst fire i faget. Dermed belyser studien innsatsens betydning for vurderingen i kroppsøvfingsfaget.

Samlet sett har disse masterstudiene utforsket innsatsens rolle i kroppsøvfingsfaget. Skoracka (2023) fremhever innsatsens sentrale betydning på barneskolen, mens Søraker og Oftedal (2023) ser innsats sentralt på ungdomsskolen. Dahlen (2022) påpeker behovet for klare retningslinjer, til tross for lærernes gode forståelse av begrepet innsats. Mjåtveit (2020) avdekker variasjoner i vektingen av innsats blant ungdomsskolelærere, mens Næss og Aasland (2014) viser til enighet blant lærere om at innsats er sentral i kroppsøving, også før revideringen i 2012.

2.5.2 Teori

For å etablere en solid teoretisk forankring for min problemstilling, tar jeg utgangspunkt i John I. Goodlads begrepsystem og hans læreplanteori (Goodlad, 1979). Dette kan gi muligheten til å dykke dypere inn i selve kjerneelementene i læreplanen og hvordan disse påvirker implementeringen av kroppsøvfingsundervisningen. I denne sammenheng vil jeg nøye utforske Goodlad sine tre fenomener, som gir innsikt i hvordan læreplanen fungerer og samhandler med lærerne i utdanningssystemet. Videre vil jeg undersøke Goodlads fem domener, som viser hvordan læreplanen tolkes og omsettes i praksis.

Læreplanen, som danner kjernen i utdanningssystemet, kan forstås fra tre fenomener som Goodlad tar for seg: det substansielle, det sosiopolitiske og det teknisk-profesjonelle (Gundem, 2008, s. 22-23). Disse perspektivene gir innsikt i hvordan en læreplan fungerer og hvordan den implementeres i undervisningen.

Det første fenomenet, det substansielle, kaster lys på selve innholdet i læreplanen, inkludert undervisningsmål og lærestoff som er klart definert i planen, som for eksempel kompetansemål og evalueringskriterier (Goodlad, 1979, s. 17). Dette er da den delen av læreplanen som lærerne bruker som retningslinjer for hvilke ferdigheter og kunnskaper elevene skal utvikle i møte med faget (Gundem, 1990, s. 40-41). Goodlad fremhever at flere perspektiver på læreplanen eksisterer på samme tid, ettersom

lærere, elever, skoleledere og foreldre alle kan tolke og forstå læreplanen på sine egne måter (Goodlad, 1979, s. 29-30). Goodlad (1979) påpeker dette slik, «Curriculum is in the eye of the beholder» (Goodlad, 1979, s. 30), noe som betyr at tolkningen av læreplanen er en individuell opplevelse for hver leser.

Det andre fenomenet, det sosiopolitiske, handler om hvordan læreplanen fungerer i forhold til den bredere samfunnsmessige konteksten der den eksisterer (Gundem, 2008, s. 22). I prosessen med å utforme en læreplan har regjeringen muligheten til å etablere grupper og fordele ressurser basert på skjønn (Goodlad, 1979, s. 30). Disse gruppene er referert til som interessegrupper, og er grupper eller organisasjoner som representerer spesifikke deler av opplæringen. Interessegruppene kan ha innflytelse over læreplanen i samsvar med deres interesser og målsetninger. Goodlad (1979) understreker viktigheten av beslutninger tatt av enkeltpersoner og grupper på politisk nivå når det gjelder læreplaner. Gundem (1990) understreker at det er flere aktører som påvirker utformingen av skolens interesser, og at de deltar i prosesser og avgjørelser som påvirker dette fenomenet.

Det tredje fenomenet, det teknisk-profesjonelle, omhandler hvordan rammefaktorer påvirker læreplanen, inkludert både menneskelige og materielle ressurser (Gundem, 2008, s. 22-23). Dette inkluderer hvordan utdanningsinstitusjoner og skoler implementerer læreplanen med de ressursene de har tilgjengelig. Dette inkluderer både menneskelige og materielle ressurser som er tilgjengelige for å realisere læreplanen (Gundem, 1990). Aktørene i denne sammenhengen står overfor utfordringer som å balansere flere mål samtidig, prioritere all hensiktsmessig læring i læreplanen samt gjøre undervisningen engasjerende for elevene (Goodlad, 1979, s. 32). Goodlad (1979) fremhever at arbeidet med læreplaner og analyse av dem er svært komplekst, spesielt når det gjelder disse tre fenomenene. Videre påpeker han at disse tre fenomenene ikke er uavhengige av hverandre, men er nært sammenknyttet (Goodlad, 1979, s. 33).

Læreplanen kan ses gjennom tre ulike perspektiver som sammen skaper en helhetlig innsikt i læreplanens funksjon. En didaktisk tilnærming til læreplanen i undervisningsplanleggingen innebærer å integrere de substansielle, sosiopolitiske og

teknisk-profesjonelle fenomenene (Gundem, 2008, s. 22-23). Det substansielle fenomenet svarer på «hva» ved å utforske læreplanens innhold, mål, lærestoff og evalueringsmetoder. Det sosiopolitiske fenomenet besvarer «hvorfor» og knytter læreplanen til den bredere samfunnskonteksten, politiske intensjoner og verdier. Det teknisk-profesjonelle fenomenet gir svar på «hvordan» ved å inkludere praktiske ressurser som lærerens rolle, tilgjengelige ressurser og undervisningsmetoder. Dette siste fenomenet er spesielt knyttet til læreplanens praksis når det gjelder å implementere læreplanen i undervisningen (Gundem, 2008, s. 23). I praksis er alle tre fenomenene sammenflettet, da lærere må nøye planlegge undervisningen (substansielt), ta hensyn til samfunnsmessige faktorer (sosiopolitisk) og de ressursene som er tilgjengelige (teknisk-profesjonelt) for å sikre at undervisningen er god og relevant. Derfor er det viktig å nøye vurdere og balansere disse fenomenene for å skape en vellykket undervisningsopplevelse.

Disse tre fenomenene utgjør en forståelse av læreplanen som lærere navigerer gjennom for å skape meningsfull undervisning. For å få en bedre forståelse av hvordan læreplanen fungerer, vil vi nå dykke ned i Goodlads fem domener for læreplananalyse. Dette rammeverket gir oss et mer inngående perspektiv på hvordan læreplanen påvirker undervisning og læring, og hvordan den tolkes og implementeres i skolen.

Goodlad (1979) introduserer en tilnærming til læreplananalyse som utforsker fem domener av læreplanen og hvordan den blir forstått og omsatt i praksis. Disse domenerne er: «den ideologiske», «den formelle», «den oppfattede», «den operasjonaliserte» og «den erfarte læreplanen» (Goodlad, 1979, s. 60-64). «Den ideologiske læreplanen» som representerer den opprinnelige visjonen bak læreplanen, er ofte preget av politikere og næringslivsinteresser (Goodlad, 1979, s. 60). Denne fasen omhandler selve planleggingen av læreplanen og er påvirket av en rekke faktorer, inkludert kultur, tradisjon, forskning og personlige interesser.

«Den formelle læreplanen» er den offisielle versjonen av læreplanen, godkjent av myndighetene, som lærere er forpliktet til å følge (Goodlad, 1979, s. 61-64). «Den oppfattede læreplanen» er lærernes individuelle tolkning av «den formelle

læreplanen», påvirket av deres erfaringer, tradisjoner og holdninger. Dette tolkningsarbeidet kan variere betydelig mellom ulike aktører, inkludert skolepolitikere, administratorer, lærere, foreldre og elever. Det betyr også at lærere seg imellom kan ha ulike tolkninger av hva «den formelle læreplanen» sier. «Den operasjonaliserte læreplanen» beskriver lærernes faktiske undervisningspraksis og hvordan de implementerer læreplanen i klasserommet. Dette er sterkt påvirket av lærernes egen forståelse av læreplanen og hvordan den blir realisert i praksis. Til slutt har vi «den erfarte læreplanen». Den omhandler elevenes opplevelse og læring i klasserommet, noe som igjen påvirkes av den operasjonaliserte læreplanen.

Disse fem domene gir dyp innsikt i hvordan læreplaner utvikler seg fra ideologi til praktisk gjennomføring, og hvordan den påvirker både lærere og elever (Goodlad, 1979, s. 64). I denne studien fokuseres det spesifikt på «den formelle», «oppfattede» og «operasjonaliserte læreplanen», da lærernes tolkning og implementering av læreplanen er av stor betydning for min forskningsmetode. Å samle data om «den ideologiske læreplanen» er imidlertid ikke innenfor problemstillingen min. Det er heller ikke «den erfarte læreplanen», som er rettet mot elevenes subjektive opplevelser.

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg beskrive og begrunne den metodologiske tilnærmingen som er valgt for å besvare problemstillingen i denne studien. Forskningsmetoden spiller en avgjørende rolle i enhver forskning, da den forteller om hvordan man fremskaffer eller kan etterprøve kunnskap (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 53). Som påpekt av Dalland og Andersson-Bakken (2021), er det også avgjørende å velge hensiktsmessige metoder for å understreke i hvilken grad studiene er gyldige eller holdbare. I denne studien har jeg valgt å benytte semistrukturerte kvalitative intervjuer som mitt primære forskningsverktøy. Jeg vil nøye diskutere detaljert hvordan denne tilnærmingen er hensiktsmessig for å utforske den aktuelle problemstillingen.

Videre i dette kapitlet vil jeg presentere den konkrete framgangsmåten jeg har fulgt gjennom forskningsprosessen. Dette inkluderer rekruttering av deltakere, gjennomføring av datainnsamling, og prosessen for dataanalyse. Deretter vil hele intervjuprosessen bli presentert, i tillegg til diskusjoner om oppgavens troverdighet og de etiske vurderingene som er gjort. Avslutningsvis i dette kapitlet blir mine informanter presentert. Gjennom denne grundige presentasjonen av forskningsmetoden vil leseren få en dypere forståelse av studiens struktur og utførelse, samt hvordan den er utformet for å besvare problemstillingen på en pålitelig måte.

3.1 Valg av metode og vitensteoretiske posisjon

I denne studien benyttes bruken av kvalitative intervjuer som forskningsmetode. Metodevalget er begrunnet i henhold til det utforskede temaet og problemstillingen i oppgaven. Dette inkluderer også en vurdering av egnede metodeverktøy og tolkningen av de innhentede funnene (Hallås & Sæle, 2020, s. 320).

Oppgavens problemstilling er: «Hvordan forstår og anvender kroppsøvlingslærere på ungdomsskolen begrepet innsats i LK20?». Derfor har jeg valgt dybdeintervjuer som forskningsverktøy, og har intervjuet kroppsøvlingslærere som arbeider på ungdomsskolen. Problemstillingen inkluderer perspektiver fra den nyeste læreplanen,

LK20, og valget av metode reflekterer ønsket om å oppnå en grundig forståelse av hvordan kroppsøvingslærere oppfatter og praktiserer begrepet innsats i samsvar med LK20. Dette oppnås ved å direkte utforske lærernes egne utsagn og refleksjoner. Kvalitative intervjuer med lærere gir muligheten til å utforske og forstå disse perspektivene og problemstillingen i dybden.

I tillegg til å velge en forskningsmetode som er passende for problemstillingen, kreves også en forankring i en vitenskapelig posisjon. Ifølge Hallås og Sæle (2020) bygger den kvalitative metoden på teorier om fortolkning og menneskelige erfaringer. Her kommer vitenskapsteoretisk posisjonering til syne. Forskning som innebærer å tolke et fenomen er kjent som hermeneutikk, også kalt «fortolkningslære» (Nyeng, 2012, s. 45). Hermeneutikk utforsker hvordan vi tildeler mening til det vi tolker fra informantene. Et annet nært forskningsperspektiv som berører denne oppgaven, er den fenomenologiske posisjonen. Fenomenologi innebærer en nøyaktig beskrivelse av fenomener slik de oppleves, og er ofte omtalt som «læren om det innlysende» (Nyeng, 2012, s. 33). Dette perspektivet analyserer informantenes utsagn og refleksjoner, og søker å forstå hva som utgjør deres subjektive virkelighet.

Forskningen i denne oppgaven er forankret i en hermeneutisk tilnærming med mål om å utvikle teorier knyttet til tolkning. Samtidig benytter studien hermeneutikken som et rammeverk for analysen av de kvalitative intervjuene. I tillegg har jeg også et fenomenologisk perspektiv som søker å utforske de menneskelige erfaringene. Med andre ord søker denne studien å tolke informantene og deres erfaringer ved å anvende en fenomenologisk tilnærming til deres refleksjoner. Formålet er å forsøke å forstå informantenes subjektive forståelse av verden. Det er viktig å påpeke at selv om hermeneutikk innebærer tolkning av fenomener og fenomenene er informantens oppfatninger, er denne tolkningsprosessen likevel en vitenskapelig og forskningsbasert aktivitet, utført gjennom nøye systematiske tilnærminger (Nyeng, 2012, s. 45-46).

3.2 Kvalitativ forskningsmetode

«Kvalitative intervjuer er kanskje den mest brukte metoden innenfor kvalitativ forskning» (Hammersley, 2008, s. 89, sitert i Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 91). Denne oppgaven benytter seg av nettopp denne veletablerte metoden, kjent som den kvalitative forskningsmetoden. Ifølge Nyeng (2012) er den kvalitative metoden brukt til å identifisere og beskrive kvaliteter ved sosiale fenomener. Som påpekt av Dalland (2020) er formålet med denne metoden å fange opp meninger og opplevelser som ikke lar seg måles eller tallfestes, noe som gjøres i kvantitativ forskning. Den kvalitative forskningsmetoden innebærer innsamling av empiri etterfulgt av en systematisk analyse av denne empirien. I mitt tilfelle involverer dette en tett oppfølging av informantene, da jeg anvender kvalitative intervjuer for å samle inn empiri.

3.2.1 Det semistrukturerte dybdeintervju

Utover valget av den kvalitative intervjuformen, har intervjustrukturen i min studie en semistrukturert oppbygning. Både Dalland og Andersson-Bakken (2021) og Tjora (2021) påpeker at semistrukturerte intervjuer er den mest brukte formen innenfor kvalitativ forskning. Tjora (2021) definerer semistrukturerte intervjuer som en form for dybdeintervju, der intervjuet følger en halvfast struktur. Videre fremhever han hvorfor semistrukturerte dybdeintervjuer er hensiktsmessige: «Målet er å utforske informantens livsverden, eller mer presist, verden slik den fremstår fra informantens ståsted» (Kvale, 1997, sitert i Tjora, 2021, s. 128). Denne tilnærmingen er svært relevant for min oppgave, da problemstillingen søker å studere læreres meninger, holdninger og erfaringer knyttet til begrepet innsats.

For å forklare nærmere hva et semistrukturert intervju innebærer, forklarer Dalland og Andersson-Bakken (2021) at man starter med en semistrukturert intervjuguide. Denne guiden inneholder noen hovedspørsmål, men spørsmålene trenger ikke å følges i en bestemt rekkefølge. Spørsmål stilles i tråd med hvordan intervjuet utvikler seg, og intervjueren kan inkludere oppfølgingsspørsmål for å utforske de sentrale temaene i dybden og opprettholde en naturlig samtaleflyt (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 95-96). Ifølge Tjora (2021) er målet med selve intervjuet å fremme en relativt åpen

samtale som kretser rundt det forhåndsdefinerte forskningstemaet. Spørsmålene som stilles er åpne, noe som gir informantene muligheten til å reflektere over sine egne erfaringer, holdninger og meninger om temaet. Dette betyr også at svarene man får fra informanten er subjektive (Tjora, 2021, s. 128).

3.3 Gjennomføring av det kvalitative forskningsintervjuet

I denne masteravhandlingen er hensikten å skaffe empirisk innsikt ved hjelp av kvalitative forskningsintervjuer, og empirien blir samlet inn gjennom sosiale interaksjon med nøye utvalgte informanter (Tjora, 2021, s. 36). Målet med disse intervjuene er ikke bare å skaffe data om informantene som enkeltpersoner, men også å samle informasjon som kan bidra til en dypere forståelse av bredere sammenhenger og erfaringer (Tjora, 2021, s. 129). Dette er en tilnærmer til problemstillingen som gjør det mulig å danne seg en mer omfattende innsikt i hverdagerfaringene til kroppsøvingslærere i ungdomsskolen.

Nå skal vi utforske disse elementene i sammenheng med de kvalitative forskningsintervjuene som ble utført i denne studien. Den kvalitative, semistrukturerte intervjuprosessen ble planlagt nøye, med spesiell vekt på utvelgelsen av informanter for å sikre innsamling av pålitelig empiri. Etter utviklingen av intervjuguiden og vellykkede pilotintervjuer, ble hovedintervjuene gjennomført uten større uforutsette utfordringer. Disse intervjuene fant tid og sted som informantene valgte selv, noe som viste seg å være uforstyrrede omgivelser. Videre ble alle prosedyrer for datainnsamling gjennomført i samsvar med de etiske retningslinjene. Etter fullføringen av intervjuene ble lydopptakene transkribert, og all informasjon som kunne føre til identifisering av informanter ble grundig fjernet for å sikre anonymiteten (Anker, 2020, s. 105). Deretter ble empirien analysert med bruk av passende metodologiske tilnærminger som er relevante for studien.

3.3.1 Utvalg av informanter og rekruttering

I denne studien var målet å samle inn data fra minst fire informanter som oppfylte spesifikke inntakskriterier. Informantene som ble utvalgt for intervju måtte være i stand til å besvare min problemstilling, og dermed satte jeg strenge krav for utvelgelsen. Utvalget bestod av kroppsøvlingslærere på ungdomsskolen med minimum 30 studiepoeng i kroppsøving og praktisk erfaring i faget, både før og etter implementeringen av LK20 (Vedlegg 1). En potensiell informant som meldte seg, tilfredsstilte ikke disse kravene og ble derfor ikke inkludert i studien. To informanter ble identifisert etter henvendelse til rektorer jeg kontaktet, og begge lærerne oppfylte kravene for deltakelse. De to gjenværende informantene ble kontaktet via e-post, ettersom jeg hadde tidligere kjennskap til dem.

For å kunne besvare problemstillingen ble det laget spesifikke kriterier for mine informanter. Ifølge en undersøkelse gjort av Statistisk sentralbyrå (SSB) i 2021/2022, utgjør kroppsøvlingslærere uten studiepoeng i faget 43% av totalen blant grunnskolelærere som underviser i kroppsøving (Steffensen et al., 2023, s. 50). For å sikre faglig kompetanse i kroppsøving ble derfor et minimumskrav på 30 studiepoeng fastsatt for informantene. Kravet om undervisningserfaring både før og etter implementeringen av LK20 ble begrunnet med formålet om å undersøke potensielle endringer og erfaringsforskjeller som lærerne kunne ha opplevd gjennom undervisning i bruken av ulike læreplaner.

I prosessen med å finne passende informanter for denne studien, kontaktet jeg en rekke ungdomsskoler. Rektorer ved disse skolene ble henvendt via e-post, der hensikten var å undersøke om det fantes ansatte som oppfylte de kriteriene som jeg hadde satt for mine informanter. Responsen fra enkelte rektorer gav meg informasjon om noen av de aktuelle kandidatene som både oppfylte forskningens krav og uttrykte interesse for deltakelse. Videre kontaktet jeg de aktuelle informantene og sendte dem en generell informasjon om prosjektet. Denne måten å innhente informanter på er det som kalles for snøballmetoden (Tjora, 2021, s. 150). Ifølge Tjora (2021), så tar snøballmetoden sitt utgangspunkt i et begrenset antall kontaktpersoner eller informanter, som deretter gir anbefalinger om andre mulige deltakere som kan rekrutteres til forskningsprosjektet.

Denne metoden resulterte i å finne to informanter, der begge tilfredsstilte de oppsatte forskningskriteriene jeg hadde satt.

I forbindelse med behovet for flere informanter, ble en rekrutteringsmetode kjent som bekvemmelighetsutvalg tatt i bruk. Bekvemmelighetsutvalg, som Dalland og Andersson-Bakken (2021) beskriver, involverer å kontakte personer med eksisterende tilknytninger. To potensielle informanter ble kontaktet via e-post, og begge samtykket i å delta i intervjuene. Dermed bestod rekrutteringsprosessen av to ulike metoder og resulterte i deltakelse av totalt fire informanter i forskningsprosjektet.

Dalland og Andersson-Bakken (2021) bemerker at det å ha personlig kjennskap til informanten noen ganger kan være problematisk. Dette kan føre til at informanten er partisk positiv til forskningen, og kjennskapet til forskeren kan påvirke datakvaliteten (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 40-41). Det er også en risiko for at informanten kan føle seg presset til å delta. I dette tilfellet ble imidlertid disse utfordringene ansett som mindre problematiske, da min kjennskap til informantene var begrenset. Jeg forsikret informantene om deres rett til å si nei til intervjuene, og at de kunne trekke seg uten behov for begrunnelse (Vedlegg 1). Jeg gjorde så godt jeg kunne for å opprettholde nøytraliteten i intervjusituasjonen for å minimere påvirkning på datakvaliteten.

3.3.2 Intervjuguide

I begynnelsen av masterprosjektet utarbeidet jeg en projektskisse, som dannet grunnlaget for utformingen av min intervjuguide (Vedlegg 5). Denne prosessen ble gjennomført med utgangspunkt i problemstillingen og nøye formulerte forskningsspørsmål. Etter fullføring ble intervjuguiden sendt til Norsk senter for forskningsdata for godkjenning før jeg kunne bruke den til å intervju mine informanter. Intervjuguiden utgjør et element i den kvalitative intervjuprosessen og fungerer som et navigasjonsverktøy for å sikre at de relevante temaene blir dekket (O. Dalland, 2020, s. 83). Min intervjuguide besto av tre hoveddeler: en innledning, en

hoveddel som inneholdt hovedspørsmål med oppfølgingsspørsmål, og en avslutning på intervjuet.

Den innledende delen av intervjuguiden inkluderte enkle og konkrete spørsmål med forventet lukkede svar (Tjora, 2021, s. 159-160). Disse spørsmålene inkluderte informantenes utdanningsbakgrunn og deres erfaring som kroppsøvingslærere. Dette ble valgt for å etablere en trygg og gradvis start på intervjuet før vi dykket dypere inn i de mer utfordrende og reflekterende spørsmålene. Dette er for å skape en rolig overgang fra enkelt besvarte spørsmål, til mer reflekterende spørsmål (Tjora, 2021, s. 171).

Hoveddelen av intervjuguiden bygget på problemstillingen og ble strukturert for å inkludere reflekterende spørsmål (O. Dalland, 2020, s. 66). Tematikkene i hoveddelen er som følger: «endringer i LK20», «innsats knyttet til LK20» og «innsats knyttet til vurderingspraksis». Hvert av disse hovedtemaene inneholdt mellom tre til fem åpne spørsmål, og hver av disse hadde flere mulige oppfølgingsspørsmål for å gi informantene rom for refleksjon og utfyllende svar. Spørsmålene i hoveddelen var åpne og designede for å gi informantene muligheten til å dele sine tanker og opplevelser (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 96). Informantene mottok hovedspørsmålene i intervjuguiden på forhånd av intervjuet, men ikke oppfølgingsspørsmålene. Dette var for å kunne gi informantene mulighet til å reflektere på spørsmålene på forhånd uten å bli veiledet av oppfølgingsspørsmålene.

Den siste kategorien i hoveddelen av intervjuguiden omhandlet «innsats knyttet til vurderingspraksis». Denne delen av intervjuguiden hadde som mål å la informantene reflektere over egen praksis som omhandler innsats, for så å sammenligne det med hva styringsdokumentene har å si om underveisvurdering og standpunktvurdering i kroppsøvingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 8-9). Disse sitatene knytter innsats til kompetansevurderingen i kroppsøving i henhold til de offisielle retningslinjene, noe som gir informanten mulighet til å reflektere opp mot styringsdokumentene (Tjora, 2021, s. 171). Avslutningsvis, legger intervjuguiden opp til at informantene har muligheten til å tilføye noe om ønskelig.

3.3.3 Pilotintervju

For å styrke min selvtillit i intervjusituasjonen, forbedre mine intervjuvner og dessuten teste opptaksutstyret, valgte jeg å gjennomføre pilotintervjuer med to ulike deltakere. Begge deltakeren til pilotintervjuet er bekjente. Det første pilotintervjuet ble gjennomført i det tidlige utkastet av min intervjuguide, mens i det andre pilotintervjuet ble en mer fullstendig versjon av intervjuguiden tatt i bruk. Pilotintervjuene med mine deltakere tok i bruk lydopptak for å gi meg er faring med dette verktøyet.

Det første pilotintervjuet var i prosjektets tidlige fase, noe som var et viktig intervju for å kunne utvikle oppfølgingsspørsmål og skape en naturlig flyt i intervjuet. Selv om deltakeren ikke hadde erfaring som kroppsøvingslærer, hjalp dette pilotintervjuet meg med å omformulere og identifisere spørsmål som ikke passet godt inn i sammenhengen. I tillegg fikk jeg også erfart at det ikke var god lyd på lydopptaket, og dermed tok jeg i bruk en ekstern mikrofon etter første intervjuet.

Det andre pilotintervjuet ble gjennomført med den ferdige intervjuguiden og med en ekstern mikrofon. Dette gav meg verdifull innsikt i tidsbruken under intervjuet, gav meg bevissthet rundt å stille konkrete oppfølgingsspørsmål og gav meg muligheten til å teste ut en ekstern mikrofon. Dette pilotintervjuet ga meg selvtillit og bevissthet rundt bruken av den fullstendige intervjuguiden.

Samlet sett hadde pilotintervjuene stor verdi. De bidro til å forbedre både intervjuguiden, intervjuteknikken og mitt kjennskap til det tekniske opptaksutstyret. Denne grundige forberedelsen styrket min selvtillit og profesjonalitet som forsker før de endelige intervjuene ble gjennomført. Som Tjora (2021) bemerker, er slike pilotintervjuer verdifulle, da de gir forskeren muligheten til å bli svært kjent med intervjuguiden. Dette muliggjør også en dypere engasjement i samtalen mellom forsker og informant, og skaper en naturlig flyt i dialogen (Tjora, 2021, s. 172).

3.3.4 Gjennomføring av intervjuene

Mitt prosjekt involverte fire informanter som ble intervjuet i desember 2022 og tidlig i 2023. Før intervjuene mottok hver informant et informasjonsskriv, samtykkeskjema og en forenklet versjon av intervjuguiden (Vedlegg 1 og Vedlegg 2). Informasjonsskrivet formidlet formålet med forskningsprosjektet, forsikret om informantens anonymitet i oppgaven, og informerte om at lydopptakene av intervjuene ville bli slettet etter avslutningen av prosjektet. Ved begynnelsen av hvert intervju ble disse elementene gjennomgått igjen, og samtykkeskjemaene ble signert og innhentet. Intervjuguiden informantene fikk tilsendt var en filtrert versjon av intervjuet, da den verken inneholdt oppfølgingsspørsmål eller styringsdokumenter (Vedlegg 2, s. 4). Informantene kunne selv bestemme tid og sted for intervjuet. Dette førte til at informanten ikke hadde tidspress under intervjusituasjonen, og at vi stort sett var uforstyrret under hele intervjuet.

3.3.5 Behandling av data og transkriberingen

Alle intervjuene ble tatt opp ved bruk av Diktafon-appen, en godkjent lydopptaksapplikasjon koblet til nettskjema (Vedlegg 4, s. 1). Dette tillot meg å fange hver eneste setning under intervjuene, samtidig som jeg kunne fokusere på dialogen med informantene (Tjora, 2021, s. 180). Opptakene ble sikret gjennom kryptering på nettskjema og lagret sikkert. Jeg benyttet min personlige telefon, en Samsung Galaxy S8 Edge, sammen med en ekstern mikrofon av typen «Svive Hydra», en oppladbar myggmikrofon. Dette valget bidro til å forbedre lyd kvaliteten, noe som i etterkant gjorde transkriberingen lettere.

Transkribering gir, ifølge Dalland (2020), muligheten til å gjenskape intervjuet så nøyaktig som mulig. Min tilnærming var å transkribere dialogen i muntlig bokmål, inkludert dialektuttrykk og betydningsfulle pauser og vokaliseringer (Tjora, 2021, s. 186). Jeg utelot imidlertid kroppsspråk og begrenset transkriberingen til verbale uttrykk, for eksempel latter eller tenkepauser (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 277). Transkriberingen startet jeg på rett etter første intervju, og jobbet med dette kontinuerlig ved siden av intervjuene. På denne måten kunne jeg transkribere

intervjuene samtidig som de var ferske i minnet. Jeg ivaretok informantenes anonymitet ved å tildele dem fiktive navn i transkriberingen. Deretter ble transkriberingene sendt til informantene for godkjenning. Ingen av de fire informantene ønsket endringer eller å trekke tilbake sitt intervju. Med godkjente transkriberinger begynte jeg prosessen med å analysere datamaterialet.

3.3.6 Analyse og analyseprosessen

Analyseprosessen i denne studien ble påbegynt parallelt med transkriberingen. Under transkriberingen gjennomgikk jeg hvert intervju nøye, og dette muliggjorde viktige notater og innsikt i intervjuene som senere ble kritisk i analysen. Etter at alle intervjuene var ferdig transkribert, fortsatte analysearbeidet for fullt.

Den kvalitative analysetilnærmingen valgt for dette studiet var en tematisk innholdsanalyse. Tematisk innholdsanalyse er en velprøvd og systematisk metode for å avdekke mønstre og temaer i et gitt datamateriale, og dessuten den mest vanlige analysemetoden å bruke (Anker, 2020, s. 40). Denne tilnærmingen fokuserer på kategorisering og tolkning av tekstens innhold, i motsetning til kvantitative studier som involverer tallfestede data (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 307). Mens kvalitative analyser kan være subjektive på grunn av tolkningen, er de resultatrike når de utføres nøye og strukturert. En strukturert analyse kan for eksempel sammenligne data fra ulike informanter og gi inngående innsikt i materialet. Ifølge Tjora (2021) er formålet med den kvalitative analysen å presentere denne innsikten slik at leseren kan øke sin forståelse av det undersøkte emnet uten å måtte gjennomgå selve datamaterialet.

For å utføre en kvalitativ tematisk analyse måtte datamaterialet først kodes og kategoriseres på en enhetlig måte. I begynnelsen ble en del kategorier utviklet basert på relevant teori og intervju spørsmålene i intervjuguiden. Dette resulterte i et omfattende sett med koder for den første gjennomgangen av teksten. Jeg identifiserte viktige sitater ved å markere dem og fargekode dem i samsvar med de respektive kodene. «Enkelt forklart kan vi si at det å kode er å sette merkelapper på et materiale» (Coffey & Atkinson 1996, s. 27, sitert i Anker, 2020, s. 75). Denne praksisen hjelper forskeren med

å raskt finne relevant empiri. Når kodene var på plass, begynte jeg å gruppere dem under bredere kategorier, og dette ga meg muligheten til en mer helhetlig forståelse (Anker, 2020, s. 76). Mine opprinnelige koder inkluderte blant annet: LK20, innsats, vurdering i kroppsøving, underveisvurdering og relasjoner. Kategoriene endret seg over tid, og jeg endte til slutt opp med disse stående kategoriene: «Lærernes oppfatning av kroppsøvingfaget i LK20», «Lærernes oppfatning av innsats etter LK20» og «Lærerens forståelse av vurdering i kroppsøvingfaget».

3.4 Pålitelighet, gyldighet og overførbarhet

For en vurdering av kvaliteten i kvalitativ forskning er det viktig å analysere oppgavens pålitelighet, gyldighet og overførbarhet, der pålitelighet viser til reliabilitet og gyldighet viser til validitet. Dalland og Andersson-Bakken (2021) definerer reliabilitet og validitet som sentrale begreper for å beskrive kvaliteten i forskningsprosjekter. Reliabilitet er knyttet til nøyaktigheten i målingene av det fenomenet oppgaven undersøker, mens validitet vurderer hvor sikker målingen er av det fenomenet man undersøker (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 200). Samtidig har overførbarhet relevans, da den angir i hvilken grad forskningen kan bidra til andre sammenhenger enn mitt spesifikke prosjekt (Anker, 2020, s. 110).

Ifølge Dalland og Andersson-Bakken (2021) refererer validiteten i forskning, til gyldigheten av resultatene og tolkningene av dem. Det innebærer å undersøke om de oppnådde resultatene er gyldige og om tolkningene av disse resultatene også er gyldige. Med andre ord handler det om hvor overbevist man kan være over at man faktisk har svart på de spørsmålene man forsøker å stille (Tjora, 2021, s. 260). Valg av metode styrker også oppgavens validitet, da det gir en klar beskrivelse av hvordan empiriske data ble innhentet, og hvor hver prosess er nøye forklart. En ytterligere styrking av validiteten i oppgaven kommer fra deltakernes mulighet til å revidere eller trekke tilbake sine intervjuer. Informantene mottok transkripsjoner av sine intervjuer på e-post, slik at de kunne gjennomgå og eventuelt klargjøre misforståelser i deres utsagn. Slike klargjøringer ble inkludert i oppgaven for å sikre korrekt forståelse av deltakernes utsagn.

Reliabilitet, derimot, omhandler påliteligheten av sammenhenger som utspiller seg internt i forskningsprosjektet og på hvordan dette fremstilles i forskningsrapporten (Tjora, 2021, s. 263). Denne påliteligheten er en vesentlig overveielse som påvirker alle fasene i forskningsprosessen, inkludert planlegging, datainnsamling, databehandling, analyse og fremstillingen av mine funn. Reliabiliteten forsterkes ved å nøye beskrive de utfordringer som oppstår i forbindelse med anvendelsen av kvalitative forskningsmetoder, og ved å forklare valget av denne metoden i min studie. I kvalitativ forskning er den logiske sammenhengen gjennom hele forskningsprosjektet en avgjørende betydning for reliabiliteten (Tjora, 2021, s. 259). Reliabiliteten øker også gjennom detaljerte beskrivelser og innsikt i alle aspekter av oppgaven, noe som kjennes som transparent forskning (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 43). Transparent forskning betyr at hele prosessen fra innsamling av data til forskningsprosess er gjennomsiktig og tilgjengelig. Dette sikrer påliteligheten ved å gi full innsikt i hvordan data ble innhentet og hvordan forskningsprosessen ble utført. Spesielt i metodekapittelet er oppgaven preget av denne transparente tilnærmingen med detaljerte beskrivelser av hele forskningsprosessen.

Overførbarheten dreier seg om hvordan den tolkningen vi gjør, kan være relevant også i andre sammenhenger. Målet med oppgaven min er ikke å generalisere forskningsresultatene mine, men å overføre kunnskap gjennom innsikt i et lite utvalg av informanter (Anker, 2020, s. 110-111). En slik liten kvalitativ undersøkelse som jeg har gjennomført, kan ikke generalisere sosiale fenomener, men kan si noe om et lite utvalg informanter. Resultatene jeg får kan vise til hvordan enkelte kroppsøvingslærere i ungdomsskolen forholder seg til innsats i sin vurderingspraksis, og om LK20 har hatt innvirkning på deres undervisningsmetoder.

3.4.1 Styrker og svakheter ved bruken av kvalitativt intervju

Kvalitative intervjuer, som alle metoder for innsamling av empiri, innehar visse fordeler og ulemper. Ifølge Dalland og Andersson-Bakken (2021) tilbyr kvalitative intervjuer fordelen av å fortolke informantenes forståelse av verden og hvilke relasjoner som har

betydning for dem. En ulempe er imidlertid at årsakssammenhenger ikke nødvendigvis blir klarlagt gjennom denne metoden. Med andre ord gir kvalitative intervjuer innsikt i informantenes subjektive oppfatninger av verden og min fortolkning av disse oppfatningene. Videre kan kvalitative intervjuer hjelpe til å tolke fenomener, som i dette tilfellet handler om hvordan lærere forstår og anvender begrepet innsats (Hallås & Sæle, 2020, 323). Et annet element med kvalitative intervjuer er at forskningen utføres i nær kontakt med menneskene som studeres, en praksis som gir forskningen både spenning og utfordringer (Tjora, 2021, s. 17). Dette kan være spesielt krevende når informantene intervjues om personlige og sensitive emner. En slik tilnærming kan gi uforutsette hendelser i møte med andre og i nye omgivelser, og ikke alt kan nødvendigvis forutsies på forhånd (Tjora, 2021, s. 17).

I mitt tilfelle utforsket jeg mitt ønskede tema ved hjelp av den kvalitative metoden. Dette involverte intervjuer med informanter som delte sine opplevelser og refleksjoner om det aktuelle emnet. Selv om jeg ikke kan garantere fullkommen sannhet eller fullstendighet i informantenes uttalelser, bygger min forskning på tillit til at de har delt sine oppriktige meninger. Etersom denne metoden ofte involverer utforskning av personlige og sensitive temaer, kunne informantene potensielt føle seg usikre (Tjora, 2021, s. 17). Jeg oppfattet likevel at alle informantene følte seg komfortable og trygge under intervjuene. Selv om jeg hadde en tidligere relasjon til samtlige av informantene, tror jeg ikke at dette hadde vesentlig innvirkning på utfallene av intervjuene.

3.4.2 Utvalg av kilder

I prosessen med utarbeidelse av prosjektskissen, startet jeg med å innhente empirisk støtte for å underbygge oppgaven. Denne innhenting av tidligere forskning og litteratur er viktig for å bli kjent med sitt eget forskningsprosjekt (O. Dalland, 2020, s. 241). Det er ulike tilnærminger for å innhente relevant empiri. En tilnærming inkluderte konsultasjon av mine universitetslærere innen kroppsøvingfaget for råd om bøker, tidligere avhandlinger og eksisterende forskning knyttet til det valgte emnet. Den andre tilnærmingen involverte søk etter tidligere oppgaver på internett, spesielt gjennom søkemotoren Google Scholar, for å oppspore tidligere masteravhandlinger.

Avslutningsvis undersøkte jeg også hvilken litteratur som ble benyttet i noen av de masteravhandlingene jeg fikk anbefalt.

Det er viktig å utvise ekstra forsiktighet når man henter litteratur fra internett, noe også Dalland (2020) påpeker. Valget av passende og relevante kilder spiller en betydelig rolle for å styrke oppgavens troverdighet. Feilaktig litteratur kan begrense oppgaven og svekke troverdigheten knyttet til egne konklusjoner og funn. Derfor utførte jeg søk med spesifikke nøkkelord og innstillinger på Google Scholar for å identifisere aktuell forskning og tidligere masteravhandlinger. Det er viktig å ha et kritisk perspektiv på informasjonen som innhentes, spesielt med hensyn til relevans og pålitelighet (O. Dalland, 2020, s. 140).

Under søkeprosessen brukte jeg nøkkelord som «kroppsøving», «innsats», «LK20», «vurdering», «ungdomsskole» og «master», der «kroppsøving» og «innsats» alltid ble inkludert i søkene. Jeg varierte nøkkelordkombinasjoner og benyttet filtreringsalternativer for ulike tidsrammer for å generere varierende søkeresultater i søkemotoren. Ved valget av individuelle masteravhandlinger som ble fremhevet av Google Scholar, utførte jeg en grundig vurdering basert på kriterier som emne, publiseringsår, reliabilitet og validitet i avhandlingen. Disse faktorene er kritiske for oppgavens relevans, og årstall og tema er essensielle for å fastsette problemstillingen. Reliabilitet og validitet er avgjørende for å sikre bruk av pålitelige og gyldige kilder.

Fra universitetslærerne mine mottok jeg anbefalinger om både teori, tidligere forskning og tidligere masteravhandlinger. Jeg fikk anbefalt teori om John I. Goodlad (1979), boken til Evensen (2020), «Vurdering i kroppsøving», samt artikkelen til Aasland og Engelsrud (2017) om tidligere forskning på innsats. Disse anbefalingene ble brukt som inspirasjon og for å utforske eksisterende forskning om emnet. I prosjektskissen (Vedlegg 5) står det en egen litteraturliste med relevant litteratur som jeg samlet sammen i starten av forskningsprosjektet. Denne litteraturlisten inneholder kilder som er relevante for kroppsøving, læreplaner og lover, samt veiledning om hvordan man skriver en masteroppgave.

3.5 Etske betraktninger

Forskningsetikk er en integrert del av forskning, der samfunnets etiske normer og verdier veileder gjennom hele forskningsprosessen (O. Dalland, 2020, s. 168). Dette etiske hensynet strekker seg over alle deler av forskningsprosjektet, fra formulering av problemstillingen til metodikk og bruken av forskningsresultater. Den formelle siden av forskningsetikk, i tråd med Anker (2020), inkluderer tiltak som informantenes anonymisering og opprettholdelse av personvernregler. Dette kan bli oppnådd ved å benytte fiktive navn for informantene, gi dem tilstrekkelig informasjon og håndtere innsamlede data på en sikker måte. Den etiske skjønsmessige vurderingen involverer at deltakernes velferd og rettigheter blir ivaretatt og at forskerrollen utøver et godt forskningshåndverk (Anker, 2020, s. 104).

3.5.1 NSD-søknad og samarbeid

NSD (Norsk senter for forskningsdata) fungerer som personvernombud for alle universiteter i Norge. Hvis man planlegger å gjennomføre forskning som involverer mennesker, krever norsk lov at man må søke om tillatelse fra NSD (O. Dalland, 2020, s. 169). Samarbeidet mellom NSD og utdanningsinstitusjonene i Norge, som beskrevet av Anker (2020), innebærer felles ansvar for forsvarlig behandling av personverninformasjon. Dette betyr at alle data som kan føres tilbake til enkeltpersoner må lagres på sikre, krypterte enheter, og ikke på mobile enheter som mobiltelefoner eller vanlige datamaskiner. Forskningsetikk har som primært mål å sikre at deltakerne i forskningen ikke blir utsatt for skade (Tjora, 2021, s. 187). Dette er grunnen til at NSD har et slikt strengt reglement.

Før jeg kunne søke om godkjenning fra NSD, utarbeidet jeg en omfattende prosjektskisse som inkluderte blant annet en beskrivelse av problemstillingen, forskningsmetodikk, personvern hensyn, en tidsplan for oppgaven, og en litteraturliste (Vedlegg 5). Denne skissen ble sendt til veilederen min for godkjenning. I tillegg laget jeg et informasjonsskriv og samtykkeskjema for informantene mine, som forklarte formålet med studien, personvern og samtykkeprosessen (Vedlegg 1). Videre utformet jeg en semistrukturert kvalitativ intervjuguide, med en versjon for NSD og en filtrert versjon

som ble delt med informantene på forhånd (Vedlegg 2). Etter å ha foretatt noen justeringer i samarbeid med veilederen, sendte jeg disse dokumentene til NSD i november og mottok godkjenning i desember. NSD godkjente min forskningsforespørsel, og jeg ble dermed autorisert til å gjennomføre studien frem til august 2023 (Vedlegg 3, s. 1-2).

Opprinnelig hadde jeg en innleveringsfrist for masteroppgaven den 1. juni 2023. Etter enighet med veileder fikk jeg imidlertid innvilget søknad om redusert studieprogresjon, noe som resulterte i en ending i innleveringsdato på oppgaven, som nå ble satt til 1. desember 2023. Denne forlengelsen førte til noen forandringer i oppgaven både på tidsplanen og forskningsrettighetene. Jeg måtte derfor søke NSD på nytt for å utvide forskningsperioden fra august 2023 til desember 2023. Før denne utvidelsen ble godkjent måtte jeg innhente samtykke fra mine informanter, noe som ble gjort over e-post. NSD godkjente deretter min forespørsel om en forlenget forskningsperiode, som ble utvidet til å inkludere hele desember 2023 (Vedlegg 3, s. 3).

3.5.2 NESH, informasjonsskriv og samtykkeskjema

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) er et uavhengig organ som har ansvaret for å formulere nasjonale forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2021, s. 4). Innenfor retningslinjene til NESH, under punkt 15, blir det lagt vekt på betydningen av at forskere innhenter et forskningsetisk samtykke fra deltakerne i studiene sine. Dette samtykket skal være informert, frivillig og dessuten utvetydig og dokumenterbart (NESH, 2021, s. 18). Av denne grunn sendte jeg mine informanter en e-post i god tid før intervjuene ble gjennomført. Denne e-posten inkluderte et informasjonsskriv, samtykkeskjema og intervjuguide.

Informasjonsskrivet ga informantene nødvendig innsikt i forskningens formål og hensikt. Tjora (2021) understreket viktigheten av at deltakelsen i prosjektet var helt frivillig og at informantene alltid hadde rett til å trekke sitt samtykke uten behov for begrunnelse. Jeg forsikret dem om at all deres personlige informasjon ville bli slettet i slike tilfeller (Vedlegg 1, s. 2). I samme dokument inkluderte jeg også samtykkeskjemaet, slik at

informantene på forhånd kunne bli kjent med vilkårene de skulle godkjenne (Vedlegg 1, s. 4).

Som Anker (2020) fremhever, er signaturen på samtykkeskjemaet en bekreftelse fra informantene om at de har lest informasjonsskrivet og at de går med på å delta i prosjektet. Dette samtykket kan til enhver tid trekkes tilbake uten behov for begrunnelse. På selve intervjudagen gikk jeg også sammen med informantene gjennom innholdet i informasjonsskrivet og hva samtykket innebar når de signerte skjemaet. I tillegg mottok informantene også intervjuguiden på forhånd for å kunne forberede seg til intervjuet og se hvordan det var lagt opp (Vedlegg 2).

3.5.3 Informantenes rettigheter og anonymitet

Før hvert av informantintervjuene tok jeg nødvendige forholdsregler ved å gå gjennom spesifikke prosedyrer. Som tidligere nevnt, ble informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet grundig gjennomgått med hver informant før selve intervjuet startet. Jeg understreket klart og tydelig at informantene hadde full rett til å trekke seg fra intervjuet når som helst, og de hadde også muligheten til å redigere transkripsjonen av intervjuet etter eget ønske. Jeg opplyste også informantene om at jeg brukte min private telefon til lydopptak, gjennom en kryptert app. Privat telefon strider mot retningslinjene, da dette er bruk av enheter som potensielt kan spore opp informasjon gjennom lydopptak (Anker, 2020, s. 105). Universitetet i Sørøst-Norge (USN) hadde imidlertid godkjent bruk av private enheter under visse betingelser, forutsatt at de fulgte de etablerte retningslinjene (Vedlegg 4). Jeg inkluderte dokumentet med denne godkjenningen fra USN som en del av min søknad til NSD. I den anledning ble lydopptakene gjort uten nettverkstilkobling, og ved hjelp av en diktafon-app ble opptakene krypterte og sikret på en trygg måte (Anker, 2020, s. 105).

Beskyttelsen av informantenes anonymitet er ytterste viktighet gjennom hele forskningsprosessen (Anker, 2020, s. 107). I min oppgave har jeg tatt omfattende grep for å sikre informantenes anonymitet fra start til slutt. Dette inkluderte også å la være å bruke informantenes faktiske navn under intervjuene som et ekstra sikkerhetselement.

Videre, under transkriberingsprosessen, ble informantene tilskrevet fiktive navn for å ytterligere beskytte deres personvern. Jeg har strengt overholdt taushetsplikten og kun jeg og min veileder har tilgang til intervjuene. Dersom informantene ønsker det, har de imidlertid mulighet for å se på og forandre transkriberingen sin. På denne måten har jeg forsikret meg om at informantenes identiteter er fullstendig beskyttet gjennom hele forskningsprosessen.

3.6 Presentasjon av informantene

For denne studien ble det gjennomført intervjuer med fire utvalgte informanter fra ulike skoler i Vestfold og Telemark i løpet av vinteren 2022/2023. Informantgruppen bestod av tre mannlige og én kvinnelig kroppsøvingslærer. Disse informantene representerer et variert utvalg innen yrket, med ulike grader av arbeidserfaring. Alle informantene har undervist som kroppsøvingslærere i mer enn fem år på ungdomsskolen, og alle har også kroppsøving som en sentral del av sin utdanningsbakgrunn. Videre er det viktig å nevne at de to siste årene før intervjuene ble gjennomført, er preget av den globale pandemien. Dette betyr blant annet perioder med fjernundervisning.

Informantene har erfaring med å undervise i kroppsøving med vurderingspraksis både i henhold til den eldre læreplanen, LK06, og den nyere LK20. To av informantene har også erfaring med vurdering i henhold til eldre læreplaner, hvor innsatsviljen og samarbeidsevne utgjorde en tredjedel del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøvingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 1). For å beskytte informantenes personvern, har hver av dem blitt gitt fiktive navn. Denne introduksjonen av kroppsøvingslærerne er for å gi leseren et inntrykk av deres erfaringer og tilnærminger til vurderingspraksis i kroppsøving.

Jens

Jens har vært kroppsøvingslærer i 24 år. Hans utdanningsbakgrunn inkluderer idrett grunnfag, i tillegg til et mellomfag med trenerstudie. **Jens** sine generelle refleksjoner om vurdering i kroppsøving beskrives som en todelt opplevelse. Han mener at vurdering i

kroppsøving kan virke enten kjempeenkelt eller utrolig utfordrende. **Jens** nevnte følgende om vurderingspraksis i sitt intervju:

«Tidligere kunne man bruke ulike former for tester som var tydelig utprøvd. Og det har man jo gått helt vekk fra [...] Jeg må stole på min erfaring, min bakgrunn, min forståelse, det at jeg blir kjent med elevene og danner et helhetsgrunnlag for vurdering.»

Ola

Ola har vært kroppsøvingslærer i 23 år og har årlig hatt en klasse i kroppsøving. Utdanningsbakgrunnen som er relevant til faget er idrett grunnfag. **Ola** beskriver vurdering i kroppsøving som en utfordrende oppgave. Han mener at gjennomsnittseleven presterer karakteren fire i kroppsøving, noe som indikerer at eleven møter opp til timen og presterer akseptabelt gjennom skoletimen. **Ola** nevnte følgende om sin vurderingspraksis i intervjuet:

«Jeg tar meg i større grad å rettferdiggjøre elevenes karakter opp mot hverandre enn det jeg gjør i andre fag. [...] Karakteren seks i kroppsøvingsfaget, det er sånn modningskarakter»

Line

Line har jobbet som kroppsøvingslærer i fem år og har nylig begynt å implementere LK20 i undervisningen. Utdanningen hennes er en bachelorgrad i idrett. Line diskuterer vurdering i kroppsøving og peker på utfordringen med å gi riktig vurdering til elever med høy måloppnåelse. Hun deler dette om karaktervurdering under intervjuet:

«Det er jo noen karakterer som er vanskeligere enn andre på en måte. Jeg synes det er veldig lett å se om noen elever er på én og to for eksempel. Men det er litt vanskelig sånn med fem og seks, hva skal til for å få sekseren?»

Fredrik

Fredrik har undervist som kroppsøvingslærer i 8 år, og har en utdanning som grunnskolelærer adjunkt med 60 studiepoeng i kroppsøving. Han beskriver vurdering i kroppsøving som en av de mest utfordrende fagene å vurdere, på grunn av de store

individuelle forskjellene i elevenes fysiske forutsetninger. **Fredrik** deler sin tidligere erfaring om vurdering i kroppsøvfingsfaget:

«I de første årene mine som gym-lærer synes jeg det var kjempevanskelig, fordi du blir så farget av de som er flinke. [...] Det hjelper ikke å være god i noe hvis man ikke yter en innsats eller gjør noen andre bedre eller den biten der»

4 Resultater

Dette kapittelet presenterer resultatene fra de fire kvalitative forskningsintervjuene som ble gjennomført individuelt i vinteren 2022/2023. Informantene, som ble nøye introdusert i forrige kapittel (Kapittel 3.6), deltok i intervjuene med utgangspunkt i intervjuguiden (Vedlegg 2). Resultatene som nå legges frem gir innsikt i hvordan mine informanter forstår og anvender begrepet innsats i kroppsøvfingsfaget etter innføringen av LK20. Kapittelet er strukturert for å gi en sammenhengende forståelse av funnene og vil danne grunnlag for refleksjoner i diskusjonskapittelet (Kapittel 5).

Funnene presenteres på samme måte som intervjuguiden er stilt opp, og henger dermed sammen med problemstillingen og forskningsspørsmålene. Innledningsvis skal jeg undersøke hvordan informantene har implementert LK20 i kroppsøvfingsfaget. Deretter utforsker jeg deres oppfatninger av innsatsbegrepet og hvordan dette praktiseres i deres undervisning. Etter dette utforsker jeg hvordan informantene knytter innsats til vurderingspraksis i faget, og til slutt hvordan informantene reflekterer rundt retningslinjene fra Utdanningsdirektoratet.

4.1 Lærernes oppfatning av kroppsøvfingsfaget i LK20

For å undersøke implementeringen av LK20 i kroppsøvfingsfaget og for å forstå informantenes oppfatning av endringene, ble informantene spurt om hvordan de hadde tilpasset seg den nye læreplanen og hvordan de integrerte kompetansemålene i undervisningen.

4.1.1 Innføringen av LK20

I starten av intervjuet stilte jeg spørsmål til informantene om hvordan de hadde implementert LK20 i kroppsøvfingsfaget på deres skole.

Informantene rapporterte ulike tilnærminger til implementeringen av LK20 i kroppsøvfingsfaget. **Jens** delte hvordan lærerne ved hans skole samarbeidet i grupper

for å sikre at alle kompetansemålene ble inkludert i kroppsøvingsundervisningen. **Ola** på sin side beskrev at kroppsøvingslærerne ved hans skole ikke hadde brukt mye tid på å tilpasse seg LK20. Lærerne hadde likevel utviklet sine egne strukturer og lokale læreplaner i tråd med den nye læreplanen. **Line** nevnte kroppsøvingsseksjonsmøter ved hennes skole, men påpekte variasjoner og selvstendighet i lærernes tilnærminger til læreplanen og vurderingspraksis. **Fredrik** forklarte at forberedelsene til LK20 startet ved deres skole før pandemien, men på grunn av utfordringene knyttet til pandemien var implementeringen fremdeles ufullstendig ved starten av 2023.

Alle informantene hadde ulike tilnærminger til implementeringen av LK20 i kroppsøvfingsfaget på deres skoler. **Jens** beskrev et samarbeid blant lærerne for å inkludere alle kompetansemål. **Ola** indikerte minimal tilpasningstid, men egne strukturer. **Line** nevnte møter med variasjoner i tilnærminger, mens **Fredrik** påpekte at implementeringen var ufullstendig grunnet pandemiutfordringer. Dette avspeiler variasjoner i skolenes tilpasning til LK20.

4.1.2 Betydelige endringer i LK20 og bruken av kompetansemålene

I intervjuet spurte informantene om hva de mente var den største endringen i den nye læreplanen og hvordan de tar i bruk kompetansemålene i sin undervisning.

Jens bemerket at de største endringene i LK20 var den endrede ordlyden i kompetansemålene. Han forteller at «idrettsbegrepet i mye større grad er hviska ut, og erstatta med for eksempel bevegelsesaktivitetene». I sin egen undervisning forklarte **Jens** at han aktivt bruker kompetansemålene. Måten han gjør dette på er ved å ta inn kompetansemålene i sine aktiviteter i planleggingsprosessen av kroppsøvingen. Da blir kompetansemålene noen ganger som en naturlig del av aktiviteten og andre ganger ved å velge aktiviteter som oppfylte spesifikke kompetansemål. **Jens** brukte som eksempel «[...] svømming på skolen. Da kommer livberging [...]» som en viktig del av aktiviteten og dessuten kompetansemålet i faget.

Ola fremhevet den mest betydelige endringen i LK20, er den økte tydeligheten av hensikten med kroppsøvfingsfaget. Han understreket at fagets formål er å «[...] øke lyst og motivasjon til å fortsette å være fysisk aktive». Denne klarheten i målet ga lærerne en økt frihet til å tilpasse undervisningen i henhold til hensikten. I tillegg diskuterte han tilnærmingen til bruk av kompetansemålene i kroppsøvfingsfaget ved hans skole. **Ola** beskrev hvordan kroppsøvfingslærerne ved hans skole valgte å integrere kompetansemålene på en mer praktisk måte, i motsetning til å basere seg på skriftlige opplegg som ofte brukes i andre fag. Som et konkret eksempel nevnte han svømming i forbindelse med en overnattingstur med sin klasse. **Ola** forklarte at svømmeopplæringen og livredning, som utgjør en del av vurderingen i kroppsøvfingsfaget, nå har blitt en del av deres vanlige undervisningspraksis.

Line bemerket i sitt intervju at overgangen til LK20 markerte en betydelig endring for henne, spesielt fordi hun byttet skole samtidig som den nye læreplanen ble innført. Ved hennes tidligere arbeidssted, hvor den tidligere læreplanen for kroppsøving ble tatt i bruk, fulgte de klare vurderingsretningslinjer i kroppsøvfingsfaget som var satt av skolen. Disse inkluderte en vektlegging på «[...] 40% ferdighet, 40% innsats og 20% holdning [...]» i vurderingene. Etter overgangen til LK20, tok **Line** initiativ til å nøye studere Utdanningsdirektoratets kompetansemål for å få en dypere forståelse av de nye retningslinjene. Hun tilpasset sin undervisning for å integrere disse målene og inkluderte dem i refleksjonsoppgaver, spesielt under overnattingsturer med klassen. Som hun beskrev det, «[...] laget en refleksjonsoppgave som handlet om det å tenke kritisk da. Og få inn de kompetansemålene om kroppspress og selvbylde». På denne måten søkte hun å knytte kompetansemålene til konkrete undervisningssituasjoner på en og samme tur.

I intervjuet til **Fredrik** fortalte han at den største forandringen med LK20 var den betydelige økning i vektleggingen av begrepet innsats. Han bemerket at kompetansemålene i LK20 er mer åpne for tolkning sammenlignet med den forrige læreplanen. Dette mener **Fredrik** gir lærerne mer fleksibilitet i valget av undervisningsaktiviteter. Når det gjelder implementeringen av kompetansemålene i undervisningen, forteller **Fredrik** at de «[...] legger opp en plan på starten av året på

hvordan året skal være, så bruker vi kompetansemålene». Selv om kompetansemålene ikke nødvendigvis blir referert til i hver enkelt undervisningstime, legger **Fredrik** vekt på at hver time likevel er bygget opp av kompetansemålene i faget.

Alle informantene delte forskjellige perspektiver på de største endringene i LK20 og hvordan de integrerer kompetansemålene i kroppsøvingundervisningen også. **Jens** fremhever endret ordlyd i LK20 og påpeker egen aktiv integrering av kompetansemålene i planleggingen. **Ola** betoner tydeligheten i fagets formål og forteller om sin praktiske integrering av kompetansemålene. **Line** tilpasset undervisningen etter nøye studie av kompetansemålene og inkluderte dem i klasseturer gjennom refleksjonsoppgaver. **Fredrik** fremhevet den økte vektleggingen av innsats, og planlagte undervisningen med fokus på kompetansemålene, selv om de ikke nødvendigvis ble nevnt i hver time. Dette illustrerer en variert tilnærming til implementeringen av LK20 i kroppsøvingfaget.

4.2 Lærernes oppfatning av innsats i LK20

I denne delen av intervjuet utforskes informantenes perspektiver på innsats i LK20. Informantene reflekterer over deres individuelle forståelse, definisjoner og anvendelse av begrepet innsats innenfor kroppsøvingfaget. Samtlige informanter understreker viktigheten av kontinuerlige positive tilbakemeldinger og anvendelse av variert undervisningsmetodikk, samt holdninger og oppførsel i kroppsøvingstimene. Det blir også reflektert rundt testing og progresjon knyttet til innsatsen i faget.

4.2.1 Innsats som definisjon

I løpet av intervjuene ble informantene bedt om å presentere sin egen definisjon av begrepet innsats.

Jens innledet med å understreke at god innsats er når eleven «[...] gjør så godt den kan ut ifra en situasjon. Tørre det å ta utfordringer når ting er vanskelig, det å forsøke videre, det å løse nye ting». Etter en kort pause, la han til at innsats også inkluderer «[...]

å være konsentrert og nøyaktig». Senere i intervjuet forteller også **Jens** at innsats på flere måter utgjør «[...] grunnlaget for hvordan man presterer [...]» i kroppsøvingfaget.

Ola reflekterte over at «[...] innsatsbegrepet er veldig variert da fra ting til ting». Han påpekte at «[...] det går jo ikke an å definere hvor det går hen med faglige ferdigheter og så videre». Han forklarte at innsats fra elevene kan sees gjennom deltakelse og evnen til å gjøre andre gode.

Line delte sin oppfatning om at en god innsats involverer at en elev kan «[...] møte opp, ha god holdning, og bidra det man kan uansett ferdighet. Ja, gjøre det man kan i timen». Videre argumenterte hun for at en elev med god innsats ikke nødvendigvis er begrenset av sine ferdigheter, men kan bidra til fellesskapet og gjøre det beste den kan. **Line** tok frem en liste og henviste til sine notater fra Utdanningsdirektoratet, som inneholdt et utdrag om innsats. Dette inkluderte kriterier som: «Gir ikke opp, viser selvstendighet, utfordrer egen fysisk kapasitet, samarbeider med andre, viser innsats gjennom deltagelse, medvirkning og samarbeid, bruke egne ferdigheter og kunnskaper for å medvirke til framgang for andre og tenke kritisk».

Fredrik ga en kort og konsis definisjon, der innsats fra en elev rett og slett handler om å «[...] gjøre sitt beste». Han utdypet deretter ved å understreke at en elev med god innsats er en som blir sliten og som kan «[...] gi det man kan gi». Senere i intervjuet forteller **Fredrik** at tegn på høy innsats inkluderer tydelig anstrengelse, som tung pusting og fysisk utmattelse. Videre forteller han at elevene i noen tilfeller viser god innsats når «[...] de legger seg ned på bakken og ikke har noe mer å gi, da ser du at de virkelig har gitt alt». Videre forteller han at lav innsats på den andre siden er «[...] hvis skravla går etter du skal ha gitt absolutt det beste du har». I situasjoner som disse kan **Fredrik** gjennom observasjon differensiere mellom høy og lav innsats i kroppsøvingfaget.

Samtlige informanter presenterte individuelle definisjoner av begrepet innsats. **Jens** tydeliggjør at eleven må gjøre sitt beste og være konsentrert, mens **Ola** reflekterte over innsatsens varierte natur. **Line** vektla møteplikt og positiv holdning, mens **Fredrik**

understreket fysisk utmattelse som tegn på høy innsats. Disse perspektivene gir et varierende bilde av hvordan innsats oppfattes av informantene mine. Likevel var fellestrekket blant informantene at innsats er når eleven gir sitt aller beste.

4.2.2 Betydningen av innsats i LK20

I denne delen av intervjuene utforsker jeg informantenes refleksjoner angående endringene knyttet til begrepet innsats i læreplanen etter innføringen av LK20.

Jens bemerket at i den nye læreplanen blir innsats enda tydeligere fremhevet. Han erkjente at innsats allerede var inkludert i læreplanen fra 2012, men hevdet at i LK20 står det «[...] mye mer fordypa og forklart og redegjort hva innsatsbegrepet innebærer [...]». **Ola** delte at han tok i bruk innsats som et begrep på samme måte før og etter LK20. **Line** påpekte at endringen for henne lå i måten hun kommuniserte innsatsbegrepet til elevene. «Jeg prøver i alle fall å snakke med elevene litt om det, og bevisstgjøre de [...]», sa hun. Dette gjorde hun for å sikre at elevene forstod hva som vurderes i faget. **Fredrik** mente at innsatsbegrepet alltid har vært en sentral del av faget, men bemerket at det nå «[...] har kommet mye mer tydelig frem i kompetansemålene». Han la til at, om ikke elevene «[...] lærer seg å ha en innsats i det de gjør, så kommer de ingen vei». For å understreke dette, fortalte **Fredrik** at før hvert tema klassen begynte på i kroppsøving, så var innsats «[...] det første vi introduserer de for i forhold til vurderinga».

Informantene reflekterte over endringene knyttet til innsats i LK20. **Jens** merket seg økt tydelighet og forklaring av innsats i kompetansemålene. **Ola** opprettholdt den samme bruken av innsatsbegrepet. **Line** fokuserte på bevisstgjøring av innsats for elevene, mens **Fredrik** understreket behovet for å introdusere innsats før hvert tema i kroppsøving. Dette viser at informantenes oppmerksomhet rundt innsatsbegrepet i LK20 er variert, men også relevante for læreplanen.

4.2.3 Bruken av innsats i kroppsøvingstimene

I denne delen av intervjuene utforsker jeg informantenes tilnærming til å tilrettelegge og understreke betydningen av innsats i kroppsøvingstimene. Sentrale temaer inkluderer tilbakemelding til elever, variasjon i undervisningen og hvordan innsats fremmes i undervisningsmiljøet.

Alle informantene legger stor vekt på kontinuerlig tilbakemelding til elevene i løpet av timene. Disse tilbakemeldingene inneholder ofte en understreking av viktigheten av å gjøre sitt beste. **Ola** gir et eksempel som illustrerer dette prinsippet, spesielt i situasjoner med elever som har fremragende ferdigheter. For disse elevene blir hovedfokuset rettet mot innsatsen, ikke nødvendigvis å vinne i konkurranser. Målet for disse elevene blir derfor å være gode lagspillere, fremme samarbeid og støtte de andre på laget.

Både **Fredrik** og **Line** fremhever variert undervisning som en metode for å fremme innsatsen i kroppsøvingstimene. **Line** poengterer at «[...] det er viktig med variert undervisning, sånn at de får vist innsats på forskjellige måter». **Fredrik** deler denne oppfatningen og synes det er viktig å «[...] hele tiden treffe på aktivitetene, og ha aktiviteter som fenger alle [...]», noe som bidrar til engasjement hos elevene. **Fredrik** påpeker at en variert undervisningsmetode oppmuntrer til økt innsats i ulike aktiviteter og samtidig skaper et miljø der elevene føler seg mer komfortable i timen. Som eksempel trekker han frem at om han hadde lagt «[...] opp til at alt skal være en konkurranse eller alt skal være basert på at det er første mann ferdig, så er det veldig mange som går inn i sitt eget skall og prøver å skjule seg». For å unngå dette, mener **Fredrik** at den varierte undervisningen kan bidra til høyere innsats og få elevene til å delta aktivt i kroppsøvingstimene.

Videre fremhever **Fredrik** betydningen av positive tilbakemeldinger som et middel for å motivere elevene. Han mener det er viktig å rette «[...] positive tilbakemeldinger til de som gir høy innsats [...]», da det kan oppmuntre andre elever til å øke sin egen innsats. **Jens** deler dette synspunktet og understreker at positive tilbakemeldinger er en meget viktig del av kroppsøvingfaget. Det er viktig for å «[...] tydeliggjøre at man setter pris på

elevene på grunn av sitt arbeid». For **Jens** innebærer verdsettingen av elevene å skape et læringsorientert miljø, der elevene blir oppfordret til å gjøre sitt beste uten å sammenligne seg med andre.

Jens deler også hvordan hans skole følger en læringsorientert tilnærming, der prestasjon blir målt i forhold til individuelle forbedringer fremfor sammenligning med andre. For han er «[...]», det å prestere det beste man kan gjøre på den dagen» en viktig del av skolegangen. **Jens** mener at ved å legge vekt på selvforbedring gir en elevene muligheten til å oppleve mestring i faget. Han forteller at mestring blir definert som å lykkes, og at det dermed ikke er nødvendig å være bedre enn alle andre. Man burde heller fokusere på å konkurrere med seg selv, da man får flere anledninger til å lykkes ved å oppleve følelsen av mestring i kroppsøvingstimene.

Informantene legger vekt på kontinuerlig tilbakemelding for å understreke viktigheten av å gjøre sitt beste i kroppsøvingstimene. **Ola** prioriterer innsats over seier, spesielt for dyktige elever. **Fredrik** og **Line** fremhever variert undervisning som engasjerende og motiverende, mens **Fredrik** vektlegger betydningen av positive tilbakemeldinger for å oppmuntre til økt innsats. **Jens** deler skolens læringsorienterte tilnærming, der individuelle forbedringer verdsettes, og mestring defineres som å lykkes med ens beste innsats på en gitt dag. Dette reflekterer informantenes felles bruk av tilbakemeldinger for å fremme og verdsette elevens individuelle innsats i kroppsøvingstimene.

4.2.4 Innsats knyttet til holdninger i kroppsøvingstimene

Selv om temaet holdninger i kroppsøvingfaget ikke var noe som ble spurt om direkte i intervjuene, kom det likevel tydelig frem fra alle informantene at både oppførsel og holdning var en del av innsatsen i kroppsøvingfaget. Alle informantene fremhever at elevenes oppførsel og holdning har en betydelig innvirkning på innsatsen i timen, inkludert vurderingen i faget, elevens selvstendighet og evnen til å følge instruksjoner.

På skolen til **Jens** har de vært «[...] opptatt av innsats og det som går på holdninger til faget». Han argumenterer for at en elev som har «[...] evnen til å kunne ta imot

instruksjon, både fra lærere og medelever», er en elev som demonstrerer god innsats. Videre legger han vekt på at denne delen av innsatsen er noe eleven selv kan kontrollere.

Ola viser til holdningen i faget gjennom et konkret eksempel. Han observerer situasjoner der elever viser lav innsats under løping. Han påpeker at denne type holdning, der elever viser liten innsats, også påvirker vurderingsgrunnet negativt for eleven. Han forklarer videre at elever med «[...] dårlige holdninger og som er negativt innstilt til det som skal gjøres [...]» i timen, vil få lavere vurdering av sin innsats.

Fredrik fremhever også viktigheten av elevens oppførsel i timen. Han forteller at når en elev legger ned stor innsats i selve aktiviteten i timen, men samtidig «[...] oppfører seg som en idiot [...]», da spiller denne innsatsen ingen rolle. **Fredrik** understreker at oppførselen til eleven må være på plass for å oppnå en god karakter i faget. Han hevder at god oppførsel er avgjørende for en god vurdering av innsatsen i faget.

Line deler dette synspunktet og mener at det er viktig at elevene «[...] gjør det de får beskjed om da, og ikke begynner å surre med andre ting [...]» som en del av deres innsats i faget. Hun understreker at hvis elevene utfører oppgavene i tråd med instruksjonene og gjør sitt beste, vil de kunne oppnå en god vurdering. I tillegg forventer **Line** at elever med sterke ferdigheter skal hjelpe de som trenger det, da dette viser både god innsats og positive holdninger.

Informantene er alle enige om at elevenes oppførsel og holdninger er avgjørende for innsatsen i kroppsøvningsfaget. På skolen til **Jens** inkluderes holdninger som en kontrollerbar del av innsatsen. **Ola** kobler dårlige holdninger til lavere vurdering, og **Fredrik** understreker at god oppførsel er essensielt for en god vurdering, da negativ atferd kan overskygge den fysiske innsatsen til eleven. **Line** deler viktigheten av å følge instruksjoner for å oppnå god vurdering, og forventer at elever med sterke ferdigheter viser positive holdninger ved å hjelpe andre. Dette viser enighet blant informantene om at oppførsel og holdninger er en integrert del av innsatsen i kroppsøvningsfaget.

4.2.5 Testing i kroppsøvfingsfaget og vurdering av innsats

Dette delkapittelet gir innsikt i hvordan tre av de fire informantene vurderer testing i kroppsøvfingsfaget og knytter dette til elevens mulighet til å utfordre seg selv og oppnå framgang i faget. Informantene forteller om at testing i kroppsøvfingsfaget er en viktig metode for å evaluere og fremme elevens innsats, og at det krever en grundig forståelse av hver enkelt elev. Den siste informanten, **Line**, praktiserer ikke tester i timene sine, men utfordrer likevel elevene sine gjennom fysisk aktivitet, og verdsetter deres framgang på denne måten.

Informantene **Jens** og **Ola** er erfarne lærere som har undervist i samsvar med LK06. Begge fremhever at innsats alltid har vært en essensiell del av kroppsøvfingsfaget, uavhengig av hva som formelt står i læreplanen. **Jens** viser til revideringen som hendte i 2012 i faget og bemerker at «[...] før 2012 følte jeg også at det var umulig å dømme en elev sitt arbeid uten å ta med innsatsen». Dette gjaldt selv da LK06 ikke inkluderte innsats som en skriftlig del av den daværende læreplanen. Tidligere brukte han gjennom sine mange år med undervisningserfaring, «[...] ulike former for tester som var tydelig utprøvd». Selv om han nå har avskaffet slike tester, mener **Jens** likevel at testing kan være en måte å utfordre elevene på. Han understreker at slike tester kan «[...] få elevene til å tøyne sine egne grenser».

Ola har en tilsvarende tilnærming og praktiserer fortsatt i en viss grad testing i egen undervisning. Imidlertid er hensikten med testingen å gi elevene muligheten til å utfordre seg selv og observere egen framgang i faget. **Ola** understreker at det viktigste for ham er at elevene har muligheten til å «[...] pushe litt grenser [...]», spesielt de som trenger å bevege seg ut av sin egen komfortsone, slik at deres innsats tydeliggjøres. For å bedømme innsatsen til sine elever, bruker han en tilnærming som inkluderer spørsmål som «Hva har de igjen av arbeidsevne rett etter målgang? Hvor mye har du pusha deg selv for å gå ned i kjelleren?» Dette mener **Ola** er en individuell tilpasning til hver enkelt elev. Han påstår at vurdering av innsats i kroppsøvfingsfaget krever en individuell tilnærming til hver enkelt elev, da elevene er ulike.

Fredrik, selv med kortere erfaring enn både **Jens** og **Ola**, deler likevel deres oppfatning om viktigheten av å utfordre elevene i kroppsøvingsfaget. I likhet med **Ola** argumenterer **Fredrik** for at innsatsen ikke er målbar i tall. Han hevder i stedet at innsatsen skal måles først når en kjenner elevenes fysiske begrensninger. «Etter det kan du begynne å måle innsats, for da vet du hva dem kan gi [...]» forteller **Fredrik**. Derfor er det viktig å «[...] virkelig jobbe dem ned i kjelleren». Han påpeker at dette kan oppnås ved å bruke ulike tester og styrkeøvelser. **Fredrik** hevder at ved å være «med en elev hver dag så kjenner du fort og vet når de blir slitne, og ser det godt på dem».

Informantene som har flest år med erfaring i skolen, **Jens** og **Ola**, understreker at innsats har vært et grunnleggende i kroppsøvingsfaget, uavhengig av de formelle endringene i læreplanen som begge lærerne har vært gjennom. **Jens** nevner en tidligere revidering i 2012 og vektlegger at innsatsens er betydningsfull for elevenes prestasjoner i faget. **Ola** praktiserer fortsatt testing for å gi elevene muligheten til å utfordre seg selv og observere egen framgang, med vekt på individuell tilpasning. **Fredrik**, til tross for kortere erfaring, deler synet om å utfordre elevene og måle innsatsen ved å kjenne deres fysiske begrensninger. Samlet sett viser de tre av informantene mine en tilnærming til testing, knyttet til å utfordre elevene og evaluere innsatsen på en meningsfull måte.

4.2.6 Progresjon som en indikator på innsats

Progresjon, som en indikator på elevenes innsats i kroppsøving, er et betydningsfullt aspekt som fremheves av flere informanter.

Line trekker ofte frem progresjonen i sine kroppsøvingstimer når hun skal vurdere innsatsen til sine elever. Hun understreker at elevens framgang over tid er en god indikasjon på engasjement og øving i faget, og mener at dette bør belønnes. Selv om en elev kanskje ikke mestrer alle aktivitetene i kroppsøving, mener hun «[...] det er positivt at den personen har hatt progresjon». **Ola**, på sin side, betrakter progresjon og framgang som avgjørende for å evaluere innsatsen til elevene i faget. Han «[...] legger alltid vekt på framgangen [...]» hos eleven, for han vet at framgang kommer gjennom

god innsats. Han forstår at det er gjennom kontinuerlig innsats at framgang skjer. Han erkjenner at den gode innsatsen fører til framgangen. **Fredrik** deler dette perspektivet og mener at bakgrunnen for innsats i faget er muligheten til å erfare framgang hos elevene. Han sier at om elevene «[...] ikke lærer seg å ha en innsats i det de gjør, så kommer de ingen vei».

Tre av informantene, **Line**, **Ola**, og **Fredrik**, tar i bruk progresjon som en betydningsfull indikator for elevenes innsats i kroppsøving. **Line** vurderer ofte progresjon som en god indikasjon på engasjement og øving, selv når elevene ikke mestrer aktiviteten. **Ola** legger stor vekt på elevenes framgang, og ser kontinuerlig innsats som nøkkelen til denne utviklingen. Han anerkjenner at god innsats fører til progresjon. **Fredrik** deler dette synet og understreker at elevene må lære seg å ha innsats for å oppnå framgang i faget. Samlet sett ser informantene progresjon som en verdifull indikator på elevens dedikasjon og innsats i kroppsøving.

4.3 Lærernes forståelse av vurdering i kroppsøving

Det siste forskningsspørsmålet tar for seg vurdering i kroppsøving. I denne sammenheng, startet jeg med å utforske lærernes personlige synspunkter på vurdering i kroppsøving.

Jens og **Fredrik** delte deres personlige perspektiver på vurdering i faget. **Jens** sier ironisk at «[...] det er kjempeenkelt å gi vurdering i kroppsøving [...]», men deretter utdypet med alvor at «[...] det er helt håpløst å vurdere i faget». For sin del mente **Fredrik** at vurdering i kroppsøving er svært komplekst og i grunn «[...] et av de vanskeligste fagene å drive vurdering i, fordi alle elevene stiller så forskjellig i forhold til fysiske forutsetninger».

4.3.1 Lærernes perspektiver på vurdering i kroppsøving

I denne delen belyses vurderingen i kroppsøving, og utforsker informantenes personlige synspunkter og tilnærminger til denne komplekse prosessen. Alle fire

informanter reflektere over hvordan de vurderer elevene i faget. Gjennom deres perspektiver får vi innsikt i hvordan disse lærerne bruker ulike kriterier og tilnærminger for å evaluere elevenes måloppnåelse. Her fremmes flere synspunkter og utfordringer ved vurderingsprosessen i kroppsøvingsfaget. Informantene mener at elementene: innsats, holdninger, fair play, faglige ferdigheter, framgang, forutsetninger, samarbeid og selvstendighet spiller inn i vurderingen.

Jens deler sin tilnærming til vurdering i kroppsøvingsfaget og understreker viktigheten av at når elevene skal nå den «[...] høye måloppnåelsen er man litt avhengig av dette egendrivet». Dette egendrivet innebærer å være forberedt, være konsentrert og å oppmuntre sine medelever i timene. **Jens** argumenterer for at slike elever oppnår høy måloppnåelse og skaper et læringsmiljø preget av oppgavefokus i kroppsøvingstimene.

Ola gir oss innsikt i hans tredelte tilnærming til vurdering i kroppsøvingsfaget. Han bedømmer hovedsakelig elevens måloppnåelse basert på elementene innsats, holdninger og faglige ferdigheter. **Ola** tar også hensyn til elevenes forutsetninger, men argumenterer for at de som legger ned en god innsats og viser vilje til å forbedre seg, vil kunne utvikle sine ferdigheter og prestere bedre i timene. Han fremhever imidlertid at i praksis blir ferdighetene belønnet i timen, men det er «[...] veldig få ganger jeg trekker frem faglige ferdigheter over innsatsen i timen».

Line gir en innsikt i tilnærmingen til vurdering som var i bruk der hun tidligere jobbet. På den tiden ble kroppsøvingsskarakteren gitt på basis av en tidligere læreplan og skolens egne retningslinjer. På den forrige skolen ble karakteren i kroppsøving gitt utfra elevens ferdigheter, innsats og holdning. Lærerne gav elevene karakter ved å «[...] vektlegge 40% ferdighet, 40% innsats og 20% holdning», forteller hun. Det er verdt å merke seg at **Line** sin tidligere vurderingspraksis ikke lenger er i bruk ved den skolen hvor hun underviser nå. Hun tar nå i bruk fire elementer i sin elevvurdering: faglige ferdigheter, innsats, holdninger og fair play.

Fredrik presenterer sine kriterier for vurdering i kroppsøving, der han i hovedsak benytter tre sentrale faktorer: «[...] Innsats, framgang og fair play. Det er de tre tinga jeg

stort sett bruker når jeg vurderer». Han vektlegger innsats og framgang som de sentrale elementene for karakteren, og understreker at elever som ønsker å komme høyt opp på karakterskalaen, må praktisere fair play.

Informantene deler mange synspunkter og tilnærminger til vurdering i kroppsøvfingsfaget. **Jens** vektlegger egendriv som nøkkelen til høy måloppnåelse og et oppgavefokuset læringsmiljø. **Ola** bruker en tredelt tilnærming basert på innsats, holdninger og faglige ferdigheter, tar hensyn til forutsetninger og har et fokus på at god innsats fører til utvikling av ferdigheter. **Line** reflekterer over en tidligere skoles vurderingspraksis, som inkluderte vektlegging av ferdigheter, innsats og holdning. **Fredrik** benytter innsats, framgang og fair play som sentrale kriterier, hvor innsats og framgang er mest avgjørende for karakteren. Samlet sett gir informantene en innsikt i kompleksiteten av vurderingsprosessen, med kriterier som inkluderer innsats, holdninger, fair play, faglige ferdigheter, framgang, forutsetninger, samarbeid og selvstendighet.

4.3.2 Karaktersetting i kroppsøvfingsfaget

Karaktersetting i kroppsøvfingsfaget er en kompleks prosess som involverer flere faktorer. Her gir jeg et innblikk i tilnærmingene til lærernes karakterfastsettelse og deres perspektiver på hva som kjennetegner ulike karaktertrinn.

Når **Ola** skal gi elevene sine karakterer, vurderer han dem ut fra deres forutsetninger, ferdigheter, innsats og holdning i faget. I evalueringsprosessen til elevene i kroppsøving, tar han i større grad å «[...] rettfærdiggjør elevenes karakter opp mot hverandre enn det jeg gjør i andre fag». Med andre ord sammenligner han elevenes prestasjoner med hverandre, samtidig som han tar hensyn til de ulike forutsetningene som elevene bringer til faget. Gjennomsnittseleven i **Olas** klasser defineres som en elev som «[...] møter opp til timen, har grei innsats [...] og utover det gjør det greit i alle deler av faget». Disse elevene blir ofte tildelt karakteren fire. **Ola** bemerker at karakterene vil synke for elever som «[...] har lav innsats, lave holdninger, og faglige hull». Han reserverer høyere karakterer, som karakteren seks, for situasjoner der elevenes

prestasjoner er eksemplariske. Imidlertid tildeler han slike karakterer sjelden, spesielt i starten av skoleåret. På den andre siden så reserverer **Ola** karakterer med høy måloppnåelse for situasjoner der elevenes prestasjoner er eksemplariske. Han påstår at «[...] karakteren seks i kroppsøvingfaget, det er en sånn modningskarakter [...], for det er så mange elever som har så mye å jobbe med».

Line uttrykker sin opplevelse av utfordringene knyttet til karaktersetting i kroppsøvingfaget. Hun finner det «[...] veldig lett å se om noen elever er på én og to [...]», men hun synes «[...] det er litt vanskelig sånn med fem og seks [...]». **Line** forklarer at oppnåelse av høy karakter i faget «krever en kombinasjon av god innsats og holdninger og fair play og alt det». Hun deler en situasjon der en elev har svake ferdigheter i kroppsøving, men kompenserer med en positiv holdning. Selv om **Line** synes at det er utfordrende å vurdere slike elever, hadde hun ikke «[...] gitt en sekser til en sånn elev, men jeg har gitt fem». **Line** mener ferdigheter er en del av karakteren på grunn av dette, og til tross for at hun praktiserer ferdighet som en del av vurderingen, forteller hun også at læreplanen i kroppsøving ikke legger mye vekt på ferdigheter i faget. «Det jo ikke noen andre fag på skolen som du kan ha kjempegod innsats i, og så få toppkarakter på grunn av det», forteller hun.

Når **Jens** skal sette karakterer på sine elever, forteller han at «[...] jeg må stole på min erfaring, min bakgrunn, min forståelse, og det at jeg blir kjent med elevene og danner et helhetsgrunnlag». Dette mener **Jens** er måten å karaktersette på, da han treffer godt på en karakter. Han stoler på sine erfaringer og at oppfatningen er riktig. Han forteller at han må «[...] observere elevene i forhold til evnen til å gjøre så godt man kan, evnen til å ta imot instruksjon, evnen til å gjøre andre bedre, det å være fokusert, og det å forberede seg der det er nødvendig». Videre forteller han også at det å kjenne elevene er viktig, for når man kjenner dem, så kan man «[...] også si noe om innsatsen, og vi kan si noe om forutsetningene til elevene». Imidlertid påpeker **Jens** at utfordringen oppstår «[...] når en skal begrunne karakteren i form av en skriftlig klage».

Fredrik påstår at innsats utgjør den største delen i hans vurderingsprosess innen kroppsøvingfaget. Han forklarer at ved karaktersetting, spesielt i situasjoner hvor

elevene begynner med begrensede ferdigheter, er hans primære vurderingsmetode å se på framgangen hos sine elever. Han uttrykker at når man ser framgangen hos sine elever «[...], da ser du jo veldig godt hvor mye innsats de har lagt i det. Og det er det jeg bruker mest i karaktersettingen da». **Fredrik** anser observasjonen av elevens utvikling som en essensiell del av vurderingsgrunnlaget innenfor kroppsøvingfaget.

Samlet sett vektlegger alle informantene karakterer ulikt. De baserer elevenes karakterer på innsats, holdninger, fair play, faglige ferdigheter, framgang, forutsetninger, samarbeid og selvstendighet. **Ola** vurderer karakterer i kroppsøvingfaget basert på individuelle forutsetninger, ferdigheter, innsats og holdning, med karakteren fire tildelt gjennomsnittselever. Høyere karakterer krever eksemplariske prestasjoner, noe som sjelden blir tildelt elevene hans. **Line** finner det utfordrende å vurdere karakteren fem og seks, hvor en positiv holdning kompenserer for svake ferdigheter. Hun har et ønske om at faglige ferdigheter blir en større del av karaktersetting. **Jens** bygger karakterer på erfaring, helhetsgrunnlag og observasjon av elevenes evner, innsats og forutsetninger. Han stoler på sin oppfatning, men utfordres ved skriftlige klager. **Fredrik** fokuserer mest på innsats i karaktersettingen, og bruker framgang som kriterium, spesielt ved begrensede ferdigheter hos eleven. Observasjon av elevens utvikling anses som essensiell for vurdering i kroppsøvingfaget.

4.3.3 Vurdering for læring

Vurdering for læring spiller en svært viktig rolle i kroppsøvingfaget, og alle informantene i studien praktiserer aktiv bruk av tilbakemelding som en del av denne vurderingsprosessen. Her får vi et innblikk i hvordan lærerne bruker tilbakemelding som et verktøy for å veilede elevene i sin læringsprosess, og hvordan dette styrker deres forståelse av hvordan de kan forbedre seg i faget.

Jens benytter «[...] stort sett muntlige tilbakemeldinger[...]» i sin tilnærming til vurdering for læring. I tillegg samler han skriftlige tilbakemeldinger over tid og gir disse til elevene to ganger i halvåret. Disse skriftlige tilbakemeldingene inneholder mer detaljerte og konkrete observasjoner om elevenes prestasjoner i kroppsøvingfaget. For **Line** er

hyppig kommunikasjon med enkeltelever viktig. Hun gir tilbakemeldinger i samtaler med elevene under timene og bemerker at elevene «[...] vet hva de blir vurdert på [...]» i faget. **Fredrik** praktiserer også tilbakemeldinger inn i kroppsøvfingsfaget. I tilbakemeldingene merker han at elevene i stor grad tar til seg responsen, som del av vurderingsprosessen. **Ola** benytter også tilbakemelding som et middel for å hjelpe elevene til å forstå hvordan de presterer i kroppsøvfingsfaget.

Tre av informantene, **Jens**, **Ola** og **Fredrik**, trekker også frem positiv atferd og innsats gjennom tilbakemeldinger i skoletimene. **Jens** mener dette er godt for elevenes læringsmiljø, og **Ola** fremhever elevens gode innsats og holdning. **Fredrik** på sin side forteller at elevene «[...] vil jo gjerne høre positive ting», noe de får høre fra ham når de yter høy innsats i kroppsøvfingstimene.

Alle informantene vektlegger vurdering for læring i kroppsøvfingsfaget gjennom aktiv bruk av tilbakemeldinger. Tre av informantene fremmer også innsats og annen positiv atferd gjennom at de gir tilbakemeldinger til sine elever. **Jens** gir hovedsakelig muntlige tilbakemeldinger, og supplerer med skriftlige observasjoner to ganger i halvåret. **Line** prioriterer hyppig kommunikasjon med enkeltelever, noe som sikrer at elevene forstår vurderingskriteriene. **Fredrik** ser elevene tar til seg tilbakemeldinger i stor grad i kroppsøvfingsfaget, og **Ola** bruker tilbakemeldinger som veiledning for å hjelpe elevene med å forstå deres prestasjoner i faget.

4.3.4 Vurdering av faglige ferdigheter knyttet til innsats

Flere av informantene deler perspektiver angående vurderingsprosessen i kroppsøvfingsfaget, også når det gjelder å finne en balanse mellom de faglige ferdighetene og den enkelte elevens innsats. Noen av informantene hevder også at både elevens forutsetninger og ferdigheter er en viktig del av vurderingsprosessen.

Ola fremhever at både forutsetninger og ferdigheter utgjør en viktig del av kroppsøvfingsvurderingen. Han påpeker at det veldig ofte «[...] er det mange elever som har gode faglige ferdigheter [...]», men likevel får lavere karakter enn det de faglige

ferdighetene tilsier. Dette er tilfellet når elevene «[...] ikke har topp innsats eller gode holdninger i faget». **Ola** formidler at mangelen på innsats kan forhindre at «[...] de faglige ferdighetene ikke vil nå opp». Med dette uttrykker han at til og med utmerkede ferdigheter alene ikke er tilstrekkelig for å oppnå toppkarakterer i kroppsøving, men er del av vurderingen i kroppsøvingsfaget.

Line deler et lignende perspektiv og forklarer at «[...] hvis du har gode ferdigheter så skal du spille de andre gode [...]» i kroppsøvingstimene. Hun legger vekt på at uansett ferdighetsnivå, skal elevene prøve å bidra med det de kan. **Line** forteller at denne delen av vurderingen er del av elevenes innsats i kroppsøvingsfaget. Videre forteller hun også at hun skulle ønske at ferdigheter hadde større betydning for karaktersettingen i kroppsøvingsfaget.

To av informanter deler perspektiver om vurdering av faglige ferdigheter knyttet til innsats i kroppsøvingsfaget. **Ola** fremhever at både forutsetninger og ferdigheter er viktige i vurderingen, og at mangel på innsats kan hindre selv gode ferdigheter i å gi høy karakter. **Line** understreker at uavhengig av ferdighetsnivå, er det viktig at elevene bidrar etter beste evne, noe som påvirker vurderingen av innsatsen i faget.

4.3.5 Utdanningsdirektoratet om innsats i kroppsøving

Dette kapittelet utforsker hvordan innsats, som beskrevet i læreplanen fra Utdanningsdirektoratet for kroppsøvingsfaget etter 10. trinn, blir forstått og anvendt av mine informanter. Jeg stiller spørsmål til informantene om hvilke refleksjoner de hadde rundt det utdanningsdirektoratet beskriver om begrepet innsats, og informantene blir presentert for følgende sitat fra læreplanen:

«Elevenes innsats er en del av kompetansen i kroppsøving. 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» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 8)

Jens, bemerker at sitatet fra Utdanningsdirektoratet «[...] ligger ganske tett opptil, om ikke helt likt [...]» med hans egen oppfatning av innsats. Videre hevder han at sitatet samsvarer med hans egne synspunkter på innsats i kroppsøving. **Ola** gjenkjenner sitatet da han tidligere har støtt på det. Han leser gjennom definisjonen igjen og sier: «Jeg er helt enig i det her altså». Han henviser til en tidligere samtale i intervjuet, om at det var dette sitatet han mente, da han snakket om at hensikten i faget har kommet tydeligere frem i LK20.

Når **Line** hører dette sitatet, fremstiller hun dette som en konkret refleksjon av hennes egen oppfatning av hva innsats innebærer i kroppsøvingfaget. I likhet med **Line**, deler **Fredrik** denne oppfatningen. Han uttrykker det som at «[...] det er jo det jeg prøver å si og, uten at jeg klarer å få det fram». **Fredrik** mener at dette er en god forklaring fra Utdanningsdirektoratet rundt begrepet innsats i faget og ser ingen grunn til å legge til eller trekke fra ytterligere elementer i forklaringen.

Denne delen av kapittelet fremmer informantenes forståelse og anvendelse av begrepet innsats i kroppsøvingfaget, slik som den er definert i læreplanen fra Utdanningsdirektoratet. Samlet sett viser informantenes svar en positiv tilslutning til Utdanningsdirektoratets definisjon. Alle anerkjenner at dette sitatet reflekterer deres egne oppfatninger av innsats i kroppsøvingfaget.

5 Diskusjon

I dette kapitlet i masteroppgaven vil jeg gjennomføre en diskusjon av resultatene i lys av tidligere forskning og teoretiske perspektiver som har blitt presentert tidligere i oppgaven. Kapitlet vil følge den samme struktur som resultatkapitlet, og organiseres i tre hovedkategorier: Lærerens oppfatning av kroppsøvningsfaget i LK20, lærerens oppfatning av innsats i LK20, og lærerens forståelse av vurdering i kroppsøvningsfaget.

5.1 Lærernes oppfatning av kroppsøvningsfaget i LK20

5.1.1 Innføringen av LK20

Implementeringen av LK20 avdekket betydelige variasjoner blant informantene, påvirket av skolens ulike tilnærminger. **Jens** og **Fredrik** forteller om et tydelig samarbeid og implementering på deres skole, mens **Ola** og **Line** opplever større selvstendighet blant lærerne i implementeringsprosessen. Disse ulike ståstedene til informantene reflekterer ulike utgangspunkt for kjennskap til den nye læreplanen, noe som Goodlad (1979) beskriver som «den oppfattede læreplanen».

For informantene blir «den oppfattede læreplanen» formet av individuelle tolkninger av «den formelle læreplanen», i dette tilfellet LK20 (Goodlad, 1979, s. 61-64). Variasjoner i tolkningen av LK20 oppstår som et resultat av forskjellige implementeringsmetoder, erfaringsbakgrunner, skoletradisjoner og generelle holdninger til «den formelle læreplanen». Dette fører til ulike «oppfattede læreplaner» blant lærere på skolen.

I konteksten av denne studien knytter vi «den oppfattede læreplanen» til informantenes unike perspektiver av innføringen av LK20. **Fredrik** trekker inn pandemien som en uforutsett faktor i implementeringsprosessen blant lærerne. **Jens** på sin side fremhever et positivt samarbeid blant lærerne på skolen sin. **Ola** indikerer at skolen har en lokal læreplanstruktur som er i tråd med den nye læreplanen, noe som kan forankres i skolens tradisjoner. På den andre siden understreker **Line** lærernes selvstendighet i implementeringen av den nye læreplanen, et aspekt knyttet til lærernes

holdninger. Disse elementene; implementeringer, erfaringer, tradisjoner og holdninger, kan ifølge Goodlad (1979) føre til variasjoner i «den oppfattede læreplaner» blant lærerne.

5.1.2 Betydelige endringer i LK20 og bruken av kompetansemålene

Informantene reflekterte over de største endringene de opplevde i «den formelle læreplanen», LK20. De bemerket at idrettsbegrepet forsvant, formålet med faget ble tydeliggjort, og det ble lagt større vekt på innsatsbegrepet. Disse endringene har sin rot i forandringen av ordlyden i den nye læreplanen for 2020. Da læreplanen har forandret seg i LK06, gjennom revisjonen i 2012, og implementeringen av LK20, resulterer det i betydelige forandringer av ordlyden over tid (Vinje, 2021, s. 176-177). Denne dynamikken antyder at LK20 har en vesentlig innvirkning på læreplanen for kroppsøving, og lærerne står overfor nødvendigheten av å tilpasse seg de nye kravene. Denne endringen i «den formelle læreplanen» medfører at «den oppfattede læreplanen» blir tolket på nytt av lærerne, med konsekvenser for den faktiske gjennomføringen i undervisningen, kjent som «den operasjonaliserte læreplanen» (Goodlad, 1979, s. 61-64). Med andre ord kan fornyelsen av læreplanen føre til at informantene forstår og anvender kroppsøvingsfaget på en ny måte.

Jens og **Ola** gir konkrete eksempler på hvordan de aktivt bruker kompetansemålene i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. Dette demonstrerer at LK20 har frembrakt endringer i måten lærere implementerer læreplanen på i klasserommet. **Line** på sin side beskriver hvordan hun nøye studerte Utdanningsdirektoratets kompetansemål for å tilpasse sin undervisning i samsvar med disse målene. Dette indikerer en tilpasning av undervisningen i henhold til den nye læreplanens overordnede del og kroppsøvingsfagets kompetansemål.

Fredrik påpeker den økte vektleggingen av innsatsbegrepet i LK20 og hvordan dette gir lærerne økt fleksibilitet i valg av undervisningsaktiviteter. Dette viser at læreplanen tilrettelegger for variasjon og tilpasning i klasserommet. **Ola** formidler tydelig i intervjuet at endringene i læreplanen har synliggjort formålet med faget på en

tydeligere måte. Han forteller at målet er å «[...] øke lyst og motivasjon til å fortsette å være fysisk aktive» blant elevene, noe som kan «stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 2). Denne overordnede delen er en sentral verdi i kroppsøvingsfaget og vektlegger elevenes dannelse, noe som harmonerer med **Ola** sin erfaring av endringene i LK20.

5.2 Lærerens oppfatning av innsats i LK20

5.2.1 Innsats som definisjon

For å utforske informantenes forståelse av begrepet innsats, ble de bedt om å formulere sine egne definisjoner av begrepet.

Informantenes respons gir innsikt i et bredt spekter av refleksjoner om begrepet innsats, preget av både felles trekk og individuelle meninger. Evensen (2020) understreker en utfordring knyttet til innsats i kroppsøvingsfaget, nemlig de varierende tolkningene av begrepet blant både elever og lærere. Denne mangfoldigheten fører til ulik praksis og dermed en vurderingsmetodikk som kan oppfattes som urettferdig (Vinje, 2008, referert i Evensen, 2020, s. 108). Dette kan forstås i lys av domeneene til Goodlad (1979) i hans læreplanteori. Forskjellige tolkninger av «den formelle læreplanen» gir opphav til ulike «oppfattede læreplaner», som igjen har mulighet for å gi ulike «operasjonaliserte læreplaner» (Goodlad, 1979, s. 64).

Jens for sin del legger vekt på elevens evne til å håndtere utfordringer, ta risiko og være konsentrert og nøyaktig, der elevens innsats danner grunnlaget for prestasjonen i kroppsøvingsfaget. På sin side vektlegger **Fredrik** tydelig anstrengelse og fysisk utmattelse som sentrale elementer i elevens innsats. **Ola** og **Line** deler perspektivet om at deltakelse og evnen til å støtte andre indikerer god innsats, og at denne innsatsen ikke nødvendigvis er begrenset av elevenes ferdighetsnivå i kroppsøvingsfaget. **Line** legger spesielt vekt på positive holdninger som en integrert del av innsatsen under kroppsøvingstimene, mens **Ola** reflekterer grundig over innsatsens varierte natur, der definisjonen av innsats varierer, avhengig av situasjonen.

Disse individuelle refleksjonene fra informantene har tydelige sammenheng med Utdanningsdirektoratets definisjon av begrepet innsats, spesifikt i forbindelse med undervisvurderingen i faget: «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.»

(Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 8). **Jens** sin tolkning kan relateres til å «håndtere faglige utfordringer etter beste evne» og «vise selvstendighet», mens **Fredrik** knyttes til ideen om at elevene «utfordrer sin egen fysiske kapasitet». **Line** påpeker elevens positive holdninger i timen, som hun senere i intervjuet definerer som en integrert del av at elevene «samarbeider med andre».

I løpet av intervjuet med **Line** presenterte hun notatblokken sin, hvor sitatet fra Utdanningsdirektoratet om innsats i faget var nedtegnet. I tillegg hadde hun inkludert en tilleggssetning i sine notater: «Bruke egne ferdigheter og kunnskaper for å medvirke til framgang for andre og tenke kritisk» (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 8-9). Dette sitatet inneholder to sider av innsats som **Line** fremhevet. Perspektivene belyser hennes forståelse av innsats som både en individuell innsats og som en integrert del av felleskapet. Kritisk tenkning, som utgjør en nøkkelfaktor i standpunktvurderingen innen kroppsøving, er en individuell del av innsatsen for elevene. Videre er framgang for andre, noe som utgjør en sentral del av fagets kompetansemål i kroppsøving, en integrert del av elevenes innsats for felleskapet.

Til tross for noen ulikheter i informantenes forståelse av begrepet innsats, kom det likevel frem under intervjuene en felles forståelse blant dem. Alle informantene beskriver god innsats som elevens evne til å gi sitt aller beste. Dette er i likhet med de tidligere masterstudiene til Skoracka (2023), Søraker og Oftedal (2023), Dahlen (2022) og Næss og Aasland (2014), hvor det er betydelig enighet blant lærere om tolkningen av innsatsbegrepet i kroppsøvingsfaget.

5.2.2 Betydningen av innsats i LK20

I intervjuene utforsket jeg informantenes oppfatning av endringer i innsatsbegrepet etter implementeringen av LK20. Tre av de fire informantene har merket en endring i egen forståelse av begrepet innsats i forbindelse med implementeringen av LK20.

Den eneste informanten som ikke har bemerket noen endringer i innsatsbegrepet er **Ola**, som forstod og brukte begrepet på samme måte både før og etter innføringen av LK20. Han var imidlertid ikke klar over at innsats allerede var integrert i kroppsøvfingsfaget etter revideringen i 2012. Dette innebærer at **Ola** praktiserte innsats i perioden 2006 til 2020 uten å vite at innsats faktisk var en del av «den formelle læreplanen» siden 2012. Dette ligner funnene til Næss og Aasland (2014), der informantene deres tok i bruk innsats i tiden mellom 2006 og 2012, til tross for at innsats ikke var del av «den formelle læreplanen» i denne perioden. **Jens** derimot påpekte en forandring i sin forståelse av innsats innenfor faget, selv om han var kjent med at revideringen i 2012 inkluderte innsats som en del av vurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Jens hevder nå at innsatsbegrepet har fått en større betydning i kroppsøvfingsfaget etter LK20, da begrepet nå blir grundigere forklart i læreplanen. Dette sammenfaller med Utdanningsdirektoratets uttalelse om endringer i læreplanen, hvor det påpekes at innsats er integrert i større grad i kompetansemålene etter LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2019). På samme måte vektlegger **Fredrik** også innsats i kompetansemålene og reflekterer over viktigheten av at elever lærer å yte god innsats.

Både **Line** og **Fredrik** fremhever at endringene i læreplanen har medført en ny form for kommunikasjon mellom lærerne og elevene angående betydningen av begrepet innsats i kroppsøvfingsfaget. Denne kommunikasjonsendringen har betydning for å tydeliggjøre for elevene hva vurderingen innebærer under kroppsøvfingstimene. Endringen i kommunikasjon er vesentlig for å øke bevissthet rundt vurderingsprosessen i faget og kan virke som en motivasjonsfaktor for høyere deltakelse i undervisningen, et aspekt som **Fredrik** understreker som særlig viktig. Å gjøre elevene bevisste på hva som forventes av dem i kroppsøving er en sentral del av å oppnå vurdering for læring (VfL)

blant elevene (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 6). Det er også naturlig å gi elevene tilbakemelding på hvordan de utvikler seg, hvor de viser framgang og hvilke strategier de benytter seg av for å utvikle en god kompetanse i faget (Evensen, 2020, s. 112). Dette står tett opp mot det **Fredrik** sier om kommunikasjon og bevissthet rundt vurderingsprosessen.

5.2.3 Bruken av innsats i kroppsøvingstimene

Informantenes vektlegging av kontinuerlig tilbakemelding til elevene samsvarer med prinsippet om underveisvurdering i kroppsøving i LK20. Alle informantene betrakter tilbakemeldinger som en sentral del av vurderingen i kroppsøvingfaget, et element som Hopfenbeck (2016) beskriver som en integrert del av den formative vurderingen i en aktiv læringsprosess. Underveisvurdering, som utgjør en del av den formative vurderingen, gir elevene muligheten til å oppnå vurdering for læring (VfL).

Informantene fremmer alle betydningen av tilbakemeldinger i kroppsøvingfaget, hvor **Fredrik** og **Jens** spesielt fremmer positive tilbakemeldinger knyttet til god innsats. **Ola** veileder sine elever med gode ferdigheter til å fokusere på mer innsats og lagspill i timen fremfor seier. Å kombinere tilbakemeldinger og veiledning er avgjørende for å realisere vurdering for læring.

To av informantene, **Fredrik** og **Line**, understreker viktigheten av variert undervisning. Opplæringsloven §1-3, som fremmer prinsippet om tilpasset opplæring for hver enkelt elev (Forskrift til opplæringslova, 2020a, §1-3). Læreplanen oppfordrer til varierte bevegelsesaktiviteter for å stimulere til lærelyst, selvstendighet, samarbeid, og selvevaluering i kroppsøvingfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 7-8).

Standpunktvurderingen i den nye læreplanen fremmer også variert undervisning ved å tilrettelegge for at elever kan vise sin kompetanse på forskjellige måter, noe **Line** fremhever som en viktig del av undervisningen (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 9). Både **Fredrik** og **Line** mener at denne varierte undervisningen er en metode for å oppmuntre til høy innsats og aktiv deltakelse blant elevene i kroppsøvingfaget. Den tilpassede opplæringen

Fredrik og **Jens** legger vekt på betydningen av å gi positive tilbakemeldinger til elever som viser god innsats i kroppsøvingsfaget, noe som kan vise at læreren forstår elevens læringsprosess (Vinje, 2021, s. 76). **Fredrik** mener at dette oppmuntrer elevene, mens **Jens** argumenterer for at det er viktig å verdsette elevens positive oppførsel, noe som kan bidra til å skape et læringsorientert miljø. Evensen (2020) påpeker at elever som befinner seg i et passende læringsmiljø har større muligheter for betydelig utvikling i kroppsøvingsfaget. Et læringsmiljø kan eksistere i to ytterpunkter: et mestringsorientert eller prestasjonsorientert læringsmiljø, hvor **Jens** tar i bruk et mestringsorientert læringsmiljø i sine timer (Aanesen, 2021). I delen om sentrale verdier i kroppsøvingslæreplanen fremheves betydningen av et mangfoldig læringsfellesskap, noe som knyttes til det **Jens** uttrykker om viktigheten av et mestringsorientert læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 2). Han påpeker at dette kan skape et klassemiljø der høy innsats og mestring står sentralt i faget.

5.2.4 Innsats knyttet til holdninger i kroppsøvingstimen

I denne delen av masteroppgaven utforsker jeg informantenes perspektiver på hvordan elevenes holdninger og oppførsel påvirker deres innsats i kroppsøvingstimen. Selv om temaet ikke var direkte inkludert i intervjuguiden, valgte hver informant å bringe det frem i sammenheng med innsats og vurdering i kroppsøvingsfaget.

Alle informantene hevder at holdninger i kroppsøving utgjør en integrert del av elevenes innsats, da dette forutsetter at elevene kan motta instruksjoner og utføre oppgaver tildelt i timene. **Fredrik** understreker i tillegg at, selv om elevene viser god innsats i aktiviteten, er positiv atferd avgjørende for å oppnå en positiv vurdering av innsatsen. **Ola** argumenterer for at både elevens innstilling og holdning påvirker karakteren. **Line** påpeker at samarbeid og hjelp fra medelever betraktes som en integrert del av positiv holdning og atferd i timen. Videre forventer hun at elever som utmerker seg med sterke ferdigheter i faget, bidrar til å støtte medelever, og dette ses som et tegn på både god innsats og positive holdninger. Dette er direkte sammenheng med den overordnede delen av læreplanen, hvor det står at lærere skal ha høye og

realistiske forventninger til den enkelte elev når det gjelder innsats og mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16).

Selv om alle informantene i studien min understreker at holdninger er en del av innsatsen i kroppsøvingsfaget, knytter tre av dem holdningene til elevenes evne til å følge instruksjoner. To av informantene argumenterer også for at positive holdninger er nødvendige for å oppnå en høy grad av innsats i kroppsøvingstimen. Evensen (2020) har en motsatt oppfatning, da elevens oppførsel og positive holdning ikke utgjør en del av innsatsbegrepet. Han argumenterer derfor for at det er problematisk å bruke dette som en integrert del av vurderingsgrunnlaget (Evensen, 2020, s. 109). På sin side reflekterer **Line** over at holdninger og innsats også handler om elevens evne til å samarbeide. Dette perspektivet belyses i den overordnede tverrfaglige delen av læreplanen, hvor samspill i aktiviteter fremmes (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 3). Hun argumenterer for at elever med gode ferdigheter kan demonstrere innsats og positiv holdning ved å hjelpe medelever i klassen. Dette synet på samarbeid som en integrert del av innsatsen støttes også av læreplanen i kroppsøving, der definisjonene av innsats fremhever elementet «samarbeider med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 8).

Mjåtveits (2020) masteroppgave viser at gode holdninger og positivt engasjement blir verdsatt i vurderingen, en observasjon som samsvarer med funnene fra mine informanter. I forskningen til Aasland og Engelsrud (2017) understrekes betydningen av at elever opprettholder en positiv innstilling, selv når de ikke alltid finner undervisningen spennende. Dette perspektivet kommer også frem i **Ola** sitt utsagn om elevens innstilling i kroppsøvingstimen. Videre dokumenterer forskningen forventninger blant lærere om at kompetente elever bør bidra til å støtte medelever, en tanke som **Line** også reflekterer rundt i intervjuet sitt (Aasland & Engelsrud, 2017).

5.2.5 Testing i kroppsøvingsfaget og vurdering av innsats

Nedenfor utforskes informantenes praksis knyttet til bruken av testing i undervisningen i kroppsøvingsfaget og hvordan innsats vurderes i denne sammenhengen.

Tre av mine fire informanter, **Jens**, **Ola** og **Fredrik**, bruker tester som en del av sin undervisning i kroppsøvingfaget. **Jens** og **Ola** har mer enn 20 års erfaring som kroppsøvingslærere, har solid undervisningserfaring og har vært vitne til flere revisjoner av læreplanen i faget. Begge lærerne fremhever egen bruk av testing som tradisjon for tidligere praksis i kroppsøvingen, og **Jens** deler konkrete eksempler på tydelig utprøvede tester som han tidligere har tatt i bruk (Utdanningsdirektoratet, 2021b, s. 4). Begge understreker at innsats alltid har utgjort en viktig del av kroppsøvingen, noe som Næss og Aasland (2014) støtter i forskningen sin. Dessuten viser et skriv fra Utdanningsdirektoratet at måten man skal forstå elevens innsats i kroppsøvingfaget, er uendret fra LK06 til LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 2).

Ingen kompetansemål i den nye læreplanen nevner eksplisitt testing med unntak av svømming, der elever selv setter mål for egen distanse (Evensen, 2020, s. 87). Likevel praktiserer fortsatt **Ola** ulike former for tester på flere deler av undervisningen i kroppsøvingfaget. Utdanningsdirektoratet har imidlertid uttalt at «å bruke resultater på tester som grunnlag for å sette karakter i kroppsøving kan også stride mot formålet med vurdering» (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 4). På den andre siden understreker Utdanningsdirektoratet videre at om man skulle ta i bruk tester, må det knyttes til «kompetansemålene og i lys av teksten om faget, og bør være koblet til læring og faglig utvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 4). Når **Ola** tester sine elever, påstår han at elevene får anledning til å utfordre seg selv, samtidig som han kan observere deres innsats. I læreplanen for kroppsøving, under definisjonen av innsats, presiseres det at «innsats i kroppsøving innebærer at elevene [...] utfordrer sin egen fysiske kapasitet» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 8). **Ola** vurderer utfordringen av elevenes fysiske kapasitet som vesentlig i kroppsøving, og han anvender dette som et kriterium for å bedømme innsatsen til elevene. Han argumenterer for at vurdering av innsats må være individuell, gitt variasjonen i elevenes fysiske forutsetninger.

Fredrik, som har mindre erfaring, deler synspunktet om å utfordre elevene i kroppsøvingfaget. Han understreker, i likhet med **Ola**, viktigheten av å vurdere innsatsen individuelt, og hevder at det er nødvendig å kjenne til hver enkelt elevs

fysiske begrensninger. **Fredrik** mener at evalueringen av innsats oppstår når man er kjent med elevens fysiske begrensninger, og dette krever en grundig kjennskap til hver enkelt elev. Derfor anser **Fredrik** testing og styrkeøvelser som nødvendige for å observere og forstå de individuelle fysiske forutsetningene og begrensningene til elevene. Dette perspektivet antyder en tilnærming der testing anvendes som et verktøy for å evaluere og forstå innsats basert på den individuelle elevens fysiske forutsetninger. En slik form for testing kan støttes av Utdanningsdirektoratet dersom testingen styrker elevenes motivasjon og fremmer læring (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 4). Evensen (2020) påpeker at testing også kan gi elevene innsikt i treningsprinsipper og treningsformer. Dette kan igjen styrke elevenes evne til refleksjon og kritisk tenkning innenfor kroppsøvingfaget, noe som harmonerer med kompetansemålene i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020a, s. 9).

5.2.6 Progresjon som en indikator på innsats

Her diskuteres informantenes synspunkter på progresjon og framgang som en vesentlig indikator for innsatsen i kroppsøvingfaget.

Tre av de fire informantene understreker progresjon og framgang som sentrale elementer i vurderingen av innsatsen i kroppsøvingfaget. **Line**, **Ola**, og **Fredrik** er alle enige om at elevenes innsats er direkte knyttet til framgangen de oppnår i faget. Denne observasjonen støttes av Aasland og Engelsrud (2017), som påpeker at framgang utgjør en av de tre hovedelementene lærere anvender for å vurdere innsats i kroppsøving. I deres forskning benytter lærerne elevens innsats over tid for å observere kontinuerlig forbedring gjennom skoleåret (Aasland & Engelsrud, 2017). En tilnærming som også praktiseres av **Line**, **Ola** og **Fredrik** i sin undervisning. **Line** argumenterer for at all positiv framgang over tid skal belønnes i faget, mens **Ola** mener at kontinuerlig innsats er nøkkelen til framgang i kroppsøvingfaget. **Fredrik** understreker viktigheten av at elevene utvikler en forståelse for betydningen av innsats for å kunne forbedre seg i kroppsøvingfaget.

5.3 Lærernes forståelse av vurdering i kroppsøving

5.3.1 Lærernes perspektiver på vurdering i kroppsøving

Informantenes beskrivelser av vurderingsprosessen i kroppsøvingfaget avdekker en felles tematikk, selv om synspunktene varierer. Informantene tar i bruk innsats, holdninger, fair play, faglige ferdigheter, framgang, forutsetninger, samarbeid og selvstendighet inn i sin vurdering i kroppsøvingfaget.

Line, med erfaring fra tiden før 2020, deler innsikt fra sin tidligere skole hvor vurderingen i kroppsøving var vektlagt 40% ferdigheter, 40% innsats, og 20% holdning. Denne tilnærmingen kan spores tilbake til tidligere læreplaner, som la vekt på «kunnskap», «ferdigheter», og «innsatsvilje og samarbeidsevne», som den reviderte læreplanen fra 1994 (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1994). Det er også mulig at skolens karakter-tradisjon var inspirert av læreplanen fra 1998, der innsats ble anbefalt å utgjøre 40% av karakteren (Vinje & Skrede, 2019, s. 99).

Line har utviklet en vurderingstilnærming som omfatter fire elementer: innsats, holdninger, fair play og faglige ferdigheter. Imidlertid begrunner hun ikke hvorfor disse fire vurderingselementene er valgt. **Ola** følger en lignende tilnærming til vurdering som **Line**, med fokus på innsats, holdninger, faglige ferdigheter og forutsetninger. Han understreker betydningen av god innsats og vilje til forbedring som nøkkelen til utvikling av ferdigheter. **Fredrik** vurderer sine elever basert på innsats, framgang og fair play i kroppsøving. **Jens** tar i bruk flere elementer i sin vurdering, inkludert elevenes innsats, holdning, selvstendighet og evne til å samarbeide.

Alle informantene integrerer holdninger som en del av læreplanen, og noen inkluderer også fair play, selv om disse begrepene ikke eksplisitt nevnes i «den formelle læreplanen». Dette indikerer at informantene sin «oppfattede læreplan» inneholder elementer som vurdering av holdninger og fair play i kroppsøvingfaget.

Informantene forstår holdninger som elevens innstilling, positive atferd, og evnen til å følge instruksjoner i kroppsøvingstimene. Dette samsvarer med tidligere forskning av

Mjåtveit (2020) og Aasland og Engelsrud (2017), som vektlegger holdninger som en integrert del av vurderingen og innsatsen i kroppsøvfaget. Fair play var på sin side en del av 2012 sin revidering av læreplanen, der fair play «omfatter samhandling og å vise respekt for hverandre i ulike aktiviteter. Det betyr også å gjøre hverandre gode» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s. 4). Dette er i likhet med den nye læreplanen sine deler om fagets sentrale verdi og kompetansemål, som inneholder blant annet elevens evne til å respektere hverandre, å anerkjenne ulikhet mellom seg selv og andre (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Furuly (2020) beskriver fair play som samarbeid, forståelse og respekt for hverandre.

I tillegg til holdninger og fair play inkluderer informantene begrepene innsats, ferdigheter, framgang, samarbeid, og selvstendighet som vurderingsgrunnlag i kroppsøving. Disse elementene knyttes til læreplanen, blant annet som del av den formative vurderingen i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Læreplanen definerer elevens innsats gjennom håndtering av faglige utfordringer, viser selvstendighet, utfordrer egen fysiske kapasitet og samarbeider med andre (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 8). Dette indikerer at elementene ferdigheter, framgang, samarbeid, og selvstendighet, som informantene bruker i sin evaluering, også er en integrert del av innsatsbegrepet i kroppsøvfaget. Disse elementene er ikke kun en integrert del av innsats alene, men også en del av kompetansene i kroppsøvfaget.

Samlet sett reflekterer informantenes vurderingsmetoder kompleksiteten i kroppsøvfaget. Innsats, holdninger, faglige ferdigheter, forutsetninger og samarbeid spiller alle en rolle i å danne et helhetlig bilde av elevenes prestasjoner. Utover dette har hver av disse vurderingselementene gjennomgått flere endringer med varierende vektlegging i kroppsøvfaget gjennom tidene (Utdanningsdirektoratet, 2015a, s. 7). Dette tilsier at kroppsøvlærere står overfor en dynamisk utfordring med å tilpasse og vektlegge disse elementene i vurderingen i samsvar med fagets utvikling. Videre praktiserer informantene også fair play, framgang og selvstendighet som ytterligere elementer i deres vurderingspraksis

5.3.2 Karaktersetting i kroppsøvningsfaget

Informantene sin vurderingspraksis i kroppsøvningsfaget involverer et differensiert perspektiv på karakterfastsettelsen. Karaktersetting er ofte assosiert med den summative vurderingen, som representerer den avsluttende karakteren elevene mottar. Imidlertid er det viktig å understreke at elever også kan bli formativt vurdert, der de mottar veiledning underveis i vurderingsprosessen.

Ola sin karaktersetting omfatter en tilnærming basert på elevens forutsetninger, ferdigheter, innsats, og holdning i kroppsøvningsfaget. Han anvender også en sammenlignende tilnærming, der han rettferdiggjør karakterer opp mot hverandre og tar hensyn til individuelle forutsetninger hos elevene. Utdanningsdirektoratet sier som følger: «den enkelte elev skal ikke bli vurdert i forhold til andre elever» (Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 4). Dette tilsier at **Ola** strider imot retningslinjene til Utdanningsdirektoratet i sin sammenligning av elevene, da individuell vurdering er en viktig del av utdanningssystemet.

I sin vurdering gir **Ola** kun karakteren seks for situasjoner der elevens prestasjoner er eksemplariske, noe som skjer sjeldent ifølge ham. Han forteller også om at elevenes ferdigheter blir noe belønnet i timen, noe sier Evensen (2020) ikke er enig i. Fysiske ferdigheter er verken en del av LK06 eller LK20, da det ikke stilles krav til fysiske ferdigheter som kondisjon, styrke eller hurtighet (Evensen, 2020, s. 88). Selv om **Ola** belønner fysiske ferdigheter i timen, vektlegger han alltid innsats over fysiske ferdigheter. Dette kan imidlertid støttes av Evensen (2020), som forteller at innsats er en medvirkende faktor i kompetansevurderingen av elevene i kroppsøvningsfaget.

Line opplever utfordringer knyttet til karakterfastsettelse i samsvar med den nye læreplanen, spesielt når det gjelder høyere karakternivåer hos elevene. Hun understreker kompleksiteten ved å balansere vurderingselementer som innsats, holdninger, fair play, og ferdigheter. Av begrepene **Line** tar i bruk i sin karaktersetting, er innsats og ferdigheter omtalt i «den formelle læreplanen». Derimot er holdninger og fair play kun beskrevet indirekte gjennom bruk av alternative uttrykk i «den formelle læreplanen», og de eksisterer derfor som en del av informantens «oppfattede

læreplan» (Goodlad, 1979). I læreplanen for kroppsøving blir fair play og holdninger omtalt gjennom deltakelse og samspill, samarbeid, forståelse og respekt for hverandre gjennom bevegelsesaktivitet (Utdanningsdirektoratet, 2020b). **Line** implementerer ferdighet som en del av vurderingen, men påpeker at læreplanen ikke legger like stor vekt på dette som tidligere læreplaner.

Jens vektlegger sitt personlige erfaringsgrunnlag, bakgrunn og individuelle forståelse som viktige faktorer ved evalueringen av elever i kroppsøvingsfaget. Denne tilnærmingen omtales som det profesjonelle skjønnnet (Evensen, 2020, s. 154). Innenfor den overordnede delen av LK20 som omhandler «Undervisning og tilpasset opplæring», understrekes betydningen av lærerens profesjonelle skjønn ved vurderingen av elevenes læringsprosesser og utvikling, samt møte hver enkelt elev ut ifra deres individuelle forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17).

Å vurdere ut ifra skjønn er nødvendig, da kroppsøving trekker frem elementer som innsats, holdning og motivasjon (Brattenborg, 2021, s. 80). Disse elementene blir individuelt vurdert av lærere på grunn av mangel på dokumenterbare kriterier. I **Jens** sitt tilfelle kommer lærerens subjektive meninger frem i både den formative og summative vurderingen av innsats og holdninger i kroppsøvingsfaget, da han hevder å kunne vurdere elevens evne til å gjøre sitt beste, ta imot instruksjon (Evensen, 2020, s. 110). **Jens** trekker også frem at elever evner til å bidra til andres utvikling når han skal sette karakterer, da samarbeid også reflekteres i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2022b). Vurdering basert på skjønn anses som nødvendig, spesielt innen kroppsøving, der elementer som innsats, holdning og motivasjon er sentrale, men mangler dokumenterbare kriterier (Brattenborg, 2021, s. 80). I **Jens** sitt tilfelle hevder han å kunne evaluere elevens evne til å gjøre sitt beste og følge instruksjoner, noe som gjenspeiler hans subjektive synspunkter både i den formative og summative vurderingen av innsats og holdninger i kroppsøvingsfaget (Evensen, 2020, s. 110). **Jens** legger også vekt på elevenes bidrag til andres utvikling når han skal sette karakterer, da samarbeid også reflekteres i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2022b).

Videre understreker **Jens** viktigheten av å ha en god relasjon til elevene for å kunne vurdere deres forutsetninger og innsats i faget. Gode relasjoner til eleven, kan bidra til å en bedre subjektiv fortolkning av eleven sin innsats i kroppsøvningsfaget (Evensen, 2020, s. 110). Til tross for **Jens** sin evne til å observere elevene sine, erkjenner han utfordringer knyttet til å gi skriftlige begrunnelser for karakterene, spesielt ved klager på elevenes standpunkt karakter. Dette skyldes kravet om å redegjøre for hvordan den summative vurderingen i faget er fastsatt, noe som blir utfordrende når karakteren baseres på skjønn og dermed en subjektiv forståelse av den enkelte elev (Utdanningsdirektoratet, 2022a).

Fredrik hevder at innsats utgjør den største delen av hans vurderingsprosess, spesielt når det gjelder elever med begrensede ferdigheter i kroppsøvningsfaget. Han mener også at elevens framgang er essensiell for å evaluere innsatsen i kroppsøvingen. Selv om innsats er en del av kroppsøvningsvurderingen, er det ikke beskrevet hvor mye den skal vektlegges i faget. Mjåtveit (2020) sin kvantitative studie indikerer at kroppsøvningslærerne vektlegger innsats mellom 21% og 80% av den totale karakteren i kroppsøvningsfaget. Flertallet av lærerne vurderer innsats som utgjørende mellom 21% og 40% av vurderingsgrunnlaget til elevene (Mjåtveit, 2020, s. 68). Dette kan tyde på at **Fredrik** vektlegger innsats mer enn gjennomsnittet blant kroppsøvningslærere, da han hevder at innsats utgjør den største delen av hans vurderingsprosess.

5.3.3 Vurdering for læring

I kroppsøvningsfaget spiller vurdering for læring en sentral rolle, der alle informantene praktiserer aktiv bruk av tilbakemelding som en integrert del av elevenes vurderingsprosess. Tilbakemeldingene elevene får er en del av den aktive læringsprosessen, noe Hopfenbeck (2016) påpeker er viktig for en god formativ vurdering i faget. Dette anvendes som et verktøy hvor lærerens tilbakemeldinger og veiledning innenfor det aktuelle fagområdet, noe som bidrar til å fremme elevenes læring (Utdanningsdirektoratet, 2021a, s. 6).

De fire prinsippene som muliggjør vurdering for læring (Figur 1), er i stor grad implementert av informantene (Kvam, 2016, s. 138). **Line** fremhever at hennes elever har en klar forståelse av hva de blir vurdert på i kroppsøvfingsfaget, som representerer det første prinsippet som krever at elevene forstår hva de skal lære. **Ola** gir tilbakemeldinger som hjelper elevene med å forstå deres egen prestasjon, og dette integrerer det andre prinsippet. **Fredrik** på sin side mener at elevene hans i betydelig grad drar nytte av tilbakemeldingene, som er knyttet til det tredje og veiledende prinsippet i vurdering for læring. Det siste prinsippet, som **Jens** tidligere nevnte i intervjuet, fokuserer på at elevene må ha et egendriv der de viser selvstendighet for å oppnå høy måloppnåelse.

I tillegg til at den veiledende undervisningen som **Fredrik** viser til, kan relateres til vurdering for læring, har den også sammenheng med konseptet «Den proksimale utviklingssonen» (Figur 2) til Vygotskij (Evensen, 2020, s. 103). Denne utviklingssonen antyder at elever har en grense for hva de kan oppnå alene, men gjennom veiledning kan deres ferdigheter og kompetanser utvides. Gjennom lærerens støtte kan elevene utvikle sine kunnskaper og erfaringer, og dermed oppnå progresjon i kroppsøving.

Ifølge tre av informantene, **Jens**, **Ola**, og **Fredrik**, kan lærernes tilbakemeldinger bidra til å forme elevenes atferd i kroppsøvingen. Disse lærerne legger vekt på betydningen av å fremheve positiv innsats blant elevene, med mål om å motivere alle til høyere innsats i kroppsøvingstimene. **Fredrik** praktiserer bevisst å gi positive tilbakemeldinger til elever som viser høy innsats. Han mener at alle elever søker positiv respons, noe de kun får ved å legge ned betydelig innsats i hans undervisning. Videre hevder **Fredrik** at denne praksisen med kun positive tilbakemeldinger til de som viser høy innsats, også har en innvirkning på dem som viser lav innsats, og motiverer dem til å øke sitt engasjement.

5.3.4 Vurdering av faglige ferdigheter knyttet til innsats

Flere av informantene tilfører perspektiver angående vurderingsprosessen i kroppsøvfingsfaget, særlig med hensyn til å oppnå en balanse mellom de faglige ferdighetene og den individuelle elevens innsats. En gjennomgående observasjon

indikerer at både elevens forutsetninger og ferdigheter spiller en betydelig rolle i vurderingen av kroppsøving.

Både **Ola** og **Line** fremhever i sine intervjuer at forutsetninger og ferdigheter spiller sentrale roller i vurderingsprosessen innen kroppsøving. Begge reflekterer over betydningen av gode faglige ferdigheter som en viktig del av vurderingen i kroppsøving. Imidlertid påpeker **Ola** at selv om gode faglige ferdigheter er betydningsfulle, er de i seg selv ikke tilstrekkelige for å oppnå topp karakter i kroppsøving. Dette begrunnes med nødvendigheten av å inkludere både innsats og holdninger til elevene som vesentlige elementer i vurderingsprosessen. **Line** på sin side foreslår å øke vurderingsverdien av ferdigheter i standpunkt-karakteren. Dette reflekterer hennes egen verdsetting av gode ferdigheter hos elevene i vurderingen av kroppsøving.

Line argumenterer for at elever med gode faglige ferdigheter skal hjelpe sine medelever som en integrert del av vurderingsprosessen i kroppsøving. Hennes perspektiv på at elever skal hjelpe og veilede hverandre kan knyttes til Vygotskijs teori om «den proksimale utviklingssonen» (Figur 2), der elever har potensial til å styrke hverandre gjennom veiledning, og dermed utvide sine ferdigheter og kompetanser (Evensen, 2020, s. 103). Dette antyder at en elev som mottar støtte og veiledning, enten fra en lærer eller medelev, kan oppnå framgang innen faget, noe som resulterer i økte ferdighetsnivåer.

5.3.5 Utdanningsdirektoratet om innsats i kroppsøving

Ved avslutningen av intervjuene ble informantene presentert for et sitat fra Utdanningsdirektoratet, som spesifikt definerer innsats i kroppsøving etter 10. trinn. Sitatet omhandler underveisvurderingen i kroppsøving:

«Elevenes innsats er en del av kompetansen i kroppsøving. 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» (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 8)

Alle informantene uttrykte betydelig enighet med dette sitatet om innsats, og de mente at det harmoniserte godt med deres egne oppfatninger av begrepet. **Jens** hevder å ha en definisjon av begrepet som er nærmest identisk, **Ola** sa seg enig i sitatet, **Line** betraktet det som en presis refleksjon av hennes egen forståelse av innsats, og **Fredrik** mente at dette var nettopp disse ordene han forsøkte å formidle tidligere i intervjuet. Denne enigheten blant informantene skaper et klart bilde av deres felles forståelse av innsats som reflekteres i sitatet i undervisvurderingen i kroppsøvfingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 8).

På tross av denne enigheten avdekker intervjuene likevel at informantene tidligere i samtalen hadde noe forskjellige perspektiver på begrepet innsats. Denne varierte forståelsen kan forklares i at informantene støtter «den formelle læreplanen», men har en egen forståelse av «den oppfattede læreplanen» (Goodlad, 1979). Denne varierte forståelsen av innsats indikerer dermed kompleksiteten i å definere og bruke begrepet i praksis. Dette viser også viktigheten av å anerkjenne mangfoldet av perspektiver og tilnærminger blant lærere når det gjelder å vurdere innsats i kroppsøvfingsfaget.

6 Konklusjon

Denne masteroppgaven tar opp tematikken om innsats i kroppsøvfingsfaget. Ved bruk av den kvalitative metoden, og semistrukturerte intervjuer som verktøy, har jeg innhentet empiri for å prøve å besvare problemstillingen:

Hvordan forstår og anvender kroppsøvfingslærere på ungdomsskolen begrepet innsats i LK20?

Funnene i oppgaven viser til at lærerne på ungdomsskolen etter innføring av LK20, har både likheter og variasjoner i deres forståelse og anvendelse av begrepet innsats i kroppsøving. Felles blant alle informantene er at god innsats hos en elev innebærer at eleven gjør sitt aller beste. Til tross for denne likheten, vektlegger informantene innsats ulikt i deres tolkning og anvendelse av begrepene. Evensen (2020) viser til at ulike tolkninger av begrepet innsats, kan føre til både ulike praksiser og vurderingsmetodikker. Dette tilsvarer prinsippet til Goodlad (1979) om at lærernes «oppfattede læreplan» kan ha følger for «den operasjonaliserte læreplanen» som blir praktisert av informantene. Dette kan igjen reflekteres gjennom informantenes varierte tilnærminger til innsats, vurdering og karakterfastsettelse i kroppsøvfingsfaget.

Funnene i studien viser enighet blant alle informantene om at elever med god innsats samsvarer med definisjonen som presenteres i læreplanen for kroppsøvfingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2020b, s. 8). Begrepet innsats blir forklart i undervisningsvurderingen i læreplanen, og kroppsøvfingslærerne forventes derfor å dele samme forståelse i vurderingen av elevene, ettersom lærere er forpliktet til å være kjent med og undervise i henhold til læreplanen (Brattenborg, 2021, s. 38). Imidlertid inneholder begrepet innsats flere elementer, og dette gir rom for ulike individuelle tolkninger blant informantene, noe Goodlad (1979) fremmer som vanlig i «den oppfattede læreplanen». Ifølge Evensen (2020) holder det dermed ikke å anse god innsats som høy puls og intensivt aktivitetsnivå. Dette påpekes av informanten **Fredrik**, som trekker frem at innsatsbegrepet gir økt fleksibilitet i undervisningen i kroppsøvfingsfaget. Denne mangfoldige forståelsen av innsats indikerer kompleksiteten i å definere begrepet i praksis.

Studiens funn fremhever at også informantene mener innsats kommer til syne gjennom flere elementer i kroppsøvingsundervisningen. Aasland og Engelsrud (2017) tar i sin forskning frem tre ulike aspekter av innsats; holdning, framgang og synlig anstrengelse. Alle informantene i mitt intervju hevder at holdninger i kroppsøving utgjør en integrert del av elevenes innsats, da dette forutsetter at elevene kan motta instruksjoner og utføre oppgaver tildelt i timene. Aasland og Engelsrud (2017) fikk lignende resultater om holdninger i sin forskning, noe som Evensen (2020) mener er feil, da elevens oppførsel og holdning ikke utgjør en del av innsatsbegrepet i læreplanen. Tre av de fire informantene er også enig i at innsats er knyttet til framgangen og to av disse informantene, **Ola** og **Fredrik**, ser innsatsen hos elevene gjennom å utfordre deres fysiske kapasitet. Dette er i likhet med Aasland og Engelsrud (2017) sine siste to elementer som tilsier at innsats er en del av framgang og synlig anstrengelse, noe som flere av informantene aktivt praktiserer.

Funnene i studien bekrefter at alle informantene tar i bruk innsats som vurderingsgrunnlaget i kroppsøvfaget. Til sammen deler informantene vurderingen av sine elever i kroppsøving inn i flere kategorier: Innsats, holdninger, fair play, faglige ferdigheter, framgang, forutsetninger, samarbeid og selvstendighet. Av disse elementene, praktiserer alle informantene innsats og holdninger som en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving. Tre av informanter ser på holdninger som elevenes evne til å følge instruksjoner, og to av dem argumenterer for at holdninger er del av innsatsen i faget. Elementene fair play, faglige ferdigheter, framgang, forutsetninger, samarbeid og selvstendighet har et varierte bruksområder i vurderingen, der noen av disse elementene også er knyttet til innsats i kroppsøvfaget.

Et annet funn studien viser, er at alle informantene tar i bruk tilbakemeldinger til elevene, noe som fremmer elevenes læring. Denne form for læring kommer gjennom det som kalles vurdering for læring, noe hver av informantene praktiserer. Dette fører til at elevene på individuelt nivå kan lære og ha framgang i faget, noe som ifølge tre av informantene er en tydelig indikasjon på innsats i kroppsøvfaget. I tillegg mener tre

av informantene også at tilbakemeldinger kan motivere elever til å yte høyere innsats i kroppøvingstimen.

7 Referanser/litteraturliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis—En håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Brattenborg, S. (2021). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk* (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Dahlen, E. M. (2022). *Vurderingspraksis i kroppsøving: Læreres tolkning og implementering av innsats og forutsetninger* [Master thesis, NTNU].
<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/3005967>
- Dalland, C. P., & Andersson-Bakken, E. (Red.). (2021). *Metoder i klasseromsforskning—Forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Evensen, K. (2020). *Vurdering i kroppsøving*. Universitetsforlaget.
- Forskrift til opplæringslova. (2020a). *Forskrift til opplæringslova—Kapittel 1. Formål, verkeområde og tilpassa opplæring m.m. - Lovdata*. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§1-3>
- Forskrift til opplæringslova. (2020b). *Forskrift til opplæringslova—Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i vidaregåande opplæring—Lovdata*.
<https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§3-3>
- Furuly, C. D. (2020). *Om fair play*. ndla.no. <https://ndla.no/nb/subject:1:ca607ca1-4dd0-4bbd-954f-67461f4b96fc/topic:1:0a1e0562-99b9-49e2-8e6a-cf73d650925b/topic:1:99f85095-919f-4049-8940-5fb7043d721f/topic:9e8cfbc4-2180-4ba1-a7e2-b7744b184552/resource:a62601e2-6135-4f59-9fef-c0eddc5dda4b>
- Goodlad, J. I. (Red.). (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. McGraw-Hill.
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori: En introduksjon til læreplanområdet*. Universitetsforlaget.
- Gundem, B. B. (2008). *Perspektiv på læreplanen*. Fagbokforlaget.
- Jarning, H., & Thune, T. (2023). Norsk utdanningshistorie. I *Store norske leksikon*.
https://snl.no/norsk_utdanningshistorie
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1994). *Læreplan for vidaregåande opplæring—Kroppsøving*.

- Kunnskapsdepartementet. (2014, september 3). *Elevenes læring i fremtidens skole—Et kunnskapsgrunnlag* [NOU]. Regjeringen.no; regjeringen.no.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017, september 7). *Verdier og prinsipper for grunnopplæringen—Overordnet del av læreplanverket* [Forskrift].
Regjeringen.no; regjeringen.no.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kvam, V. (2016). *Jakten på den gode skole: Utdanningshistorie for lærere*.
Universitetsforlaget.
- Mjåtveit, S. (2020). Innsats som en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving [Master thesis, University of Stavanger, Norway]. I 138.
<https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/2676366>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*.
Fagbokforlaget.
- Næss, O. E., & Aasland, M. J. (2014). *Hva innsatsbegrepet har hatt å si for læreres vurderingspraksis i kroppsøving. Ble det gjort endringer i vurderingspraksisen underveis gjennom perioden med Kunnskapsløftet?* [Master thesis].
<https://www.duo.uio.no/handle/10852/40774>
- Oftedal, O. A., & Søraker, K. (2023). *Vurdering i kroppsøving etter innføring av LK20* [Master thesis, uis]. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/3086251>
- Skauge, M. (2019, januar 11). *Mellom ferdighet, kunnskap og innsats? Summativ vurdering i kroppsøvingfaget | idrottsforum.org - forumbloggen*.
<https://idrottsforum.org/forumbloggen/mellom-ferdighet-kunnskap-og-innsats-summativ-vurdering-i-kroppsovingsfaget/>
- Skoracka, A. (2023). *Underveisvurdering som en integrert del av kroppsøvingslærerens undervisning* [Master thesis, University of South-Eastern Norway].
<https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/3075748>
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Kompetansemål og vurdering 10. Trinn*.
Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv185?lang=nob>

- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2009). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-01)*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/lareplan/>
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *R94 (UTGÅTT)*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/utgatt-lareplanverk-for-vgo-R94/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015). *Endringer i faget kroppsøving Udir-8-2012*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er nytt i kroppsøving?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester* [Udir.no]. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Underveisvurdering*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023). *Hvordan bruke læreplanene?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/>
- Vinje, E. (Red.). (2021). *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (1. utgave). Cappelen Damm Akademisk.
- Vinje, E., & Skrede, J. (Red.). (2019). *Fremtidens kroppsøvingslærer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Vygotskij, L. S., & Cole, M. (1981). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (Nachdr.). Harvard Univ. Press.
- Aasland, E., & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(0). <https://doi.org/10.23865/jased.v1.889>

Referanseliste bilder

Figur 1.

Kvam, V. (2016). *Jakten på den gode skole: Utdanningshistorie for lærere*. Universitetsforlaget. (s. 138)

Figur 2.

Evensen, K. (2020). *Vurdering i kroppsøving*. Universitetsforlaget. (s. 103)

8 Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

«Innsats i kroppsøving på ungdomsskolen»

Informasjonsskriv -Forespørsel om å delta i en intervjuundersøkelse

Henvendelse

Dette er en forespørsel til deg om å være med på forskningsprosjektet mitt om innsats i kroppsøvingfaget på ungdomsskolen. I dette informasjonsskrivet kan du lese om prosjektets mål, og hva det innebærer for deg å være deltager i prosjektet.

Formål

Formålet med studien er å få et innblikk i en ungdomsskolelærer sin kroppsøvingspraksis og med tematikken spisset inn mot innsats. De siste årene har det skjedd noen endringer i styringsdokumentene for opplærings- og vurderingspraksis i faget kroppsøving. Endringene skjedde i 2012, og nye endringer i læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. Disse endringene går blant annet inn på å fremme innsats i kroppsøvingfaget. I dette prosjektet er det interesse av å finne ut hva noen ulike kroppsøvingslærere legger i de nye tiltakene som er gjort i læreplanen. Prosjektet er en mastergradavhandling i kroppsøving-, idretts- og friluftslivfag ved Universitetet i Sørøst-Norge.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Ruben Jernæs skriver masteravhandlingen i tilknytning til Universitetet i Sørøst-Norge, og med Oda Eline Aasland som veileder.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i et intervju med meg, da jeg er på utkikk etter en kroppsøvingslærer som underviser i ungdomsskolen. Jeg ønsker å intervjuer både kvinner og menn som har minst 30 studiepoeng i kroppsøving, og som har undervist i kroppsøvingsfaget ved bruk av den nye fagfornyelsen (LK20).

Hva innebærer det for deg å delta?

Du skal være med på et intervju som blir gjennomført på mellom 30-50 minutter. Lengden på intervjuet kan variere. Intervjuet blir gjennomført stedet som passer deg best. Spørsmålene i intervjuet handler om deg som lærer i kroppsøvingsfaget, og tematikken er innsatts. Det vil bli gjort et lydopptak av intervjuet dersom deltaker gir samtykke til dette, for å samle inn data til prosjektet. Du som deltaker av intervjuet har mulighet til å komme med korreksjoner når intervjuet er transkribert til skriftlig format. Dette får du tilsendt, slik at du kan korrigere om nødvendig.

Det er frivillig å delta

Det er helt frivillig å delta på prosjektet. Du kan når som helst trekke samtykket tilbake uten å gi noe grunn for det. Alle dine personlige opplysninger vil da bli slettet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene om deg brukes kun til det formål å samle inn data for å skrive om innsats i denne oppgaven. Denne dataen blir behandlet i samsvar med personvernsregelverket, og det er kun meg og min veileder som har tilgang til dine personopplysninger.

Lydopptaket vil være lagret på min telefon, og er passord-beskyttet i en kryptert app (universitet-godkjent). Du som deltaker av prosjektet vil få et fiktivt navn for å bli anonymisert når din data blir henvist til i oppgaven. Da er lydopptaket beskyttet, og din identitet er anonym.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Når oppgaven er avsluttet blir lydopptaket av deg slettet, og opplysningene om deg er anonymisert i oppgaven. Prosjektet er avsluttet når oppgaven er levert og godkjent, som etter planen skal være innen 1. juli 2023. Skal planene forandre seg angående dato, blir du informert om dette.

Dine rettigheter

Så lenge datamaterialet kan identifiseres av deg, har du retten til følgende:

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- Få utlevert en kopi av opplysningene
- Du kan forandre eller slette personopplysninger om deg
- Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg kun ved at du samtykker.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Om du har noen spørsmål angående studien, eller om du ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Sørøst-Norge ved student Ruben Jernæs på epost (e-mail) eller telefon: (telefonnummer)
- Eller du kan kontakte min veileder Oda Aasland (e-mail)
- Du kan også bruke Universitetets personvernombud: Paal Are Solberg
personvernombud@usn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, ta kontakt med NSD, Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no)

Med vennlig hilsen

(Masterstudent)

3/4

Samtykkeskjema til deltakelse i studien

Mastergradsoppgave 2022/2023: «Innsats i kroppsøving på ungdomsskolen»

Masterstudent og prosjektleder:

Ruben Jernæs

Veileder: Oda Eline Aasland

Ved å signere på dette skjema, skriver jeg under på at jeg har lest informasjonsskrivet om forskningsprosjektet «Innsats i kroppsøving på ungdomsskolen». Jeg bekrefter også at jeg deltar på undersøkelsen og jeg samtykker til at intervjumaterialet kan benyttes i prosjektet sin masteroppgave. Ved min underskrift bekrefter jeg at deltakelsen i dette prosjektet er frivillig og jeg har mulighet til å trekke meg fra studien uten begrunnelse for det. Jeg samtykker også til at mine personlige opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

Sted	Dato	Underskrift
------	------	-------------

Vedlegg 2: Intervjuguide til intervjuer

«Hvordan tolker kroppsøvlingslærere på ungdomsskolen begrepet innsats i LK20?»

Innledning

- Informere om formålet med prosjektet og studiens problemstilling
(vise til formål og problemstillingen nevnt over)
- Forklare intervjustrukturen: semistrukturert intervju, lydopptaker, frivillig, anonymisering, taushetsplikt

Bakgrunnsinformasjon: intervjudeltaker

1. Hvor lenge har du jobbet som kroppsøvlingslærer?
2. Hvilken utdanning har du?

Hoveddel

«Nå brer vi oss ut på hoveddelen, her finnes det ikke fasit, kun dine refleksjoner og erfaringer. Jeg ønsker kun å ha ærlige svar.»

Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 (LK20), endringer

- Har dere jobbet med LK-20 på skolen deres?
Som gruppe/team? Hvordan? Faglærere, kontaktlærere?
- Hva er de største endringene for deg etter den gjeldende læreplan ble iverksatt?
Mindre idrettsfokus, begreper (innsats, utforske), vurderingspraksis
- Bruker du kompetansemålene bevisst inn i undervisningen, og hvordan gjør du dette?
Fremover meldinger, tilbakemelding, mål for timen, Aktiv bruk i timen, målsetting for elever

Innsats knyttet opp mot LK20

- Innsatsbegrepet er nå en del av læreplan, har du merket noen endringer?

I timene, i vurderingen, planleggingen

- Hva legger du i begrepet innsats?

Personlig erfaring, erfaring hos elever

- Hvordan måler du innsats i timene dine?

Eksempler? Svette, rød i ansikt, du ser en elev er sliten, ikke gi opp, utfordre seg selv, i det øyeblikket de lærer

- Fremhever du innsats i timene, hvordan gjør du eventuelt dette?

Tilbakemelding til elevene, mål for timen, vise innsats (knyttet til tidligere spørsmål)

- Har du lagt til rette for at elevene dine skal kunne vise innsats i timene, og på hvilken måte?

Utholdenhetstrening, løpetest, samarbeid og teknikk, spesifisering i timen?

Vurderingspraksis tilknyttet innsats

- Hva er dine generelle tanker om vurdering i kroppsøving?

Karakterprinsipp, fremovermelding, standpunktkarakter og karaktersetting enkelt/vanskelig

- Hva danner grunnlaget for din karaktersettingspraksis, og tar du med innsats som en del av vurderingen?

Elevforutsetning, idrettslige og motoriske ferdigheter, samarbeid og samspill med medelever, progresjon, osv.

Del av vurdering eller ikke. Kommer an på eleven, innsats er for «karakter-vippere».

«Utdanningsdirektoratet har skrevet ned noen punkter som angår innsats i læreplanen for kroppsøving»

- Hvilke refleksjoner har du rundt det utdanningsdirektoratet forteller om begrepet innsats?

Underveisvurdering

«Elevenes innsats er en del av kompetansen i kroppsøving. 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» (Udir, 2020)

Tanker om dette? Samsvarer det med dine forståelser av begrepet innsats?

Hvordan?

Standpunktvurdering

«Innsatsen til elevene er en del av kompetansen i kroppsøving og er derfor en del av grunnlaget for vurdering» (Udir, 2020)

Tanker om dette? Samsvarer det med dine forståelser av begrepet innsats?

Hvordan?

Avslutning:

- Sitter du inne med noe som du vil fortelle mer om?

Gå i dybden, innsats eller andre temaer om skole/kroppsøving. (Noe jeg vil trekke frem)

Til slutt, har du noen råd videre på veien i arbeidet med kroppsøving, da også med tanke på det vi har snakket om i dag?

Takk for at du tok deg tid til å stille til intervju!

Intervjuguide tilrettelagt til informanten

Intervjuguide til prosjekt: «Innsats i kroppsøving på ungdomsskolen»

Innledning

- Informere om formålet med prosjektet, studiens problemstilling og intervjustrukturen

Hoveddel

Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 (LK20), endringer

- Har dere jobbet med LK20 på skolen deres?
- Hva er de største endringene for deg etter den gjeldende læreplan ble iverksatt?
- Bruker du kompetansemålene bevisst inn i undervisningen, og hvordan gjør du dette?

Innsats knyttet opp mot LK20

- Innsatsbegrepet er nå en del av læreplan, har du merket noen endringer?
- Hva legger du i begrepet innsats?
- Hvordan måler du innsats i timene dine?
- Fremhever du innsats i timene, hvordan gjør du eventuelt dette?
- Har du lagt til rette for at elevene dine skal kunne vise innsats i timene, og på hvilken måte?

Vurderingspraksis tilknyttet innsats

- Hva er dine generelle tanker om vurdering i kroppsøving?
- Hva danner grunnlaget for din karaktersettingspraksis, og tar du med innsats som en del av vurderingen?
- Hvilke refleksjoner har du rundt det utdanningsdirektoratet forteller om begrepet innsats? (Her leser jeg opp et lite utdrag fra læreplanen knyttet til underveisvurdering og standpunktvurdering)

Avslutning:

- Noen siste tanker om det vi har snakket om i dag?

Vedlegg 3: NSD godkjenning frem til 01.08.2023

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

05.12.2022

Referansenummer

105702

Vurderingstype

Standard

Dato

05.12.2022

Tittel

Innsats i kroppsøving på ungdomsskolen

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for friluftsliv, idrett og kroppsøving

Prosjektansvarlig

Oda Aasland

Student

Ruben Jernæs

Prosjektperiode

21.11.2022 - 01.08.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.08.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

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 behandles til nye, uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

08.05.2023

Referansenummer

105702

Vurderingstype

Standard

Dato

08.05.2023

Tittel

Innsats i kroppsøving på ungdomsskolen

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for friluftsliv, idrett og kroppsøving

Prosjektansvarlig

Oda Aasland

Student

Ruben Jernæs

Prosjektperiode

21.11.2022 - 31.12.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.12.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

Personverntjenester har gjennomgått endringene som er registrert i meldeskjemaet for ditt forskningsprosjekt.

Vi konkluderer med at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i tråd med personvernlovgivningen så lenge den gjennomføres i samsvar med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg. Basert på denne vurderingen kan behandlingen fortsette.

Vi tar også notat av at det er ønskelig med en utsettelse av prosjektslutt til 31.12.2023. Vi godkjenner denne utsettelsen under forutsetning av at nødvendige avtaler og tiltak blir gjort for å sikre forsvarlig behandling av personopplysningene.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil opprettholde oppfølgingsaktivitetene for prosjektet, med planlagte vurderinger hvert annet år og ved den fastsatte avslutningen. Dette er for å sikre at behandlingen av personopplysningene fortsetter å være i tråd med den dokumenterte behandlingen.

Vi ønsker deg lykke til videre med prosjektet, og hvis du har spørsmål eller trenger ytterligere veiledning, er du velkommen til å kontakte oss.

Vennlig hilsen,

Olav Rosness

Personvernrådgiver

Vedlegg 4: Retningslinjer for bruk av private enheter

Dokumenttype: Retningslinje	Godkjent av: Forskningsdirektør Thomas Slagsvold	Dokumentansvarlig enhet: Seksjon for forskning og innovasjon
Versjon: 1.0	Godkjent dato: 07.03.2022	Prosesseier: Forskningsdirektør Thomas Slagsvold

Retningslinjer for bruk av private enheter til behandling av personopplysninger i student- og forskerprosjekter ved USN

1. Formål

Disse retningslinjene skal sikre at nødvendige krav til sikkerhet blir ivaretatt når private enheter blir brukt til behandling av personopplysninger i student- og forskerprosjekter.

Eksempler på «privat enheter» er datamaskin, mobiltelefon, fotokamera, videokamera, lydopptaker eller annet privat opptaksutstyr som du har kjøpt selv.

Når du krysser av for bruk av privat enhet i meldeskjema til Norsk senter for forskningsdata (NSD), må du laste opp disse retningslinjene i meldeskjemaet. Disse retningslinjene fungerer som dokumentasjon på at privat(e) enhet(er) kan blir brukt i prosjektet, men da under forutsetningene som er gitt i disse retningslinjene og i lagringsguiden til USN.

2. Forutsetninger

- Som hovedregel anbefaler *ikke* USN bruk av privat utstyr til behandling av personopplysninger i student- og forskerprosjekter. Dette er av hensyn til krav om sikkerhet ved behandling av personopplysninger jf. artikkel 32 i Personopplysningsforskriften. Ansatte og studenter har tilgang på lagrings- og opptaksløsninger via USNs systemer og avtaler.
- Privat diktafon (analog eller digital) som ikke er koblet til nett, eller mobiltelefon hvis du bruker UIO Diktafon appen, kan benyttes under forutsetning av at sikkerhetstiltakene nevnt i disse retningslinjene følges
- I studentprosjekter skal bruk av private enheter være avklart med veileder i henhold til disse retningslinjene og lagringsguiden. Veileder må vurdere at risikoen er akseptabel for typen data som skal samles inn. I tillegg må veileder kunne gi veiledning om de enkelte punktene i disse retningslinjene.
- Studenter og forskere er ansvarlige for å behandle personopplysninger i tråd med USNs [IKT reglement](#), retningslinjer for [behandling av personopplysninger i student- og forskerprosjekt](#) samt retningslinjer for [klassifiserings- og lagringsområder \(studenter\)](#) eller [klassifiserings- og lagringsområder \(ansatte\)](#).
- Ansatte skal ikke bruke privat datamaskin til å behandle personopplysninger. Ansatte har tilgang til datamaskiner som er administrert av USN, og disse skal bruke disse når de behandler personopplysninger.

- Studenter kan bruke private datamaskiner, så lenge disse kobles til USN OneDrive med disk-fil eller USN Safe (se lagringsguide for nærmere beskrivelse).
- Studenter og forskere plikter å ivareta informasjonssikkerheten i perioden personopplysninger blir behandlet. Dette betyr at det skal settes i verk tiltak som ivaretar både *konfidensialitet* og

integritet, altså tiltak som både forhindrer at personopplysninger kommer på avveie, og at uvedkommende har tilgang til personopplysningene som blir behandlet.

- Opptak skal bli overført til sikkert lagringssted uten unødig opphold for videre behandling, slik at opptaket kan bli slettet fra opptaksenheten.
- Den private enheten som blir brukt må oppfylle følgende krav:
 - Sikkerhetsmekanismer som antivirus, brannmur og automatisk installasjon av oppdateringer skal være aktivert.
 - Dersom enheten støtter sikkerhetskopi til skyen, skal dette skrur av, slik at opptaket ikke blir lagret i skyen.
 - Datamaskina må ha skjermbeskytter som etter maksimalt 15 minutters inaktivitet låser maskina og krever passord for videre bruk.
 - Så lenge opptaket blir lagret på enheten (opptaker/minnepinne eller lignende), må du sikre at denne ikke kommer på avveie. Dette kan for eksempel blir gjort ved å låse inn enheten.
 - Hvis enheten kan krypteres, skal dette gjøres.
 - Enheten skal ikke lånes ut til uvedkommende uten å sikre at tidligere lyd- og video-opptak er slettet.
- Dersom studenter eller forskere har behov for bistand til sikker lagring, skal de kontakte forskningsdata@usn.no eller it-support@usn.no

Vedlegg 5: Prosjektskisse

Disposisjon

Arbeidstittel:

Bruken av innsats i kroppsøving på ungdomsskolen

- En kvalitativ studie av hvordan kroppsøvingslærere jobber med innsats i ungdomsskolen

Innledning:

- Bakgrunn for oppgaven
- Problemstilling
- Oppgavens struktur

Tidligere forskning:

- Bøker om kroppsøvingsundervisning og vurdering
- Tidligere masteravhandlinger
- FUSK

Teori:

- Læreplan & vurdering – styringsdokumenter i skolen
- Goodlad sin læreplanteori
- Vurdering i skolen – innsats i vurdering

Metodologiske betraktninger:

- Valg av metode
- Utvalg og datainnsamling
- Reliabilitet og validitet
- Etske vurderinger

Resultater:

- Analyse av innsamlet empiri

Diskusjon

- Drøfte funnene opp mot teori
- Drøfte funnene opp mot FUSK

Avslutning med konklusjon

Litteraturliste

Problemstilling:

Jeg har overtenkt litt for mye når det kom til problemstilling, men jeg visste hele veien hvilken tematikk jeg ønsket å sikte meg inn på. Endelig har den blitt simplifisert, og jeg har valgt å ha en problemstilling som låter som denne:

«Hvordan tolker kroppsøvingslærere på ungdomsskolen begrepet innsats i LK20?»

Problemstillingen består av et spørsmål med tematikken kroppsøving i ungdomsskole og tolkninger av begrepet innsats. Det er ikke nødvendigvis noe fasit på dette spørsmålet, og blant kroppsøvingslærere er det rom for fortolkninger av begreper slik som innsats. Likevel har utdanningsdirektoratet gitt ut noen retningslinjer på hva innsats innebærer, men hvordan man som lærer praktiserer dette er jeg spent på å høre. Her kommer begrepet «appropriasjon» inn, som handler om å praktisere en kreativ fortolkning av styrende tekster og dokumenter (Skrede & Vinje, 2019, s. 116-117). Appropriasjon er dermed en sentral del av hvorfor denne problemstillingen finnes, da det ofte blir en del ulike fortolkninger av læreplanverket (Mejlob, 2020).

Da problemstillingen er satt er det fortsatt rom for å forandre den underveis i oppgaven. Hvis den forandrer seg, tror jeg det er nærmere slutten av oppgaven, der den får en ny formulering, men beholder noe av den samme tematikken. Noe som kan gjøre at problemstillingen blir sentral for masteroppgaven uansett er å ha noen forskningsspørsmål for å underbygge den overordnede problemstillingen (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 24).

Forskningsspørsmål:

Grunnen til å bruke forskningsspørsmål i oppgaven er fordi den er med på å bygge bro mellom problemstillingens utsagn og måten man skaffer empiri til å svare på den overordnede problemstillingen på (Andersson-Bakken & Dalland, 2021, s. 24). Jeg har valgt å lage tre forskers spørsmål, som ikke er fullstendig komplette før intervjuguiden er ferdig laget. Planen er å utspørre informantene i dybden på disse tre forskers spørsmålene, da med oppfølgingsspørsmål og utdypning i tema.

Her er de tre forskningsspørsmålene, med underpunkter for oppfølgingsspørsmål:

Hvordan definerer du begrepet innsats?

- Innsats i kroppsøving
- Innsats hos elever

Hvordan praktiserer du innsats i kroppsøvingsfaget?

- Kan måles?
- Skriftlig tilbakemelding?
- Elevens syn eller lærers syn?

«Hvordan bruker læreren innsats i vurdering -og karaktersettingspraksis (etter LK20)?»

- Del av vurdering / egen kategori?

Metode:

Jeg har gjennom denne masteroppgaven en plan om å få innsikt i informantenes perspektiver av begrepet innsats i kroppsøvingsfaget. Informantene er kroppsøvingslærere og jeg ønsker å fremme informantene sine meninger, tanker og refleksjoner. Dette kan styrke et bedre helhetlig bilde av hva innsatsbegrepet innebærer hos kroppsøvingslærere, og høre hvilke holdninger lærerne har til begrepet innsats. Denne måten å bruke kvalitativ forskning på har som «mål å fortelle hvordan virkeligheten oppfattes, og hvordan det er å være menneske i bestemte sammenhenger» (Nyeng, 2012, s. 72). Denne måten å skaffe informasjon på regnes som empirikilde til forskning. Det blir spennende å høre om noen av informantene har funnet gode måter å praktisere og ta i bruk innsats inn i vurderingen av kroppsøvingsfaget.

Jeg har tenkt å bruke kvalitativ forskingsmetode, der jeg skal få innblikk i hva informantene har av refleksjoner og erfaringer rundt tematikken. Tanken er å ha et semistrukturert dybdeintervju med erfarne kroppsøvlingslærere, som kan dele sine tanker om innsats i kroppsøvlingsfaget. Det at intervjuet er semistrukturert betyr at det ikke er et intervju med fast struktur, men det er i større grad en flytende samtale mellom intervjuer og informant der man har rom til å snakke utenfor intervjuguidens struktur (Tjora, 2021, s. 287). Når man har et kvalitativt intervju med en erfaren informant, er man ute etter informanten sitt ståsted (Tjora, 2021, s. 128). Dette gir et relevant innblikk i hva den generelle kroppsøvlingslæreren tenker om begrepet.

I min forskning er det viktig for meg at informanten har vært en del av LK-06, mens den har jobbet med kroppsøvlingsfaget i skolen. Dette er viktig ettersom jeg er på utkikk etter å finne ut hvordan informantene har håndtert overgangen fra LK-06 til LK-20. Selv om begrepet innsats ikke er et nytt begrep i samfunnet, er det likevel et nytt begrep i vurdering av kroppsøvlingsfaget.

Formål, forskningsfelt og kunnskapsstatus:

Formålet med denne oppgaven er å skaffe ny empiri om bruken av innsats i kroppsøvlingsfaget. Empirien skaffer jeg gjennom informanter som deler sin kunnskap gjennom kvalitative dybdeintervjuer. Intervjuene skal gå ut på å finne ut hva kroppsøvlingslærere forbinder med innsats i kroppsøvlingsfaget.

Det finnes en del forskning på innsats knyttet til kroppsøving og vurdering i kroppsøvlingsfaget, men innsatsbegrepet har nylig blitt iverksatt i læreplanverket. I 2012 ble innsats innført som begrep i revideringen av kroppsøvlingsfaget (Regelverkstolkningar frå udir, 2012). Og etter LK-20 har innsats blitt et sentralt begrep i kroppsøvlings vurderingspraksis (Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 6-9). Det finnes studier på innsats i kroppsøving, og jeg skal fokusere spesielt på en kroppsøvlingslærer sine tanker om dette.

Bakgrunn for temaet:

Innsats er et meget vanskelig begrep å definere, og det er mange ulike meninger om hvordan man skal forholde seg til innsats. For min del har jeg alltid tenkt at innsats handler om at det som skjer inne hos en person, og man har prestert meget godt ut ifra egne forutsetninger om man har god innsats. Etersom jeg har lest meg mer opp på tema, ser jeg at innsats er et dypere tema enn som så. Jeg ønsker dermed å finne ut hvordan kroppsøvingslærere ser på nettopp begrepet innsats, og knytter det opp mot vurdering i faget.

Personvern

For å kunne forske på egen problemstilling, stiller dette krav til at jeg skal være i møte med flere andre kroppsøvingslærere. Jeg har derfor valgt å intervju 4-6 informanter, som underviser i kroppsøving på ungdomsskolen. Disse informantene skal intervjues med bruk av lydopptak. Ved bruk av lydopptak eller liknende er det viktig å ha samtykke på at jeg får lov å bruke det informantene utgir av empiri under intervjuet. For å gjøre dette må jeg først ha godkjenning av NSD, ved å opprette et informasjonsskriv som skal signeres av informantene. Dette informasjonsskrivet understreker at informantene frivillig er med på undersøkelsen, samt rett til å kunne trekke seg. Det er også svært viktig at dataen som blir innsamlet blir håndtert på en sikker og forsvarlig måte, slik at det kun er jeg og min veileder som har tilgang på datamaterialet.

Plan for masteroppgaven:

Dette er planen for masterskrivingen i 2022-2023

DATO	Tema	Klokka / notat
28. oktober	Prosjektskisse	Til Veileder
31. oktober / start av november	NSD	Fyller ut skjema og sender, hvis veileder godkjenner projektskisse
I løpet av NOVEMBER	Skaffe informanter	Sporer direkte og med kontakinfo til lærere
I løpet av NOVEMBER	Intervjuguide	Lages
Når intervjuguide er ferdig i NOVEMBER	Pilotintervju	Testes
DESEMBER	Eksamen i Vitmet	Første uke
DESEMBER	Intervju og transkribering	Transkriberer samme dag som intervjuet
JANUAR	Teori og metode	Kontinuerlig arbeid gjennom alle måneder
FEBRUAR	Resultater	Kan jobbe mer enn bare februar
MARS	Diskusjon	Når resultat er ferdig, (parallelt oppsett som resultat)
APRIL	Ferdig	Siste innspurt
MAI	Levering	Gjennomgang og levere oppgaven

Litteraturliste for annen forskning innenfor feltet:

Kroppsøving-litteratur:

Aasland, E. & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1 (3). <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v1.889>

Brattenborg, S. & Engebretsen, B. (2021). *Innføring i kroppsøvingdidaktikk*. (4. utg). Cappelen Damm Akademisk.

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

Vinje, E. E. (Red.). (2021). *Didaktiske utfordringer i kroppsøving*. Cappelen Damm akademisk

Læreplanverket og lover

Forskrift til opplæringslova. (2020). Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring (29 juni 2020). Lovdata.

https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5

Garmannslund, P. E., Andresen, B. B., & Neset, T. (2012). *Økt kompetanse – bedre læring*. Oxford Research AS.

https://www.udir.no/globalassets/upload/5/videreutdanning_ramboll.pdf

Goodlad, J. I., Goodlad, S. J., & Mantle-Bromley, C. (1984). *Education for Everyone*. Jossey-Bass

Goodlad, J. I. (2004). *A Place Called School*. McGraw-Hill Professional

Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova). (2022) Kapittel 1. Formål, verkeområde og tilpassa opplæring m.m. (01.08.2022). Lovdata.

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

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kjennetegn på måloppnåelse – kroppsøving 10. trinn*.

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse-kroppsoving-10.-trinn/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del?kode=kro01-05&lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2021). Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/>

En guide til å skrive master:

Andersson-Bakken, E. & Dalland, C. (Red.). (2021). Metoder i klasseromsforskning : forskningsdesign, datainnsamling og analyse. Universitetsforlaget

Anker, T. (2020). Analyse i praksis: en håndbok for masterstudenter (utg. 1). Cappelen Damm akademisk

Nyeng, F. (2012). Nøkkelpbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori. Fagbokforlaget

Tjora, A. H. (2021). Kvalitative forskningsmetoder i praksis (utg. 4). Gyldendal.

Litteratur brukt for å skrive prosjektskisse:

Andersson-Bakken, E. & Dalland, C. (Red.). (2021). Metoder i klasseromsforskning : forskningsdesign, datainnsamling og analyse. Universitetsforlaget

Mejlbo, K. (Red.). (15. juli 2020). Vi kan ikke utdanne framtidens lærere i fortidens læreplaner. [utdanningsnytt.no. https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelse-skole/vi-kan-ikke-utdanne-framtidas-laerere-i-fortidens-laereplaner/249669](https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelse-skole/vi-kan-ikke-utdanne-framtidas-laerere-i-fortidens-laereplaner/249669)

Nyeng, F. (2012). Nøkkelpbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori. Fagbokforlaget

Regelverkstolkningar frå udir (2012) Endringer i faget kroppsøving Udir–8–2012. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012/4/4.1/forutsetninger-og-innsats/>

Skrede, J. & Vinje, E. E. (2019). Fremtidens kroppsøvingslærer. Cappelen Damm akademisk

Tjora, A. H. (2021). Kvalitative forskningsmetoder i praksis (utg. 4). Gyldendal.

Utdanningsdirektoratet. (2020). Læreplan i kroppsøving (s. 2-4 & s. 6-9) <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv185?lang=nob>