

**Harald Krog Øyehaug**

## **"Innsats" i kroppsøving i ungdomsskolen**

Ei kvalitativ intervjustudie av eit utval elevar og lærarar om innsatsforskrifta i kroppsøving

**Masteroppgave i idrettsvitenskap**

Seksjon for kroppsøving og pedagogikk  
Norges idrettshøgskole, 2016



## Samandrag

Denne masteroppgåva er skriven innan seksjonen for kroppsøving og pedagogikk, ved Norges idrettshøgskole (NIH). Oppgåva er ein del av eit større prosjekt på seksjonen som har namnet: *Hva skjer i skolen?*

Studien si hensikt er å klargjere korleis innsats vert oppfatta, gjennomført og erfart i kroppsøving på elev og lærarnivå. Hensikta er vidare å sjå korleis forskrifta om innsats i frå 2012 er praktisert og tolka i kroppsøving.

Oppgåva er forankra i det sosialkonstruktivistiske perspektivet og har eit læreplanteoretisk perspektiv utvikla av John I. Goodlad (1979). Sentralt i teorien er tolking av læreplanen på ulike nivå i skuleverksemda. Goodlad sit omgrepsapparat fortel om ulike tolkingar av læreplanen, frå den ideologiske læreplanen på globalt og nasjonalt nivå ned til den erfarte læreplanen på elevnivå. Utdanningsdirektoratet si forskrift om innsats i frå 2012 står sentralt gjennomgåande i oppgåva og i analysen.

Det er brukt intervju innanfor kvalitativ metode som forskardesign. 2 lærarar og 12 elevar ved ein ungdomskule står for datagrunnlaget i oppgåva.

Studien har vist at lærarane basera seg i stor grad på skjønn, og på ei individuell tolking i forskrifta. Lærarane arbeidar saman om to klasser i kroppsøving og har gjennom samarbeidet opparbeida seg felles arbeidsformer, men det viser seg at dei har ulik forståing av korleis innsats vert vist som haldning. Elevane er reflekterte og er opptatt av å vise innsats slik dei oppfattar er forventa. Innsats er noko elevane skal vise på ordentleg. Studien har kanskje opna fenomenet litt meir, slik at framtidig forskning kan sjå vidare på korleis lærarane kan realisere det dei oppfattar som faget sin eigenart, og korleis elvane opplever sitt handlingsrom for å vise innsats, ha medverknad og uttrykke ansvaret dei tek i faget.

## Forord

Arbeidet med denne masteroppgåva har vore tidkrevjande, og eg ynskjer å bruke fororda til å takk dei som har stått meg nærmast i denne tidkrevjande prosessen.

Fyrst av alt vil eg takk mi hustru Katrine og vesle Sigurd, som har gitt meg kjærleik, tid og pågangsmot til å arbeide med denne masteroppgåva, når vi kunne ha gjort på så mange andre fine ting. Dykkar tolmod og givarvilje har vore avgjerande for at eg har kome i mål.

Jorunn Spord Borgen, har vore min inspirerande og fagleg flinke vegleiar. Takk for at du har satt av mykje tid til meg, og kome med motiverande tilbakemeldingar undervegs. Eg er veldig glad for at du har vore min vegleiar.

Takk til alle de kjekke informantane som vart med på studien, det var ei glede å ha ein lang samtale med dykk.

Til slutt vil eg takke mamma og pappa for at de har hatt trua på meg i skriveprosessen, og alle dei nærmaste som også har vore veldig viktige for å bli ferdig med oppgåva.

Oslo, mai 2016

Harald Krog Øyehaug

## Innhold

<b>Samandrag .....</b>	<b>3</b>
<b>1. Innleiing.....</b>	<b>7</b>
1.1 Bakgrunn for studien.....	7
1.2 Problemstilling .....	8
1.3 Vidare oppbygging av oppgåva .....	9
<b>2. Kontekst for studien.....</b>	<b>10</b>
2.1 Innleiing .....	10
2.2 Metode for litteratursøk .....	11
2.3 Læreplanreformer .....	11
2.3.1 Frå Læreplanverket 97 til Kunnskapsløftet 06 .....	11
2.3.2 Kvifor endringar om vurdering i kroppsøving?.....	15
2.3.3 Endringar i faget kroppsøving, 2012-2015 .....	17
2.3.4 Tydelegare føremål og kompetansemål .....	18
2.4 Vurdering av innsats .....	20
2.5 Læraren sitt faglege skjønn i kroppsøving .....	22
2.5.1 Handlingsrommet til læraren .....	22
2.6 Elevane sitt medansvar og medverknad i opplæringa.....	25
2.6.1 Læring i ein sosial kontekst .....	27
2.6.2 Eleven sin motivasjon i faget.....	29
2.7 Strategiar for læring i undervisning .....	31
2.7.1 Sjølvregulering .....	31
2.7.2 Formativ vurdering .....	32
2.7.3 Samanheng mellom formativ vurdering, sjølvregulering, metakognisjon, medverknad og innsats .....	35
<b>3. Teori.....</b>	<b>39</b>
3.1 Tolking av læreplanen på fem nivå i fylgje Goodlad .....	40
<b>4. Metode .....</b>	<b>44</b>
4.1 Sjølvbiografisk situering .....	44
4.2 Metodiske val.....	45
4.3 Utval .....	46
4.4 Intervju .....	48
4.4.1 Forskarrolla i kvalitative intervju .....	50
4.5 Transkripsjon.....	52

<b>4.6</b>	<b>Analyse</b> .....	<b>53</b>
4.6.1	Validitet og reliabilitet.....	53
<b>4.7</b>	<b>Etiske refleksjonar</b> .....	<b>55</b>
<b>5.</b>	<b>Funn og drøfting</b> .....	<b>57</b>
<b>5.1</b>	<b>Presentasjon av informantane og skulen</b> .....	<b>57</b>
5.1.1	Presentasjon av skulen.....	57
5.1.2	Presentasjon av lærarane.....	57
5.1.3	Presentasjon av elevane.....	57
<b>5.2</b>	<b>Lærarane fortel</b> .....	<b>63</b>
5.2.1	Lærarane om innsats.....	63
5.2.2	Lærarane fortel om elevane sine haldningar.....	64
5.2.3	Å vise innsats og ikkje gi opp.....	67
5.2.4	Å etterlyse innsats – ei form for disiplinering.....	69
5.2.5	«Skuleeksempel på ein ideell elev».....	71
5.2.6	Lærarane si støtte til elevane i undervegsvurdering.....	73
5.2.7	Vurderast innsats likt for alle elevar?.....	75
5.2.8	Arbeidsprosessen i forskrifta om innsats.....	77
5.2.9	Medverkand og ansvar.....	79
<b>5.3</b>	<b>Elevane fortel</b> .....	<b>80</b>
5.3.1	Elevane fortel om det viktigaste for dei i kroppsøving.....	80
5.3.2	Kva vil det seie å gjere ein innsats?.....	81
5.3.3	«Å gjere ein aktivitet etter beste evne».....	84
5.3.4	Utfordre eigen fysisk kapasitet.....	86
5.3.5	Elevane fortel om å vere sjølvstendig i kroppsøving.....	88
5.3.6	Korleis stimulerer læraren til innsats.....	89
5.3.7	Medverknad og ansvar.....	92
5.3.8	Oppsummering av det lærarane og elevane fortel.....	93
<b>6.</b>	<b>Oppsummering og vegen vidare</b> .....	<b>95</b>
6.1.1	Problemstilling.....	95
6.1.2	Det viktigaste i kroppsøving.....	95
6.1.3	Å gjere ein aktivitet etter beste evne.....	95
6.1.4	Å utfordre sin fysiske kapasitet.....	96
6.1.5	Å vere sjølvstendig.....	96
6.1.6	Hovudfunn.....	96
6.1.7	Vegen vidare.....	97
	<b>Litteratur</b> .....	<b>98</b>
	<b>Vedlegg</b> .....	<b>105</b>

# 1. Innleiing

Denne masteroppgåva er skriva innan seksjonen for kroppsøving og pedagogikk, ved Norges idrettshøgskole (NIH). Oppgåva er ein del av eit større prosjekt på seksjonen som har namnet: *Hva skjer i skolen?*

## 1.1 Bakgrunn for studien

Prosjektet *Hva skjer i skolen*, går ut i frå Jonskaas (2009) si oversikt over kroppsøving, som konstaterte at vi veit lite om kva som skjer i skulekvardagen i kroppsøvingsfaget. Denne studien forsøker derfor å seie noko om kva som skjer i ungdomsskulen i faget. Gjennom faglærarstudiet på Norges idrettshøgskole har eg fått eit breitt bilde av problemstillingane som råder innanfor kroppsøvingslærarprofesjonen. Noko av det som interesserte meg spesielt undervegs i studiane, var den viktige betydninga innsats har for vurdering av elevane sin karakter i kroppsøvingsfaget. På den eine sida har vi læraren som ynskjer det beste for elevane og som skal tolke læreplanen, undervise og vurdere elevane. På den andre sida har vi elevane i timen som skal ha medansvar og rett til medverknad i skulen (§1-1 Opplæringslova). Dei ynskjer og å få ein best mogleg karakter som skal opne moglegheitene vidare i livet, i val av skule og arbeidsliv. I denne oppgåva tek eg utgangspunkt i diskusjonen om innsats som del av grunnlaget for karakter i kroppsøving. Innsats var tatt ut ved læreplanen Kunnskapsløftet som var gjeldande frå 2006, men mange lærarar ynskjer at innsats fortsatt skulle telje som grunnlag for vurdering i faget. Dette førte til mykje fagleg debatt, og det blei gjort forskning om lærarane brukte innsats som del av vurderingsgrunnlaget i faget.

Våren 2012 kom ny forskrift for innsats som teljande for vurdering i kroppsøving. Bak denne innføringa ligger eit stort arbeid blant forskarar og lærarar i fagfeltet for å få innsats tilbake i faget (Vinje 2008; Lyngstad, Flagestad, Leirhaug og Nelvik, 2011; Prøitz og Borgen, 2010). Lærarane seier dei alltid har praktisert innsats (Næss og Aasland, 2014). Dei viser også at éin lærar er lojal mot den nye læreplanen og finn den veldig utfordrande, medan dei lærarane som praktiserte innsats meinte dei underviste og vurderte meir i tråd med faget sin eigenart (Næss og Aasland 2014, s. 137).

Dette at innsats kom inn igjen i faget som grunnlag for vurdering i 2012, og mi eiga erfaring med kroppsøving i skulen, engasjerte meg som kroppsøvingslærar. I mi tid som

elev likte eg svært godt kroppsøvningsfaget. Mykje av grunnen til at eg likte faget var truleg fordi eg hadde ein idrettsleg bakgrunn og vart oppmuntra til gjere mitt beste på idrettsbana. Eg var langt i frå best, men eg har alltid fått motiverande tilbakemeldingar om at det lønner seg å gjere så godt eg kan og vise innsats. Sidan eg ikkje var best i alt, spelte truleg innsats ei viktig rolle for at eg fekk høgaste karakter i kroppsøving både på ungdomskulen og i vidaregåande. Medansvar og medverknad bidrog til trivsel, deltaking og innsats som personleg situering. Utan at eg visste det då eg gjekk på ungdomskulen og på vidaregåande skule, har innsats vore ein fagleg debatt, som enno er i utvikling.

Oppsummert var mi erfaring i frå ungdomskulen og vidaregåande skule at eg gjennom å vise innsats i kroppsøvingstimen, kunne vise at eg tok medansvar og medverknad i min eigen læringssituasjon. Sidan eg starta i vidaregåande opplæring hausten 2005, og avslutta opplæringa våren 2008, fylgde eg R94 i vidaregåande og vart då vurdert etter regelverket for R94. Dette står omtalt i kapittel 24 i forskrift til opplæringslova, *Innføring av Læreplanverket for Kunnskapsløftet i vidaregåande opplæring: «Frå og med 1. august 2006 skal vidaregåande trinn 1 ta i bruk Læreplanverket for Kunnskapsløftet i fag som i samsvar med fag- og timestfordelinga ligg på vidaregåande trinn 1»* (§ 24-5). Innsats var derfor truleg ein del av grunnlaget for karakteren min etter det gjeldande regelverket i R94, og eg vart vurdert ut i frå ei lik vektning av kunnskap og evne til praktisk bruk av kunnskap, ferdigheter, innsatsvilje og samarbeidsevne.

## **1.2 Problemstilling**

I mi studie ynskjer eg å få informasjon om elevar og lærarar sin kvardag i kroppsøvningsfaget med den nye forskrifta, som seier at innsats skal vere gjeldande ved vurdering. Problemstillinga er:

Korleis vert *innsats* oppfatta av kroppsøvningslærarar, og oppfatta og erfart av elevar i kroppsøving i ungdomsskulen?

Metodisk har eg valt å intervjuje kroppsøvningslærarar og nokre av deira elevar. Det eg ynskjer å vite meir om er korleis lærarane oppfattar innsatsforskrifta og kva dette betyr for deira praksis i skulekvardagen. Vidare kan eg på denne måten få informasjon om



elevane kjenner til og oppfattar forskrifta, og korleis dei erfarer innsats som del av grunnlaget for karakter.

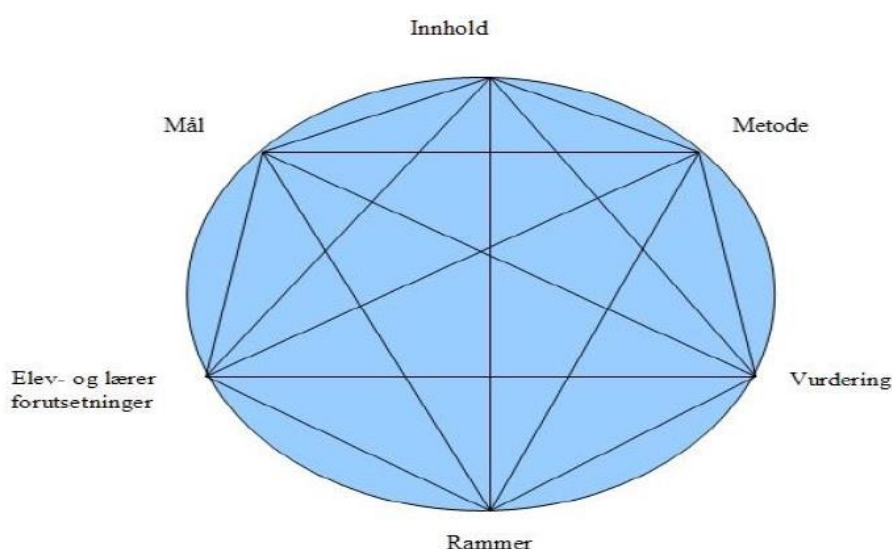
### **1.3 Vidare oppbygging av oppgåva**

I det neste kapitlet vil eg gjere greie for konteksten og tidlegare forskning. I kapittel 3 vil eg gå inn på det teoretiske perspektivet denne oppgåva byggjer på. Vidare i kapittel 4 vil eg presentere metoden og grunnleggje dei vala eg har tatt, som ligg til grunn for dei data eg har produsert. I det 5. kapitlet, analyse- og resultatkapitlet, vil eg i ei tematisk analyse presentere dei data eg har samla og drøfte resultata eg har funne i lys av problemstillinga og det teoretiske perspektivet i oppgåva. I kapittel 6 vil eg samanfatte funna og trekke fram nokre moment som er interessant for vidare forskning.

## 2. Kontekst for studien

### 2.1 Innleiing

I mi problemstilling er eg interessert i korleis lærarar og elevar oppfattar ”innsats” i kroppsøving, relatert til læreplanen, oppfatningar av faget og elevane sine erfaringar. Slik det framkjem av modifisert utgåve av den didaktiske modell (Imsen, 2006) er læreplan og forskrifter ein del av ramefaktorane for det som forgår i undervisninga og læringsaktivitetane i dei einskilde faga i skulen. Bjørndal og Lieberg ynskjer gjennom den didaktiske modell «å utvide den referanseramme en har for opplevelse, fortolkning og forståelse av undervisning» (Bjørndal og Lieberg, 1978, s. 28). Dei ynskjer at modellen skal vere ein reiskap for å reflektere over det gjensidige samspelet mellom dei ulike faktorane i undervisninga. Derfor er læraren sentral. Imsen (2006) set læraren inn i modellen under elev- og lærarføresetnadar, og leggje vekt på læraren si sjølvstendige betyding. I mi tolking av modellen set eg læraren på utsida av modellen og inkluderer nettopp det Imsen ser bort i frå, nemleg den aktive, tolkande og styrande læraren. Læraren si utdanning og profesjonelle yrkessosialisering er avgjerande for korleis læraren oppfattar faget, formulerar mål og ser sitt handlingsrom i undervisninga. Eleven har medansvar og skal medverke til læringsaktivitetane og deira eige utbytte av opplæringa.



Figur 1: Den didaktisk relasjonsmodell (modifisert etter Bjørndal og Lieberg (1978, s. 135) i Imsen (2006, s. 406)

I dette kapitlet vil eg gå nærare inn på rammefaktorar knytt til ny innsatsforskrift frå 2012 og vurderingsforskrifta knytt til kroppsøving. Vidare vil eg ta for meg læraren sitt handlingsrom og elevane sitt rom for medansvar og medverknad i kroppsøving. Elevane sin rett til medansvar og medverknad er lovfesta etter opplæringslova § 1-1. I mi tolking og bruk av modellen set eg eit gjensidig samspel mellom elev, lærar og fag i sentrum. Ei slik forståing ligg nær Hans Skjervheim sitt utsegn om «*ein treledda relasjon, mellom den andre, meg og sakstilhøvet*» (Skjervheim, 1996, s.71). Sjølv om hans utsegn kjem i ein annan kontekst, passa det til mi vinkling på denne studien og min bruk av den didaktiske modell.

## **2.2 Metode for litteratursøk**

For å finne omtalar av innsats i kroppsøving har eg søkt i opplæringslova, forskrifter og Kunnskapsløftet, i tillegg til søk på Utdanningsdirektoratet sine nettsider. Utdanningsdirektoratet har publisert ulike artiklar som omhandlar innsats og vurdering i kroppsøving, og delar av dette har vorte brukt i analysen. Søk på «innsats i kroppsøving» i Google Scholar og Brage gav lite treff. Av det som kom etter søket var det nokre bacheloroppgåver og eit par masteroppgåver. Søk etter artiklar i feltet gav mange treff med enkeltorda: innsats, kroppsøving, vurdering.

## **2.3 Læreplanreformer**

### **2.3.1 Frå Læreplanverket 97 til Kunnskapsløftet 06**

Kunnskapsløftet vart presentert som eit systemskifte i grunnopplæringa. Hovuddimensjonane i det nye styringssystemet handla i fylgje Sandberg og Aasen (2008) om å utforme nasjonale kompetansemål, ha god kunnskap om elevane sine resultat, gi tydeleg ansvars plassering, gi stor lokal handlefridom og arbeide mot eit godt støtte- og vegleiingsapparat (s. 3). Vesentleg for denne studien er at læreplanreforma K06 var ein overgang frå normbasert til kriteriebasert læreplan. Her skal eg gå nærmare inn på konsekvensane for kroppsøvingfaget. Regjeringa brukte St.meld. nr 30 (2003-2004) til å presentere bakgrunn og intensjonar med Kunnskapsløftet. Vi må truleg sjå meldinga og arbeidet mot ein ny læreplan i lys av samfunnsutviklinga og den breie dokumentasjonen Kunnskapsdepartementet innhenta om tilstanden i den norske skulen gjennom nasjonale (Kvalitetsutvalget 2003; Læringscenteret 2003; Haug 2003, Bakken 2004) og internasjonale undersøkingar (PIZA 2000, CIVIC 1999; TIMSS 1995). Det

har tidlegare vore peika på manglande opplysingar om den norske skulen frå OECD (Haug, 2003).

Kunnskapsløftet er eit styringsdokument som har forsøkt å imøtekome samfunns- og utdanningspolitiske utfordringar. I St.meld. 30 (2003-2004) vert det poengert at elevane skal setje sit preg på arbeidslivet 60 år fram i tid, og argumentera for at mykje av kunnskapen elevane møter må vere tidlaus, samtidig som den er framoverretta til vidare utvikling. Dei tidlause kvalitetane er fellesskap og vidareformidling av kunnskapar og kultur til framtidige generasjonar. Skulen skal fremje verdiskaping og velferd for alle og bidra til danning, sosial mestring og sjølvhjelp. Den framoverretta kunnskapen skal reflektere samfunnet si endring, og det vert vektlagt at elevane skal få utnytte sine evner, realisere sitt talent og ha opne dører mot den internasjonale arbeidsmarknaden (St.meld. nr 30 (2003-2004)).

Noreg har gode føresetnadar for å ha verda sin beste skule, og derfor er truleg forventningane til elevprestasjonane svært høge. Dei siste 20-30 åra har utdanning fått ei stadig viktigare rolle for politisk og økonomisk utvikling (Hovdenak og Stray, 2015). Det har vore brei politisk oppslutnad om skulen sitt mål, og det er å gi barn og unge moglegheiter for allmenndanning, personleg utvikling, kunnskap og ferdigheiter (St. meld. nr 30 (2003-2004)). Likevel viste evalueringa av Reform 97 at det var manglar ved opplæringa (Haug, 2003).

Norsk skulehistorie er prega av mange læreplanreformer. Læreplanreformene speilar eit kontinuerleg strev med å realisere likskapsidealet som ligger til grunn i den offentlege skulen (Baune, 2007). Det går ein raud tråd gjennom norsk skulehistorie der dette likskapsidealet i den norske skulen er forsøkt realisert. Venstre sitt folkeprogram frå 1800- talet, vert sett på som den opphavlege forståinga av likskap, der likskap vert knytt til sjanselikskap. Sjanselikskap vart forstått som at alle barn skulle ha dei same moglegheitene til utdanning uavhengig av sosial og økonomisk bakgrunn, kjønn og geografisk tilhøyring (Baune 2007, s. 141).

For å realisere sjanselikskap er formallikskap ein føresetnad. Formallikskap seier at alle borgarar skal ha rett til utdanning gjennom lovverket. Dette vart innført gradvis, og vart utvida med utbygginga av einskapskulen. Elementærutdanning for alle vart lovfesta

allereie i 1793. Retten til vidaregåande opplæring vart lovfesta i 1974 og utvida til elevar med særskilde behov i 1994 (Baune, 2007).

Det viste seg at heller ikkje formallikskap var nok for å skape større likskap. Derfor vart det utbygging av skular i nærområdet til der folk bur og støtteordningar til studiar gjennom Lånekassen. Dette var verkemiddel for å skape ressurslikskap, uavhengig av busetnad og sosiale- og økonomiske kår. Sjølv om dei formelle og økonomiske forholda vart lagd til rette, vart det på 1970-tallet tydeleg at skulen ikkje lykkast i å utjamne sosiale forskjellar. Hernes (1974), referert i Baune (2007), meinte at tiltaka ikkje hadde verknad på utdanningsforskjellane, fordi ulikskapen i skulen skuldast at elevane møter skulen med ulike sosialt bestemte evner. For å oppnå resultatlikskap var det derfor behov for å behandle elevane ulikt for å møte behova til den enkelte elev. Ulikheitene i evner skulle kompenseras med kompensatoriske tiltak, for at elevane skulle oppnå eit så godt læringsutbytte som mogleg ut i frå sine føresetnadar. Stortingsfleirtalet opprettheldt ei einigheit om at det var dei svake elevane som skulle nytte seg av resultatlikskap og kompensatoriske tiltak på 1990- talet, sjølv om kritiske røyster ynskte at tiltaka også skulle kome ressurssterke elevar til gode (Baune, 2007).

Å forbetre manglar og forsøka på å endre den norske skulen har vore grunnlag for reformene gjennom mønsterplanane frå 1974 og 1987, reform 94 og læreplanverket frå 1997 (Baune 2007). Liedman (1997), referert i Haug (2003), meinte at ein ikkje kan sjå på ein læreplan som noko nytt og eineståande, fordi alle tidlegare reformer har lagt seg lag på lag over kvarandre, og har danna grunnlaget for dagens læreplan. Det er langsiktige mål og kontinuitet som truleg fører til endringar av praksis i skulekvardagen, hevdar Haug (2003) og viser blant anna til Cuban (1993) som gjennom si klasseromsforskning i USA kunne rapportere om at skulen endrar seg sakte. Grunnane til at endringar tek tid kan vere mange. Det kan for det fyrste vere vanskeleg å endre skulen berre gjennom velformulerte ord i ein læreplan. For det andre vil eit langsiktig tidsperspektiv vere ein sentral faktor for å oppnå endringar, og derfor vil det ta tid å kunne seie noko om ein læreplan har nådd sine intensjonar. For det tredje vil komplekse endringar krevje komplekse tiltak (Haug, 2003).

I dag er kanskje likskapstanken like aktuell som den har vore i over 200 år i den norske skulehistoria, men i ei anna orddrakt. Ordet likskap står sterkt men er i nokre

samanhengar bytta ut med kunnskap, likeverd og mangfald (Djupedal, 2006), i takt med eit større kulturelt mangfald i den norske skulen (Statistisk sentralbyrå, 2015).

I lys av innhaldet i St. meld. nr 30 (2003-2004) og forskning som seier at det er dei lange linjene i læreplanreformer som skaper endringar, er den generelle delen frå L97 vidareført i Kunnskapsløftet (Baune, 2007; Haug, 2003), og opprettheldt verdigrunnlaget og dei overordna måla i eit vidare og langsiktig perspektiv. Vi kan lese at sjanselikskep, formallikskep, resultatlikskep og kompensatoriske tiltak fortsatt står støtt i den norske skulen:

*Utgangspunktet for oppfostringen er elevenes ulike personlige forutsetninger, sosiale bakgrunn og lokale tilhørighet. Opplæringen skal tilpasses den enkelte. Større likhet i resultat skapes gjennom ulikhet i den innsats som rettes mot den enkelte elev. Bredde i ferdigheter skapes gjennom stimulering av elevenes forskjellige interesser og anlegg. Den enkeltes særpreg gir sosialt mangfold - likhet i evner til å delta gir samfunnet rikhet. (Generell del - Kunnskapsløftet, 2006, s. 2)*

Differensieringstiltak, individuelt tilpassa opplæring og kriteriebasert individuell vurdering er måtar å legge ulik innsats mot den enkelte elev for at eleven skal få utnytte sitt potensiale. Dette er kompensatoriske tiltak som er i tråd med sitatet i frå den generelle delen i K06 og er ei vidareføre av ideen om likskep i skulen. Ein har forsøkt gjennom reformer å skape like moglegheiter for alle, men ein får det aldri heilt til. Eit eksempel er ynsket om å minske dei sosiale ulikheitene mellom elevane når det gjeld prestasjonar i skulen, og å finne kompensatoriske tiltak for å gje rom for at alle elevane får utvikla potensialet sitt (Baune, 2007). Men forskning tydar på at gapet har vorte større etter innføringa av L97 og K06 (Bakken og Elstad, 2012).

K06 er likevel ei radikal reform i norsk skulehistorie, då den presentera ein overgang frå normrelatert til målrelatert læreplan. Idégrunnlaget bak Kunnskapsløftet var todelt. Undervising og læring i skulen skulle samsvare med kunnskapssamfunnet (Hargreaves (2004), og resultatvurdering av elevane skulle vektleggast (Dale, 2010).

Kunnskapsdepartementet og NOU arbeidar kontinuerleg med at den norske skulen skal tilpassast framtida. I deira siste rapport har dei vurdert grunnopplæringa sine fag, deriblant kroppsøving, opp mot dei krava framtida sitt samfunn og arbeidsliv stiller til kompetanse av elevane. I NOU (2015: 8, s. 19) vert det framheva at kunnskap skal

utviklast gjennom heile opplæringsløpet gjennom å utvikle kompetansen til elevane.

Ludvigsenutvalet definerer kompetanse slik:

*Kompetanse betyr å kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger og omfatter både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger. Kompetanse kan utvikles og læres og kommer til uttrykk gjennom hva personer gjør i ulike aktiviteter og situasjoner (NOU 2015:8, s. 19).*

Vidare presiserer Ludvigsenutvalet at «kunnskapar, ferdigheiter, haldningar og etiske vurderingar er føresetnadar for og delar av det å utvikle kompetanse» og at eleven gjennom å bruke kunnskapar, ferdigheiter og haldningar kan vise sin kompetanse (NOU 2015:8, s. 19).

Kompetansemåla i kroppsøving inneheld ei vid forståing av kva som skal lærast og utviklast, fordi kompetanse er eit samansett omgrep i fylgje Ludvigsenutvalet. For kroppsøvingfaget sitt vedkomande betydde Kunnskapsløftet med kriteriebasert vurdering ut i frå kompetansemål, at innsats forsvann som grunnlag for vurdering i faget. Dette oppfatta mange lærarar som veldig problematisk for det dei meinte innsats som grunnlag for vurdering var ein del av faget sin eigenart (Næss og Aaland, 2014).

### **2.3.2 Kvifor endringar om vurdering i kroppsøving?**

I overgangen i frå R94 til Kunnskapsløftet var det, som nemnt i kap. 1, overgangsordningar for vurdering i vidaregåande opplæring som involverte meg som elev. Denne overgangsordninga gjaldt også på grunnskulen i overgangen i frå L97 til Kunnskapsløftet. Dette står også omtalt i forskrift til opplæringslova kap. 24:

«Frå og med 1. august 2006 skal 1. til 9. årstrinnet ta i bruk Læreplanverket for Kunnskapsløftet, inklusive ny fag- og timefordeling. Frå og med 1. august 2007 skal 10. årstrinnet ta i bruk Læreplanverket for Kunnskapsløftet, inklusive ny fag- og timefordeling» (§ 25-1).

Akkurat det betydde at lærarar i ungdomskulen og vidaregåande opplæring i overgangstida skulle vurdere nokon av sine elevar etter innsats og nokon utan innsats, men etter kompetansemåla. Dette ser ikkje ut til å vere diskutert i særleg grad i forskning og i diskusjonane som omhandlar konsekvensane av at innsatsomgrepet vart tatt ut av

vurderingsgrunnlaget i læreplanen ved K06. I overgangen i frå L97 og R94 til Kunnskapsløftet, vart fokuset flytta i frå innhaldet i undervisninga over til resultatet av undervisninga. I 2006 vart Kunnskapsløftet implementert, med endringar i vurderingsforskrifta §3-3 i opplæringslova. Det at innsats som vurderingsgrunnlag fall ut av den nye læreplanen i kroppsøving og endringa i vurderingsforskrifta skapte ulik vurderingspraksis, frustrasjon og uvisse blant lærarar og elevar om grunnlaget for vurdering, noko som er breitt dokumentert i forskning om vurdering i kroppsøving (Prøitz og Borgen, 2010; Lyngstad, Flagstad, Leirhaug og Nelvik, 2011; Jonskås, 2009, Vinje, 2008; Hopfenbeck, Thoronsen, Lie og Dale, 2009). Kanskje har den parallelle vurderinga lærarane måtte gjere i overgangsordninga frå L97 og R94 til Kunnskapsløftet forsterka frustrasjonen og uvisse blant kroppsøvingslærarane på grunnskulen (Vinje 2008) og vidaregåande opplæring (Bomo 2008). Fordi det står nemleg ikkje ei vidare presisering i kap. 24 i forskrifta til opplæringa om korleis overgangsordninga innverkar på kroppsøvingsfaget. I praksis innebere dette at kroppsøvingslærarane på grunnskulen måtte vurdere 10. trinn med gammal vurderingsordning og 8. og 9. trinn etter ny vurderingsordning mellom 2006 og 2007. Avgangskullet vart altså skåna for ny vurderingsordning på grunnskulen. På vidaregåande opplæring var det slik at dei kulla som var i gang med vidaregåande opplæring i vg1, vg2 og vg3 skulle fortsetje med same vurderingsordning ut heile den vidaregåande opplæringa. Dette førte til at lærarane i kroppsøving i vidaregåande opplæring skulle bruke to ulike vurderingsordningar parallelt mellom 2006 og 2008.

Forskningsrapportane til Lyngstad m. fl. (2011) og Prøitz og Borgen (2010) viste at det var ei sterk misnøye blant lærarar for dei premissane dei skulle vurdere elevane på i kroppsøving etter K06. Mange kroppsøvingslærarar følte dei mangla reiskapar i vurderingsarbeidet, og følte dei ikkje kunne gi elevane ei rettferdig standpunktvurdering i faget, på faget sine premissar. Rapportane viste at standpunkt karakteren i praksis ikkje berre var eit uttrykk for den samla kompetansen eleven hadde utifrå kompetansemåla, slik det stod i forskrifta til opplæringslova § 3-3, då lærarane vart intervjuet. Det kom fram at standpunkt karakteren også viste til eleven sin arbeidsinnsats og haldningar i faget, noko som handlar om eleven si deltaking i faget, og eigentleg berre skulle vere ein del av karakteren i orden og i åtferd. Det viste seg også at arbeidsinnsats og haldningar vart i varierende grad brukt i vurderinga av svake og sterke elevar (Lyngstad m.fl., 2011; Prøitz og Borgen, 2010).



I studien til Prøitz og Borgen (2010) kunne vi lese om korleis nokre lærarar fekk innsats med i vurderinga av elevane, fordi dei meinte det var ein naturleg del av prosessen for å oppnå kompetansemåla, medan andre lærarar såg bort i frå innsats, slik også Næss og Aaland (2014) kunne dokumentere. Vinje (2008) peika på at lærarane synest det var ei utfordring i faget å vurdere elevane på bakgrunn av føresetnadane til elevane.

Studien til Prøitz og Borgen (2010) viste oss at intensjonen frå departementet om kva som skulle verte vekta og vere grunnlaget for vurdering i kroppsøvingfaget ikkje samsvarte med lærarane sin vurderingspraksis, og dette var eit viktig bidrag for at departementet nedfelte ei arbeidsgruppe i kroppsøving for å gjennomgå læreplanen i både grunnskulen og i vidaregåande opplæring. Arbeidsgruppa skulle sjå på vedtekter om vurdering i faget, samt føreslå eventuelle endringar i læreplanen, i grunnlaget for vurdering og i privatistordninga. Arbeidsgruppa som bestod av forskarane Lyngstad, Flagestad, Leirhaug og Nelvik leverte rapporten Kroppsøving i skulen til Utdanningsdirektoratet 06.06.2011. Rapporten brukte tidlegare forskning, debattinnlegg frå bladet Kroppsøving og erfaringsseminaret om kroppsøving i Oslo 13. april 2011 som informasjonsgrunnlag til å kome med forslag til endringar i læreplanen og vurderingsforskrifta.

### **2.3.3 Endringar i faget kroppsøving, 2012-2015**

Kunnskapsdepartementet vedtok endringar i faget kroppsøving i grunnskulen og i vidaregåande opplæring med verknad i frå 2012. Endringane vart gjort på bakgrunn av informasjonen Utdanningsdirektoratet innhenta om tilstanden for kroppsøvingfaget etter innføringa av K06 og er gjort i tråd med føringane i St. meld. nr 30 (2003-2004) Kultur for læring. Det vart gjort endringar i læreplanen for faget, i forskrifta til opplæringslova og i forskrifta til privatskulelova. Det innebar ei revidering av føremålet for faget, i hovudområdet for faget, i dei grunnleggjande ferdigheitene, i kompetansemåla og eksamensforma for privatisteksamen i vidaregåande opplæring, som vart gjort om til ein praktisk munnleg-eksamen. I 2015 vart føremålet for faget justert ennå ein gong og kompetansemåla som omhandla symjing etter 4. trinn i grunnskulen vart tydeleggjort for å fremje progresjon i symjing og livredning. Endringane i hovudområdet og i grunnleggjande ferdigheiter er minimale og utan innhaldsmessig betydning (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Utdanningsdirektoratet tydeleggjer i skrivet *Endringar i faget kroppsøving* (2012) at tidlegare målbaserte læreplanar fokuserte på kunnskap og ferdigheiter, medan dagens læreplan, Kunnskapsløftet fokuserer på at eleven etter opplæringa skal ha ein kompetanse som gjere eleven i stand til å møte komplekse utfordringar, knytt til å gjere ein aktivitet eller ei oppgåve. I sluttvurderinga er det altså oppnådd kompetansemål med aukande kompleksitet i opplæringa som skal verte vurdert. Relevante utfordringar knytt til å utvikle kompetansen til eleven vert derfor ansett som sentralt for læring og utvikling til eleven (Utdanningsdirektoratet, 2012).

I opplæringslova § 3-3 første ledd står det at grunnlaget for vurdering i alle fag er kompetansemåla i læreplanen, og dette gjeld også i kroppsøving. Dette grunnlaget for vurdering er ikkje endra i nytt grunnlag for vurdering i kroppsøving, og det vidarefører at vurdering etter normalfordelingskurve er forskriftsstridig. Opplæringslova § 3-3 andre ledd er endra, og der står det no at føresetnadar, fråvær, eller forhold knytt til orden og åtferd til eleven ikkje skal trekkjast inn i vurderinga. Samtidig er det presisert at innsatsen til eleven skal vere ein del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving. Grunnlaget for vurdering har innverknad på vurderingspraksis og er i kroppsøving endra fleire gongar med ulik vekt på innsats, haldningar, samarbeidsevne, ferdigheiter, teori og føresetnadar (Utdanningsdirektoratet, 2012). Dette finn eg interessant fordi det seier noko om at faget er i bevegelse og at det er stadig forhandling mellom den lovgivande og den utøvande- og erfarte part av læreplanen i kroppsøving.

Sluttvurderinga av elevane sin kompetanse har eit breiddekrav. Med det meinast at det skal gjerast ei heilheitsvurdering av eleven på bakgrunn av kompetansemåla, og at læraren ikkje kan ta utgangspunkt i eit utval av kompetansemål. Føresetnadar til eleven skal, som det står i opplæringslova, ikkje takast inn i vurderinga med mindre det er ein del av kompetansemålet (Utdanningsdirektoratet 2012).

#### **2.3.4 Tydelegare føremål og kompetansemål**

Føremålet for kroppsøving er retningsgivande for korleis elevar og lærarar skal arbeide med kompetansemåla. Kompetansemåla er endra for å sikre ei meir samanhengande opplæring med progresjon i kompetansemåla, ved at kompetansemåla på ein tydelegare måte byggjer på kvarandre i meir avanserte former. Utdanningsdirektoratet kallar dette spiralprinsippet, og utdjupar at dette vil vise progresjon i kompetansen til eleven.

Grunngjevinga for å konkretisere kompetansemåla, var å tydeleggjere progresjonen i frå barnetrinnet til vidaregåande opplæring, i tråd med grunntanken i K06.

Kompetansemåla viser etter endringa også større samanheng med føremålet om livslang rørsleglede og samhandling. Som vi kan lese i det endra føremålet vert livslang rørsleglede og meistring, ut i frå eigne føresetnadar, kopla til vurderinga av innsatsen til eleven (Utdanningsdirektoratet, 2012).

I skrevet *Endringar i kroppsøvingsfaget*, er det presisert at elevane i sterkare grad skal forstå kva som krevast for å nå eigne mål, gjennom det tydelegare føremålet der innsats er del av grunnlaget for vurdering. Det står eksplisitt at «*elevane skal forstå kva eigen innsats har å seie for å oppnå mål og kva faktorar som påverkar motivasjon og aktivitet og trening*». Vidare kan vi lese i *Endringar i kroppsøving* at «*opplæringen i faget skal gi elevene mulighet til å reflektere over og vurdere sin egen innsats og kompetanse*», sjølv om dette ikkje eksplisitt er nemnt i føremålet for faget.

Forskrift til opplæringslova § 3-3 *merknad til andre ledd – forutsetninger og innsats* er formulert slik:

### **Innsats**

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

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

*Ved å gjøre innsats til en del av grunnlaget for vurdering, i tråd med formålet med faget, kan elever ha mulighet til å oppnå en god karakter i faget til tross for*

*lav kompetanse og med forutsetninger som gjør det vanskelig å ha høy måloppnåelse.*

Ny forskrift til opplæringslova § 3-3 om vurdering av innsats i kroppsøvningsfaget, tek utgangspunkt i rapporten til Lyngstad m.fl. (2011). Forskrifta er eit dokument til lærarane for kva Utdanningsdirektoratet meiner innsats i kroppsøving inneber.

## **2.4 Vurdering av innsats**

Alle elevar har etter innføringa av Kunnskapsløftet rett til individuell vurdering. Dette er presisert i opplæringslova § 3-1 der det står at alle elevar har rett til vurdering. Dette inneber i fylgje lova, rett til undervegsvurdering, sluttvurdering og dokumentasjon av opplæringa. Det skal i tillegg vere kjent for eleven kva som er måla for opplæringa, kva som er grunnlaget for vurdering og kva som er vektlagt i vurderinga i orden og åtfærd (Kunnskapsdepartementet, 2015).

Det skiljast mellom undervegs og sluttvurdering i vurderingsforskrifta, og begge vurderingsformer skal vere ein del av opplæringa. Summativ vurdering i kroppsøving er ei sluttvurdering av kor godt eleven kan utføre det som står i kompetansemåla. Den har til hensikt å gi informasjon om eleven sin kompetanse ved avslutting av opplæringa. Formativ vurdering er vurdering som skjer undervegs i opplæringa gjennom god tilbakemelding og rettleiing (Utdanningsdirektoratet, 2015). Den har til hensikt å fremje elevane si læring og utvikling i prosessen mot å betre eleven sin kompetanse, og dannar grunnlag for å justere og tilpasse opplæringa til eleven (Utdanningsdirektoratet 2012).

I undervising vil vurdering ta sikte på å bedømme elevane si læring sett i lys av gitte mål for undervisinga. I kroppsøvningsfaget under K06 vil måla for undervisinga vere tufta på kompetansemåla i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2012), og etter 2012 også på innsats. Sjølv om både kompetansemåla og innsats skal vere grunnlag for vurdering i kroppsøvningsfaget er det i *Endringer i faget kroppsøving Udir-8-2012* presisert at:

*Det er ingen regler for hvordan kompetanse og innsats skal vektes, slik bestemmelsene var i L97 og R94. Det er viktig at læreren vurderer elevens mestring og innsats i faget på tvers av de enkelte kompetansemålene og hovedområdene. Det er da en forutsetning at elevene kjenner målene for opplæringen, får jevnlike tilbakemeldinger og råd om hvordan de kan forbedre*

*seg, og at læreren legger til rette for at eleven vurderer sin egen utvikling, jf. §§ 3-1 fjerde ledd, 3-11, 3-12 og 3-13 (Utdanningsdirektoratet, 2012 s. 15).*

Når innsats som grunnlag for vurdering i kroppsøving kjem inn, og det ikkje er fastsatt nokon reglar for korleis innsats skal uttrykkast eller vektast (jf. Prøitz og Borgen 2010), vert det opp til læraren å vurdere vekting av innsatsen ut i frå sitt faglege skjønn.

Ei ny endring i forskrifta om samanhengen mellom undervegsvurdering og standpunktkaraktersetting frå 2015 viser at det er mange utfordringar knytt til vurdering i skulen. Av særleg interesse her er at «*Den kompetansen eleven har vist undervegs i opplæringa er ein del av grunnlaget for vurdering når standpunktkarakteren i fag skal fastsetjast*» (bestemming til §3-16). Den nye lovgivnaden har til hensikt å tydeleggjere samanhengen mellom undervegsvurdering og standpunktkarakteren for lærarar og elevar, og gir samtidig ei stadfesting på det at det har vore ulik tolking, oppfatning, og til og med misforståing av «*prinsippet om at eleven skal ha mulighet til å forbedre kompetansen sin fram til standpunktkarakteren fastsettes*» (bestemming til §3-16). Den nye lovgivnaden presiserer at elevane kan «*prøve og feile undervegs*». Dette står også i innsatsforskrifta og kan motivere elevene til «*jevn innsats gjennom skoleåret*» (bestemming til §3-16). Ein føresetnad for prøve å feile er å ha eit mål å strekke seg i mot, og derfor er det utdjupa at «*eleven tidlig i opplæringen får vite hva som inngår i grunnlaget for vurderingen når standpunktkarakteren settes*» (bestemming til §3-16). Om det nye regelverket vert oppfatta som ei realitetsendring vert i fylgje bestemming til §3-16 avhengig av korleis regelverket har vore forstått og praktisert blant den enkelte lærar.

Bestemming til § 3-16 summerer med at læraren ikkje skal vurdere eleven i alle kompetansemåla rett før standpunktkarakteren fastsetjast, «*men at læreren skal bruke sitt faglige skjønn til å gjøre en samlet vurdering av elevens kompetanse ut fra kompetansemålene i læreplanen for faget*» (Kunnskapsdepartementet, 2015).

Eleven sitt arbeid i faget i større retning av medansvar og medverknad og vektlegging av innsats er noko av det som vert presisert i *Kroppsøving- vegleiing til læreplanen*. Sidan «*kompetansen i faget er i hovudsak basert på læring i og gjennom bevegelsesaktiviteter, og den er ofte nært knyttet til den enkeltes kroppslighet og erfaring*» (Utdanningsdirektoratet, 2013), ligg det som ei sjølvfølgje at eleven må vere

ein medverkande faktor til undervisinga og si eiga læring for å kunne nå føremålet for faget med at elevane skal drive ein fysisk aktiv livstil etter skulegang.

## **2.5 Læraren sitt faglege skjønn i kroppsøving**

### **2.5.1 Handlingsrommet til læraren**

Det faglege skjønnet til læraren er basert på profesjonskvalifiseringa til læraryrket. I omgrepet handlingsrommet ligg det ei forståing om at læreplanen er styrande, men open for tolkingar og vidareutvikling på lokalt plan. Dermed kan læraren sine evner til å tolke læreplanen verte utslagsgivande for det fagleg innhaldet (Bjørnsrud og Nilsen, 2011; Gudem, 1993, og Goodland, 1979). Handlingsrommet til læraren vert det overlappande feltet mellom det potensialet han ser i den sentralt gitte læreplanen og dei moglegheitene som er til stades for å tilpasse læreplanen til eigen skule (Bjørnsund og Nilsen, 2011).

Kva utfordringar elevane får i timen vil truleg vere avhengig av det handlingsrommet læraren oppfattar at han har ut frå læreplanen og forskrifter osv. Tolkinga av handlingsrommet innanfor ramma av læreplanen har blant anna samanheng med læraren si yrkessosialisering gjennom utdanning; korleis det har vore lagt vekt på å forstå og tolke dette handingsrommet i utdanninga, og sosialiseringa i yrkespraksis gjennom lokal skulekultur, rektor og kollegar (Green, 2008).

Litteraturen om kroppsøvingslæraren si sosialisering seier at når den nyutdanna læraren er ferdig med utdanninga og vert kasta ut i arbeidslivet, er det stor sjanse for at det skjer ein reproduksjon og vidareføring av den kroppsøvingsundervisinga som læraren sjølv erfarte då han var elev (Green, 2008). Haldningar og åtferd til kollegaer på den nye arbeidsplassen kan også verte internalisert, då nye idear kan verte vanskelege å ta i mot av dei eksisterande lærarane på fagseksjonen. Dette kan også skje når læraren tek snarveggar fordi han føler seg overarbeida og kreftene ikkje strekker til for å reflektere over undervisinga. De lenger lærarane er i yrket og på ein spesiell skule, de meir konservative kan lærarane verte i filosofien og praksisen. Denne sosialiseringa kallast yrkessosialisering.

Sosialisering omfattar både den tilsikta og den utilsikta påverknaden eit menneske vert utsett for, blant anna heime, på fotballtrening, på skulen eller på arbeidsplassen (Imsen,

2006). Green (2008) refererer til Lawson (1986) som har kategorisert tre former for sosialisering, som er med å formar lærarar si oppfatting av haldningar og verdiar. Dei tre formene for lærarsosialisering er akkulturasjon, utdanningssosialisering og yrkessosialisering. Gjennom akkulturasjon vert læraren påverka av erfaringane han hadde i frå deltaking i idretten og i kroppsøvingsundervisinga som barn og ungdom (Green, 2008). Denne tidelege sosialiseringssprosessen påverka og forma habitusen til læraren som femnar om blant anna hans tankesett og åtferd (Wilken, 2008).

Under utdanningssosialiseringa til læraryrket vert læraren påverka av haldningane og verdiane til studievennar, foreleserar og offisielle krav i frå det gjeldane læreplanverket for å drive god og effektiv undervising (Green, 2008)

Den ”litt slappe, komfortable måten å undervise kroppsøving på” som Green hevder foregår i kroppsøvingsfaget (Green 2008, s. 209), kan forståast som at undervisingsstrategiar og aktivitetsval blir prega av ein årelang yrkessosialiseringsspross inn i eksisterande skolekultur. I fylgje Tinning (2010) brukar kroppsøvingslærarar i for utstrakt grad vise, forklare og praktisere (deduktiv tilnærming), når elevane skal lære nytt lærestoff. Denne tradisjonelle metoden har ein sterk tendens til å verte reproduisert gjennom sosialisering, i generasjonar av kroppsøvingslærarar (Tinning, 2010; Green, 2008). Det som Green (2008) og Tinning (2010) ikkje diskuterer er den formen for yrkessosialisering som Prøitz og Borgen (2010) omtaler som forventa arbeidsformer i norsk skule under K06, der det blant anna er lagt til grunne at lærarane og skular skal drive læreplantolkande arbeid gjennom lokalt læreplanarbeid, utarbeiding av kriterier for kompetansemåloppnåing og samarbeid i tolkingsfellesskap.

Læraren er etter opplæringslova (1998 §1-2) plikta til å føre ei opplæring som er tilpassa evner og føresetnadar til den einskilde elev. Det kan til dømes bety variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåtar, læremidlar, organisering og intensitet i opplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2006). Tilpassa opplæring er nært knytt til prinsippet om likeverdige moglegheiter for elevane og gir grunnlag for differensiering i opplæringa (Bjørnsrud og Nilsen, 2011). Denne differensieringa skal bidra til å gi eleven optimale utfordringar og vegleiande tilbakemeldingar, som kan forsterke glede i aktiviteten.

Tinning (2010) har kategorisert eleven si utvikling i kroppsøving som «*fire opplevingskanalane*»; ein fysisk-, sosial-, emosjonell- og ein intellektuell kanal. I fylgje Tinning arbeidde Mosston (1966) for at elevane skulle verte meir inkludert i kroppsøvingsundervisinga gjennom større uavhengigheit og meir autonomi i faget, for å bidra til rikare utvikling hjå elevane gjennom dei fire kanalane (Tinning 2010).

Tinning seier at læraren sine val, når det gjeld kva som vektleggast i undervisinga, til sjuande og sist er avhengig av handlingsrommet til læraren, og at det ikkje er nokon metode som er betre enn andre metodar:

*In terms of the future of pedagogies for PE my sense is that while there will be more theorizing and debate, and some research around the best or most appropriate pedagogies for particular purposes (e.g. the teaching of swimming or the teaching of volleyball), the possibilities for pedagogies will always be circumscribed by the foregrounded purposes to which PE is put, the nature of it being a physical/bodily subject matter and by the harsh realities of class size and available equipment. There is no Holy Grail of PE pedagogies. (Tinning, 2010, s. 64)*

Variasjon og føremål for undervisinga vil vere viktig for læraren sine didaktiske overveingar og val i undervisningssamanheng. I lovgjevnaden til § 3-16 vert det lagt vekt på læraren sitt faglege skjønn i vurderinga av elevane sin kompetanse ut i frå kompetansemåla. Dette legg opp til at læraren gjennom profesjonskvalifiseringa har eit mandat og eit handlingsrom til å vurdere elevane etter skjønn. Korleis læraren utøvar dette skjønnnet er basert på hans tolking av læreplanen og dei rammefaktorane læraren ser i hans undervisningssituasjon jamfør den didaktiske modell. Etter opplæringslova er læraren plikta å gi elevane medansvar og medverknad, men forskning på bruk av metode i kroppsøvingsfaget (Tinning, 2010; Green, 2008; Bjørnsrud og Nilsen, 2011) gir haldepunkt for å seie at læraren i stor grad brukar deduktiv tilnærming i undervisning som i liten grad gir medansvar og medverknad til elevane.



## **2.6 Elevane sitt medansvar og medverknad i opplæringa**

Kunnskapsdepartementet framhevar viktigheita av elevmedverknad ved å omtale det gjennomgåande i lover, læreplanverket og læringsplakaten. I prinsipp for opplæringa kan vi lese:

*Elevmedverknad inneber deltaking i avgjerder som gjeld læring, både for kvar einskild og for gruppa. I eit inkluderande læringsmiljø er elevmedverknad positivt for utviklinga av sosiale relasjonar og motivasjon for læring på alle trinn i opplæringa. I arbeidet med faga er elevmedverknad med på å gjere elevane meir medvitne om eigne læringsprosessar, og det gir større innverknad på eiga læring (Utdanningsdirektoratet, 2006).*

Dersom elevmedverknad skal føre til fagleg vekst og utvikling er det ein føresetnad at elevane kjenner til læreplanen i faget, slik at elevane veit kva som skal lærast. Elevane bør vere kjent med kriteria læraren har sett for måloppnåing i faget, slik at den formative vurderinga i faget dannar grunnlag for utvikling og læring. Arbeidet med elevmedverknad vil truleg verte meir målretta og gi meining dersom eleven har ei klar oppgåveforståing (Engh, 2007). Elevmedverknad kan vere ei kopling mellom eleven og læraren i læringsprosessen. Eleven kan få vist sine interesser til læraren og læraren kan tilrettelegge undervisinga til eleven sine erfaringar. Ei sambinding av desse dimensjonane kan vere bindinga mellom Vygotsky sin tanke om læring i eit sosialt fellesskap og Dewey sin tanke om å ta utgangspunkt i eleven si erfaring.

Dewey meinte at læring i skulen må ta utgangspunkt innanfor dei erfaringsrammene eleven allereie har opplevd gjennom livserfaring. Han meinte læraren skulle legge til rette for eit erfaringsbasert læringsmiljø ved å ta utgangspunkt i eleven sine interesser (Dale, 2001). Neste steg for skulen er å gradvis utvikle det som eleven allereie har erfart, slik at eleven på sikt får presentert stoffet på same måten som ein moden elev. De eldre elevane er de meir utfordrande kan det vere å forstå både erfaringsgrunnlaget og rekkevidda til eleven (Dale, 2001). Dewey hevda god undervising stimulerer til at elevane må tenkje sjølv ved å verte introdusert for nye områder, slik at nye erfaringar kan tileignast.

I fylgje Dewey (1916) inkluderer erfaring eit aktiv og eit passivt element. Det aktive elementet involverer å prøve ulike handlingar, og det passive elementet involverer konsekvensen av handlinga. Dewey meiner læraren må hjelpe eleven å forstå den intellektuelle bindinga mellom nye hendingar og tidlegare erfaringar. Å oppleve konsekvensen av ei handling dannar ikkje erfaring av seg sjølv, fordi ein oppnår berre erfaring ved å forstå samanhengen mellom handlinga og konsekvensen av handlinga. På den måten kan eleven sjå nye problem og danne eit nytt grunnlag for observasjon og vurdering, og dermed utvide områder for nye erfaringar. For å sjå denne samanhengen er refleksjon eit viktig verktøy, men i undervisning treng elevane rettleiing frå læraren for å forstå utfallet av handlingar på eit høgare nivå enn «prøve og feile». Læraren må sjå sitt arbeid i lys av kvar han ynskjer å føre eleven gjennom dei mål han i dag har laga (Dale, 2001; Dewey, 1916, s. 146)

Dewey meinte læraren skulle legge til rette for eit erfaringsbasert læringsmiljø ved å ta utgangspunkt i eleven sine interesser (Dale 2011). I fylgje Dewey (1916) inkluderer erfaring eit aktiv og eit passivt element. Det aktive elementet involverer å prøve ulike handlingar, og det passive elementet involverer konsekvensen av handlinga. Å oppleve konsekvensen av ei handling dannar ikkje erfaring av seg sjølv, fordi ein oppnår berre erfaring ved å forstå samanhengen mellom handlinga og konsekvensen av handlinga. For å sjå denne samanhengen er refleksjon eit viktig verktøy, men i undervisning treng elevane rettleiing frå læraren for å forstå utfallet av handlingar på eit høgare nivå enn «prøve og feile» (Dewey 1916, s. 146).

I fylgje Dewey (1916) inkluderer erfaring eit aktiv og eit passivt element. Det aktive elementet involverer å prøve ulike handlingar, og det passive elementet involverer konsekvensen av handlinga. For å gjere eleven til aktiv deltakar i undervisninga må læraren kjenne til eleven sine interesser og bakgrunn (Dale, 2001).

Barn og unge sine erfaringar i kroppsøvingstimate er forskjellige, og det kan vere utfordrande å ta høgde for alle elevane sine behov til ei kvar tid. Likevel bør kroppsøvingundervisninga forsøke og imøtekome alle elevane sine interesser gjennom eit variert aktivitetstilbod. I fylgje opplæringslova (§1) og læringsplakaten skal skulen «*gi elevane like gode moglegheiter til å utvikle sine evnar og talent individuelt og i samarbeid med andre*» (Utdanningsdirektoratet, 2006).

Forskning hevdar breidda i læreplanen ikkje vert utnytta godt nok av lærarane (Næss, 2000). Næss (2000) refererer til ei landsdekkande spørjeundersøking blant barn og unge, utført av Imsen (1996), og dei meiner at kroppsøvfingsfaget er eit fag på gutane sine premisser, der gutane i større grad vert imøtekomne i aktivitetsutvalet enn jentene. Andre forskarar hevdar at kroppsøvfingslærarar generelt er for komfortable med å undervise aktivitetar som ballspel.

Ut frå forskinga kring innhaldet i kroppsøvfingsundervisinga er det grunn til å tru at enkelte elevgrupper får innfridd sine ynskje om aktivitetsval i forhold til sin kompetanse og sitt talent og vist dette frem oftare enn andre elever får gjort .

I fylgje Green (2008) sin studie på skular i England vert ei oppblomstring av nye aktivitetsmønster og større deltaking i idrett sett i samanheng med ei utviding av aktivitetstilbodet i kroppsøvfingsundervisinga.

### **2.6.1 Læring i ein sosial kontekst**

Kunnskapsløftet, som læreplan, er prega av sosialkonstruktivistisk læringsteori. Her har truleg Vygotsky vore ein sentral bidragsyter. Vygotsky retta merksemd mot dei positive sidene ved det sosiale samspelet for læring og utvikling. Han meiner all utvikling og tenking skjer innanfor ein sosial kontekst. Skulen er ein sosial arena der læring skjer i eit sosialt fellesskap mellom elevane og mellom elevane og læraren. I ein undervisningssituasjon vil det i fylgje Dale (2011) vere eit sosialt samspel som kan fremme læring.

Eit anna eksempel i frå innsatsforskrifta, som også gjenspeglar eit sosialkonstruktivistisk perspektiv på læring, er formuleringa om at:

*Innsats i faget kroppsøving innebærer at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet og utfordrer egen fysisk kapasitet. Det innebærer at eleven samarbeider med andre og bidrar til at andre lærer i faget.* (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Her koplur innsatsforskrifta at arbeidet den enkelte elev legg ned av innsats i arbeidet med faget gir eit verdifullt utfall for dei andre elevane si læring i faget. Grada av innsats eleven legg i å løyse faglege utfordningar vise sjølvstende, og det å utfordre eigen fysisk kapasitet påverkar også dei andre elevane si læring.

Dei to utdraga i frå innsatsforskrifta seier noko om verdien av samarbeid og det å «spele» kvarandre gode. Dette kan vi også sjå i lys av forskrift om føremålet med vurdering i orden og åtferd. Der kan vi lese at «*formålet med vurdering i orden og i åtferd er å bidra i sosialiseringssprosessen til eleven, skape eit godt psykososialt miljø og gi informasjon om eleven sin orden og åtferd*» (§ 3-2). Sjølv om orden og åtferd er halden utanfor grunnlaget for vurdering i kroppsøving, koplær eg kompetanseheving av å lære å samarbeide med andre som eit tilskot til sosialiseringssprosessen. Kanskje har lærarane i studien til Prøitz og Borgen (2010) gjort liknande tankar, når dei seier at dei vurderer deltaking og haldningar i fastsetjinga av standpunktaktar, som eigentleg skal vere førehaldt vurdering av orden og åtferd.

I fylgje Vygotsky tilfører skulen noko fundamentalt nytt til eleven si utvikling. I tilnærminga av nytt lærestoff, vil nivået på elevane vere avgjerande for kva som vil kunne lærast. Vygotsky hevda eleven har eit mentalt nivå for individuelt arbeid og eit mentalt nivå for kva eleven kan klare i samarbeid med andre. Elevar i same klasse kan ha det same mentale nivået, men ulikt nivå for kva som kan lærast i samarbeid med andre. Det som kan lærast med hjelp frå andre kallast sona for nærmaste utvikling (Dale 2001).

*[...] sonen for den nærmeste utvikling. Det er avstanden mellom det eksisterende utviklingsnivået slik det bestemmes gjennom selvstendig problemløysing og det potensielle utviklingsnivået slik det bestemmes gjennom problemløysing under voksen veiledning eller i samarbeid med dyktige jevnaldrende (Dale 2001, s 159)*

Enkelt sagt er eleven si utvikling dynamisk, slik at eleven kan klare meir i samarbeid med andre. Det som eleven i dag klare med hjelp av andre skal eleven kunne klare åleine i morgon. Vygotsky hevda derfor at læringa må sjå vidare enn det eleven allereie kan, og heller sjå fram mot eit nytt utviklingsstadium. God læring går forut for utviklinga. Både læraren og andre elevar kan truleg vere ein medierande hjelper for at eleven skal kunne strekke seg etter nye utfordringar (Dale 2001).

I innsatsforskrifta finn eg ulike trekk som harmonerer med Vygotsky sitt syn på læring. Det gjeld spesielt utdraget

*Derfor blir arbeidsprosessen et vesentlig trekk ved kompetansen i kroppsøving. Tilsvarende når elevene samarbeider om oppgaver og i aktiviteter i kroppsøving.*

*Den enkelte elev er avhengig av at de andre elevene yter innsats og opptrer målrettet ut fra aktivitetens logikk for at den enkelte skal kunne utvikle kompetansen sin (Utdanningsdirektoratet, 2012).*

Innsatsforskrifta fortel her at arbeidsprosessen er viktig både individuelt og i samarbeid med andre. Kroppsøvningsfaget er kanskje i ei særstilling når det gjeld samarbeid i forhold til dei andre faga i skulen. Innsatsforskrifta legg i den samanheng vekt på at elevane er ansvarlege for å vere målretta og fylgje aktiviteten sin logikk, både med tanke på eiga og andre si læring og kompetanseheving i faget.

Sannsynlegvis må eleven legge ned ein innsats for å kunne strekke seg til stadig vidare utvikling i samarbeid med andre. Vi kan lese av forskrifta § 3-3 at det sosiale samspelet blir lyfta fram. Det kan virke som det å samarbeide med andre skal medverke positivt på karakteren og vere ein del av innsatsen.

### **2.6.2 Eleven sin motivasjon i faget**

Å vere motivert viser til ei drivkraft for å handle. Når ein elev ikkje har ei drivkraft eller interesse for å handle er det nærliggande å tru at eleven er umotivert. Motivasjon blir ofte klassifisert som indre regulert og ytre regulert. Indre regulert motivasjon viser til ei indre glede for å handle, når ein gjer noko interessant, og ytre regulert motivasjon ligg til grunn når det ligg eit instrumentelt mål bak handlinga. (Ryan og Deci, 2000).

Mykje forskning tyder på at indre motivasjon er ein sterkare og ein meir langvarig motivasjon for handling enn ytre motivasjon (Green, 2008) Forskning hevdar eleven sin indre motivasjon kan auke på ulike måtar. Eksempelvis kan optimale utfordringar, tilbakemeldingar som stimulerer til ein følelse av kompetanse og fråvær av nedverdiggande vurdering, medverke til indre motivasjon ( Ryan og Deci, 2000).

Indre motivasjonen spring ut av mennesket si sjølvoppfatting og har samanheng med at eleven får delta i aktivitetar som eleven likar (Lillemyr, 2007). I fylgje Thuen (2007) vil elevane verte motivert til å prøve aktiviteten, sjølv om den er vanskeleg, dersom eleven likar det han gjer og trur han kan lykkast. Dersom eleven opplever at han har tilstrekkelig kompetanse i ein aktivitet, vil han truleg oppleve glede og motivasjon gjennom aktiviteten (Green, 2008).

I følgje Self determination theory av Ryan og Deci (2000) er det viktig å forstå mennesket sine psykologiske behov, når ein ynskjer å gjere ein elev motivert. Dei nemner kompetanse, autonomi og tilhøyring som dei essensielle behova for indre motivasjon. Dersom læraren gir eleven moglegheit til å vere med å bestemme gjennom elevmedverknad, vil det inngå som eit av dei psykologiske behova, autonomi. Å føle autonomi er eit resultat av at handlinga er sjølvbestemt og er sterkt knytt til indre motivasjon (Ryan og Deci, 2000).

I prinsipp for opplæringa står det at: «[.], bruk av varierte, tilpassa arbeidsmåtar og høve til aktiv medverknad, kan vere med på å gi lærelyst og ei positiv og realistisk oppfatning av eigne talent og framtidsutsikter» (Kunnskapsløftet 2006).

Positiv oppfatning av eige talent og framtidsutsikter er omtalt i forskning som viser at elevane i kroppsøving stort sett får karakterane 4, 5 og 6 (Leirhaug, 2008). Leirhaug spør i den samanheng om det høge karakternivået i kroppsøving er eit problem, når det kan medverke til ei positiv innstilling og motivasjon for kroppsøving (Leirhaug, 2008).

Skaalvik og Skaalvik (2013) løfter fram betydinga av fagleg sjølvoppfatning for eleven i fagleg verksemd i skulen. Dei viser at den faglege sjølvoppfatninga og karakteren dei oppnår i faget påverkast positivt gjennom innsats og uthald, eller negativt gjennom stress og angst. Den faglege sjølvoppfatninga vil i neste omgang vere utslagsgivande for karakteren dei oppnår i faget på slutten av året. Dei viser korleis den positive faglege sjølvoppfatninga på ungdomskulen forplantar seg oppover til også å gjelde i den vidaregåande skulen (Skaalvik og Skaalvik, 2013).

Det er vist at elevmedverknad gir elevar som er meir motiverte for å lære, at elevane har høgare trivsel, dei ser meir positivt på læraren og får større læringsutbytte (Danielsen, Skaar og Skaalvik, 2007; Deci og Ryan, 2002). Å inkludere elevmedverknad og tilpassa opplæring i undervisninga er føresetnadar for å kunne føre eleven i ei sterk positiv retning. Samhandlinga eleven og læraren opplever gjennom elevmedverknad, kan ei annleis undervisning, der eleven og læraren løyser oppgåvene saman som eit team (Bøggwald, 2010). I fylgje Federici og Skaalvik (2013) kan ein positiv elev- lærar relasjonen skape gode forhold for trivsel og motivasjon, og dermed bidra til eit positivt

læringsmiljø. Læringsmiljøet i kroppsøvningsfaget vert utvikla gjennom eit nyansert samspel mellom lærarane og elevane (Gloppen, 2015, s. 4)

Ut i frå føremålet for faget om at faget skal medverke til ein fysisk aktivt livsstil etter skulegang, kan det på denne bakgrunn sjå ut til å vere viktig å styrke den faglege sjølvoppfatninga til elevane i kroppsøving.

## **2.7 Strategiar for læring i undervisning**

### **2.7.1 Sjølvregulering**

Forskrifta legg opp til at eleven skal vise innsats og medverknad på mange ulike måtar. Ser vi på skrivet om endringar i kroppsøving står det at «*I Kunnskapsløftet er kompetanse forstått som evnen til å møte en kompleks utfordring, eller å utføre en kompleks aktivitet eller utfordring*». Med dette sitatet kan vi hevde at Kunnskapsløftet forventar at eleven er i stand til å planlegge, gjennomføre og overvake si eiga læring. Dette er og i samsvar med at Opplæringslova pålegg elevane både medansvar for og medverking til det som skjer i opplæringa. I læringsplakaten kan vi lese at elevane skal verte stimulert til å utvikle eigne læringsstrategiar og kritisk tenking. I fylgje Hopfenbeck (2011, s. 1) er desse eigenskapane sentrale for ein sjølvreguleret elev, og er ofte omtalt som autonomi eller ansvar for eiga læring i norsk samanheng (Hopfenbeck, 2011).

Hopfenbeck (2014) brukar beskrivinga til Pintrich for å illustrere kva sjølvregulerande læring er:

*Self-regulated learning (is) an active, constructive process whereby learners set goals for their learning and then attempt to monitor, regulate and control their cognition, motivation and behavior, guided and constrained by their goals and the contextual features in their environment (Pintrich, 2002, s. 174).*

I fylgje Hopfenbeck vil ein elev som handlar ut i frå beskrivinga til Pintrich, vere «*eit bilde på den ideelle autonome elev [..]*» (Hopfenbeck, 2014, s. 20), og vil kunne kjennast igjen i eit klasserom som eleven som ikkje vert avleia og ført ut i freistingar, men held seg ivrig og motivert for oppgåva. Desse elevane vil gjere ein innsats sjølv om oppgåva er vanskeleg, og held utanforståande følelsar i sjakk gjennom teknikkar som hjelper dei til å halde fokus (Hopfenbeck, 2014). Å vere heilt fokusert på oppgåva ein gjennomfører er i sosialpsykologilitteraturen kalla flyt, som kjem frå flow-teory av

Mihaly Csikszentmihalyi. Flyt er ein følelse av indre motivasjon for å fortsetje med aktiviteten. Ein slik følelse er forbunde med at personen er så engasjert at han ubevisst stengjer alt rundt seg ute, og det gir ei fullbyrdes oppleving med ei perfekt utføring av oppgåva (Deci og Ryan, 1985, s. 333). Ut i frå det Hopfenbeck (2014) seier, ser eg ei sterk kopling mellom at eleven opplever flyt gjennom ei godt planlagt undervisning med tilpassa opplæring og merverknad av eleven, som derfor gjer ein innsats gjennom medansvar og brukar strategiske teknikkar for å for å halde fokus og nå sine mål.

I fylgje innsatsforskrifta skal det ha *«innverknad på karakteren at eleven fortsetter å øve også når det ikkje gir resultater i prestasjon eller ferdigheitsutvikling»*. Ein elev som fortsett å øve, både om han får progresjon eller ikkje, vil ha ei form for innsats og motivasjon som gjere at eleven fortsett med oppgåva. Dette skal i fylgje innsatsforskrifta påverke karakteren til eleven i positiv retning *«til tross for lav kompetanse og med forutsetninger som gjør det vanskelig å ha høy måloppnåelse»*. Viss du øver og øver utan å få det til kan det vere vanskeleg å kome i ein flytsituasjon fordi du føler at det *«buttar»*. Dette vil elevar kunne erfare på ulike måtar.

I kroppsøving er det ein litt spesiell situasjon at elevane skal vurderast ut i frå innsats, og at uttrykka for innsats kan vere mange ulike ting. Samtidig får elevane meir medansvar for å vere tilstade, delta og medverke til opplæringa. Å vere heilt inne i noko, men å vere strategisk og sjølvrefleksiv i noko, kan verke som motsetningar som kan vere uavklart for eleven. For at ein elev skal utvikle sjølvregulering er det viktig at han får støtte i frå læraren, fordi sjølvregulering er noko som må lærast og utviklast (Hopfenbeck, 2011). Her vil tilbakemeldingar undervegs i læringsarbeidet ha betydning.

### **2.7.2 Formativ vurdering**

Formativ vurdering omtalast i vurderingsforskrifta som undervegsvurdering. Black og Wiliam (2009) argumenterer for at bruk av formativ vurdering er læringsfremjande for elevane i ein læringssituasjon. Dette er ei vurderingsform som primært skjer undervegs i opplæringa og skal bidra til læring. I fylgje Black og Wiliam (2009, s. 7) seier at den utøvande praksisen i klasserommet er formativ vurdering dersom eleven sin kompetanse er synleggjort, tolka og brukt av elevar, lærarar eller medelevar for å utvikle neste steg i læringsprosessen som har til hensikt å vere betre eller betre underbygd, enn den



avgjersla ein ville ha tatt utan å ha synleggjort og tolka eleven sin kompetanse for å oppnå betre læring (Black og Wiliam, 2009, s. 7)

I fylgje Black og Wiliam (2009) har Wiliam og Thompson (2007) vidareutvikla dei tre sentrale prosessane for læring og undervisning, som Ramaprasad (1983) har utvikla: *Kvar er eleven no? Kvar skal eleven? Kva må gjerast for å kome dit?* Black og Wiliam (2009) seier at tradisjonelt er det læraren som har vorte sett på som den ansvarlege for desse tre nøkkelprosessane, men at det i formativ vurdering er det nødvendig at eleven også er delaktig. Dei seier at læraren har ansvaret for tilrettelegging av eit effektivt læringsmiljø, og eleven har ansvaret for deltaking og læring i læringsmiljøet som læraren tilrettelegger (Black og Wiliam, 2009).

Wiliam og Thompson (2007) sin modell (i Black og Wiliam, 2009, s.5 ) forklarar korleis lærar, medelevar og eleven kan verte inkludert i dei tre nøkkelprosessane som omhandlar kvar eleven er, kvar han skal og kva han skal gjere for å kome dit. Dei viser til fem viktige aktivitetar for å fremje formativ vurdering ( Black og Wiliam, 2009):

1. Klargjere intensjonar og kriterier for suksess
2. Utforme effektive klasseromsdiskusjonar og andre læringsoppgåver som gir haldepunkt for forståing
3. Gi tilbakemeldingar som bringer eleven framover
4. Gjer elevane aktive som instruktørar for kvarandre
5. Aktivere elevane som eigarar av si eiga læring

Dette er vist i modellen til Wiliam og Thompson (2007) henta frå Black og Wiliam (2009) figur 1.:

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

Figure 1: Aspects of formative assessment

William og Thompson sin modell, legg til grunne ein sjølvregulert elev. Dette bringer oss vidare inn på korleis eleven kan verte meir sjølvregulert. Innsatsforskrifta seier at elevane skal «opptre målretta ut i frå aktiviteten sin logikk». I Kunnskapsløftet er kompetansemåla grunnlaget for karakter og ein måte å vise kva som er sett på som viktig kompetanse. Lokalt læreplanarbeid vil bryte ned kompetansemåla til mål for timen og den aktiviteten læraren og elevane fokuserer på i kroppsøvingstimen. I dette ligg det ei forståing om at læraren må vidareformidle kva som er målet med føremålet for faget og kva som er kompetansemåla og kva som er vurderingskriteria på måla elevane skal jobbe i mot.

Ei nyleg svensk doktorgradavhandling av Sivenberg (2016) belyser svenske elevar si forståing av vurdering basert på ei diskursanalyse med referanse til Foucault (1971/1974). Studien fokusera blant anna på formativ vurdering og korleis vurdering påverkar elevane. Det svenske skulesystemet har også gått i frå ein læreplan med fokus på innhald over til ein læreplan som fokuserer på kompetansen etter opplæring, i tråd med ei felles nordisk og europeisk dreining på bakgrunn av resultat i frå PISA-undersøkingar på starten av 2000 talet (Sivenberg 2016). Hennar studie er interessant og relevant i forhold til denne studien når det gjelder læreplantolking i norsk skule. Sivenberg konkluderer med at elevane slit med å forstå språket som er brukt om det som omhandlar vurdering til elevane, både når det gjeld mål, kursplan og kriteria, som er vidareformidla i klasserommet. Sivenberg finn at språket i vurderinga er for komplisert, avansert, for gammaldags og meint for vaksne, og den formative vurderinga som er meint å føre eleven mot mål og kompetansekrav, vert ikkje forstått av elevane

(Sivenberg, 2016, s.254-255). Dette hevdar Sivenberg, reproduserer lærarar i eit hierarki over elevane, fordi elevane ikkje forstår diskursen i læreplanen. Elevar sin mulegheit til å ta medansvar og å medverke i opplæringa svekkast om dei ikkje forstår språket om det som vert forventa av dei.

### **2.7.3 Samanheng mellom formativ vurdering, sjølvregulering, metakognisjon, medverknad og innsats**

Som før nemnt seier Hopfenbeck at den ideelle autonome elev har kjenneteikn som eleven som held seg ivrig og motivert til oppgåva og korleis dette kjem til syne i klasserommet. Hopfenbeck (2011) viser til opplæringslova som seier at elevane skal involverast i eige vurderingsarbeid, når ho argumenterer for å knytte vurdering tettare til sjølvregulering. Ho seier studiar i Noreg indikerer at elevdeltaking i vurderinga er vanskeleg å få til i praksis. Nokre av føresetnadane for at elevane skal ha medansvar og medverknad i læringsarbeidet er beskriven av Ludvigsenutvalget (NOU 2015:8), som seier samhandlingskompetanse er viktig i både norsk skule og i arbeidslivet framover. Samhandlingskompetanse omtalar dei som samhandling, deltaking, medverknad og demokratisk kompetanse. Ludvigsenutvalget referera til Greeno (2006) som seier desse kompetansane gjer elevane i stand til å samarbeide og å delta aktivt og utdjuar at dette kan bidra til å motivere, aktivisere og engasjere elevne og bidra til læring (NOU 2015:8, s. 29).

Ludvigsenutvalet hevdar at elevane i framtida sin skule har behov for å kunne lære og vidareutvikle sin kompetanse. For at elevane skal kunne engasjere seg i læringsprosessar som fremjar djupnelæring, ser dei det nødvendig at elevane utviklar metakognisjon og sjølvregulert læring (NOU2015:8). Sjølvregulert læring handlar i fylgje Hopfenbeck (2014) og Zimmerman og Schunk (2011) om å bevisstgjere elevane om strategiar for å lære i ulike samanhengar, og å gi elevane ei verktøykasse dei kan bruke for å løyse oppgåver av ulik vanskelegheitsgrad.

Både sjølvregulert læring og metakognisjon handlar om å fremje eiga læring gjennom å vere målretta og ta i bruk strategiar (NOU2015:8). Metakognisjon handlar i tillegg om å kunne reflektere over eiga tenking og læring (Pintrich 2002; Zimmerman og Schunk, 2011), og om å kunne reflektere over kvifor eleven lærer, kva eleven har lært og korleis eleven lærer (NOU2015:8, s. 26). I fylgje Ludvigsenutvalet er sjølvregulering og

metakognisjon føresetnadar for å lære i alle fag. Dette støttar opp under at den formative vurdering som skal gjere eleven i stand til å reflekterer over kvar eleven er læringsmessig no, og kva han skal gjere for å nå målet for undervisinga slik det er framstilt i figur 2 (Black og Wiliam, 2009), som legg til grunn ein sjølvregulert og metakognitiv elev. Spesielt den siste eller høgaste prosessen i formativ vurdering med å hjelpe eleven til å verte eigar av si eiga læring, samtidig som eleven sjølv forsøker å verte eigar av si eiga læring (Black og Wiliam, 2009) gjennom medverknad og innsats, foreinar formativ vurdering, sjølvregulering, metakognisjon og innsats i eit læringsperspektiv i kroppsøving.

Pintrich (2002) seier det er eit viktig skilje mellom å ha metakognitiv kunnskap og metakognitiv kontroll. Metakognitiv kunnskap inneber kunnskap om generelle strategiar, som kan verte bruk for ulike oppgåver, og kunnskap til å vurdere i kva samanhengar desse strategiane er effektive. Metakognitiv kunnskap inneber også kunnskap om seg sjølv. Det kan vere å kjenne til eigne styrkar og svakheiter og motivasjon for å fullføre ulike oppgåver (Pintrich, 2002). Metakognitiv kunnskap er noko Pintrich hevdar elevane kan utvikle gjennom utvikling av metakognitiv tenking, sjølvbevisstheit, sjølvrefleksjon og sjølvregulering. På den andre sida snakkar Pintrich om metakognitiv kontroll som inneber prosessar som involverer overvaking, kontroll og regulering av tenking og læring (Pintrich, 2002).

Pintrich seier bruken av den kognitive kunnskapen kan vere situasjonsbestemt gjennom ulike kulturelle- og sosiale normer. Læraren i klasserommet eller i kroppsøvingstimen vil ha eigne spesifikke preferansar for strategiar i sitt fagfelt, og elevar som kjenner desse strategiane, vil lettare kunne innfri krava til læraren. Eleven kan ha stor nytte av å kjenne dei kulturelle- og sosiale normene når han skal løyse ei oppgåve (Pintrich, 2002). Sivenberg (2016) har identifisert at elevane ikkje kjenner til kva dei vert vurdert ut i frå, og korleis elevane gjennom strategiar som «å vere ein grei elev» forsøker gjennom relasjonsbygging til læraren å spele «*the classroom game*» og dermed kunne ta eit bevisst val for å styrke sin medverknad gjennom å bruke strategiar som elevane trur hjelper dei til å oppnå ein høgare karakter. Elevane er nemleg veldig fokusert på karakterar i fylgje Sivenberg (2016).

Pintrich (2002) seier det er høgst sannsynleg at det er stor variasjon i metakognitiv kunnskap i ei klasse på 20-30 elevar. Pintrich seier det er behov for at lærarar underviser metakognisjon meir eksplisitt, fordi han meiner at mange lærarar underviser metakognisjon på ein implisitt måte, og samtidig forventar at elevane er i stand til å tileigne seg metakognitiv kunnskap på eiga hand. Han nemner at, i for eksempel kroppsøving, kan metakognitiv kunnskap vere innbaka i innhaldet i timen. Pintrich ynskjer eit ope språk om tenking og læring mellom elevar, medelevar og lærar, slik at elevane kan lære strategiar av kvarande og av læraren gjennom det dei ser og høyrer. Diskusjonar, spørsmål og svar er ein start for å forstå elevane si breidde og djupne i tidlegare kunnskap, og for å kunne tilretteleggje ein instruksjon som gir kunnskap om innhaldet i timen og metakognitiv kunnskap. Black og Wiliam (2009) seier også at læraren må støtte eleven i utviklinga av metakognisjon og sjølvregulering i forbindelse med læringsarbeidet, og seier formativ vurdering er eit viktig bidrag for å utvikle desse eigenskapane.

I vegleining til læreplanen i kroppsøving under «*Faget sin eigenart*» vert det forsøk ta eit «*fugleperspektiv*» på kroppsøvingfaget i læreplanen, gjennom å sjå dei store linjene frå føremålet med faget og kva kompetanse faget forsøker å formidle. Det vert gitt ei presisering av at alle kompetansemåla i kroppsøving kan knytast til fair play og samarbeid, kroppsleg læring, sjølvleining og gjennomføring, og kompetanse og forståing. Denne måten å forstå kompetanse er på mange måtar lik NOU (2015:8) si definering av kompetanse, men vegleinga til læreplanen i kroppsøving «*Faget sin eigenart*» gir ei rikare utdjuping og kontekstualisert framstilling av kva og korleis kognitiv, praktisk, sosial, emosjonell læring og utvikling, haldningar, verdiar og etiske vurderingar kan verte forstått i kroppsøvingundervising.

I «*Faget sin eigenart*» er spesielt punktet «*selvledelse og gjennomføring*» interessant for min studie. Dette punktet gir ei klar forståing om at sjølvregulering og innsats har ein viktig plass i kroppsøvingfaget. Nedanfor vel eg å gjengi heile punktet for å vise korleis sjølvregulering femnar om heile punktet gjennom at eleven skal regulere seg sjølv:

*Selvledelse og gjennomføring handler om at eleven viser selvstendighet og kan ta ansvar for å gjennomføre bevegelsesaktiviteter og egen trening. Det handler om at eleven deltar med innsats i læringsarbeidet og utfordrer egen fysisk*

*kapasitet. Eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, og fortsetter å øve også når det ikke gir resultater i form av prestasjon eller ferdighetsutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2013).*

Dette avsnittet kan koplest til formativ vurdering, sjølvregulering som nemnt over og til innsats. Formativ vurdering er sentralt fordi dei skriver at «*eleven har ansvar for å gjennomføre bevegelseaktiviteter og egen trening*», og dette kan koplest til Black og Wiliam (2009) ansvar for eiga læring. Samanlikning av *selvledelse og gjennomføring* og innsatsforskrifta viser at store delar av punktet er henta direkte i frå innsatsforskrifta.

### 3. Teori

I dette kapittelet vil eg presentere teorien for studien

I forståinga kva ein læreplan er, finn ein ulike definisjonar på læreplanar. Gundem (1990) brukar ei nordisk presisering av forståinga av omgrepet læreplan frå *Grunnskolen i Norden* (1977) som seier at ein læreplan er:

*Sentrale virkemidler som gir en nærmere utforming av de generelle mål som er satt opp for skolen og som gir bestemmelser om timeplan, faginnhold, arbeidsmåter og vurdering* (NU 1977:5, s. 26 i Gundem (1990, s. 22))

Gundem refererer til den amerikanske læreplanforskeren Young (1977) og han skil mellom «*læreplan som fakta*» og «*læreplan som praksis*». Viss læreplanen vert oppfatta som fakta så kan dette inneberer at læreplanen vert oppfatta som uavhengig av menneskeleg tolking. Ei slik forståing kan i fylgje Young mystifisere læreplanen fordi den forutsett ei universell kunnskapsforståing uavhengig av tolking (Gundem 1990).

«*Læreplan som praksis*» er eit omgrep om realiseringa av læreplanen, også kalla undervisningsverkelegheita (Gundem 1990). Når ein ser på læreplan som praksis kan det vere lett å redusere læreplanen til sosiale realitetar med fokus på lærarar og elevar sine handlingar. I ei slik forståing kan læreplanen verte tatt ut av sin kontekst frå historia og samfunnsendingane som har vore viktige for den aktuelle læreplanen (Gundem 1990).

I min studie er eg interessert i å sjå på kva som skjer i skulen og korleis innsats i kroppsøving blir forstått av lærarar og elevar, og dette omfattar både læreplan som fakta og læreplan som praksis. For å kunne sjå dette i samanheng, vil eg bruke John I. Goodlad (1979) sitt omgrepssystem for å kunne fange opp læreplanfeltet i eit større bilde. Gundem (1990) omtalar dette som at læreplanen har ulike «*ansikt*». Goodlad (1979) omgrepsfesta fem ulike «*ansikt*» i læreplanen som gjere det lettare å undersøke læreplanverkelegheita: ideen eller den ideologiske læreplan, den formelle læreplan, den oppfatta eller den tolka læreplan, den iverksette eller operasjonaliserte læreplan og den erfarte læreplan (Gundem 1990). Av læreplanen sine «*ansikt*» er det den tolka, operasjonaliserte og erfarte læreplanen som ligg innan for mitt forskingsspørsmål.

### **3.1 Tolking av læreplanen på fem nivå i fylgje Goodlad**

Goodlad (1979) har utarbeidd eit omgrepssystem som skil mellom fem nivå i læreplanen, som ser ut til å vere allment akseptert i faglitteraturen (Gundem 1998, Bjørnsrud og Nilsen (2011). Gjennom omgrepssystemet ynskjer han å vise korleis forholdet mellom intensjonar og erfarte realitetar utspringer seg i skuleverket, slik at læreplanar som heilheit lettare kan bli diskutert og forstått i ein konstruktiv kontekst. Han har eit sosialkonstruktivistisk perspektiv, som fokuserer på at tolkingar og forståinga til individet er påverka av den kulturen, institusjonen, og strukturen individet lever i.

Omgrepssystemet til Goodland (1979) skil læreplanen i fem nivå. Det er den ideologiske læreplanen, den formelle læreplanen, den oppfatta læreplanen, den operasjonaliserte læreplanen og den erfarte læreplanen. Læreplanen kan bli ulikt tolka av dei ulike aktørane innanfor dei ulike nivåa (Goodlad 1979; Bjørnsrud og Nilsen (2011).

*Den ideologiske læreplanen.* Før ein læreplan vert vedtatt vil det ligge førestillingar frå ulike samfunnsaktørar om korleis læreplanen skal vere, mykje avhengig av strøymingar i tida og nyare forskning.

*Den formelle læreplanen.* Dette er den offisielt vedtekne læreplanen, som ligg til offentleg innsyn i nedskriven form. I dagens kroppsøvingsfag er det den reviderte utgåva av LK06 frå 2012 som er det gjeldande styringsdokumentet.

*Den oppfatta læreplanen.* Den beskriv korleis dei som brukar læreplanen, kommunepolitikarar, skuleadministratorar, lærarar, elevar og foreldre kan oppfatte og tolke læreplanen ulikt. Sidan den formelle læreplanen kan vere eit kompromiss av fleire ulike aktørar sine interesser, vil brukarane kunne tolke føringane i dokumentet ulikt. Lærarane si eiga bagasje av haldningar og ideologiar vil påverke hans oppfatningar av læreplanen, og danne grunnlaget for hans oppfatta handlingsrom i undervisninga.

*Den operasjonaliserte læreplanen* omhandlar den måten læreplanen blir tatt ut av si skriftlege form og gjort om til undervisningspraksis. Læraren sin praksis har nære koplingar til hans tolkingar av læreplanen, men også hans materielle og menneskelege



moglegheiter for å setje egne visjonar ut i live. Lærarane og elevane kan ha ulike hensikter med undervisninga, og elevane kan oppleve undervisninga på andre måtar enn det som var hensikta frå læraren sin side. Derfor kan det oppstå ulike opplevingar av same undervisninga mellom lærarane og elevane.

*Den erfarte læreplanen* omhandlar elevane si oppfatning og erfaring med undervisninga. Elevane si oppfatning og erfaring med undervisninga vil bli påverka av eleven sine tidlegare erfaringar, interesser, føresetnadar, og omgjevnadane rundt elevane.

Gjennom omgrepsapparatet til Goodlad (1979) kan vi gå til verks med å analysere læreplanen frå ideologi til erfaring.

Etter innføringa av kunnskapsløftet i 2006 opplevde vi, som før nemnt, at det vart sterke meiningar rundt vurdering i kroppsøvinga av lærarane og elevane. Goodlad (1979) seier at praktikaren kan ha problem med å setje ting i samanheng med kvarandre. Medan teoretikaren har lett for å sjølv setje føresetnadar, og ha egne preferansar for handling, utan å ha tilstrekkeleg tilknytning til praksis. Dersom både praktikaren og teoretikaren skal verte fornøgd med læreplanen, må læreplanen både inkludere og bygge bru mellom handling i praksis og ynskje om å utvikle omgrep og teoriar (Goodlad, 1979).

Revideringa av læreplanen for kroppsøving i 2012, viser ein vilje frå Kunnskapsdepartementet om å forsone problema læreplanen hadde mellom teori og praksis. Læreplanen vart kanskje laga med for mykje vekt på teoretikarane sine premissar, som truleg ikkje hadde den praksiserfaringa som skulle til for å forstå utfallet av den nye læreplanen LK06, for kroppsøvinga. Dei negative tilbakemeldingar frå brukarane av læreplanen medførte at ei gruppe nedfelt av departementet måtte gjennomgå læreplanen og finne løysingar som tilfredsstilte praktikarane. Ei av bruene vart å gjere innsats teljande for karakteren i kroppsøving.

Det ultimate føremålet med både praktisk og teoretisk læreplanutvikling, er truleg å auke kunnskapen, ferdigheiter og haldningar til menneska. Ein større intensjon er å utvikle evna til menneska for å finne si meining med livet (Goodlad 1979, s. 20).

Goodlad etterspør meir desentralisering av autoritet når avgjersler innanfor læreplanen skal takast. Han etterspør også meir forskning for å finne ut meir om korleis avgjerslene i læreplanen påverkar på sosialt, institusjonelt og instruksjonelt nivå. Han seier det er klart at avgjersler som er tatt på samfunnsnivå påverkar kva ein kroppsøvlingslærer gjer på det instruksjonelle nivået. Samtidig vil læraren sin reaksjon på avgjersla påverke tilbake til samfunnsnivået (Goodlad, 1979)

I fylgje Goodlad (1979) er spennet for kva som vert rekna som læreplanplanlegging nesten uavgrensa stort. Det spenner seg i frå lovtakarane som bestemmer innhaldet i læreplanen, til elevane som bestemmer kva dans dei ynskjer å jobbe med i kroppsøvingstimen før juleballet. Dermed vil ei undersøking av læreplanpraksis inkludere heile spelerommet frå topp til botn. For ein elev vil der vere mange klart intenderte læreplanar. Det er ein læreplan som er bestemt av Utdanningsdirektoratet. Den vert vidare gjennomgått av skuleleiinga. Fagseksjonen legg føringar i læreplanen. Så vil læraren formulere sin eigen læreplan som han underviser ut i frå. Elevane responderer både på planlagde og ikkje planlagde læreplanar, som både er intenderte og uintenderte. Goodlad hevder det derfor er ein personleg læreplan for kvar elev. Ei slik forståing av læreplanundersøking femnar om substantive, politisk-sosiale og tekniske-profesjonelle spørsmål, problem og prosessar (Goodlad 1979).

Goodlad etterspør kva som er dei aktuelle måla til dei ulike skulane? Korleis er læreplanen organisert? Vidare ynskjer han å få svar på kva elevane lærer i skulen? Kor mykje tid som vert brukt på kvart emne? Kva vert lærd til elevane andre og tredje gong same emnet vert presentert for elevane, som ikkje vart presentert fyrste gongen? Kva oppfattar lærarane at læreplanen er? Korleis oppfattar elevane at læreplanen er? Korleis oppfattar leiarane på skulen at læreplanen er? Korleis oppfattar foreldra at læreplanen er? Læreplanen er slik som den vert sett, av dei augene som ser på den. Det vil altså vere mange ulike oppfatningar av læreplanen samtidig, avhengig av gruppene eller individa som ser den (Goodlad 1979: s30). Goodlad har trekt inn mange spørsmål. For å avgrense oppgåva mi, har eg velt å samle data om to av nivå i Goodlad`s omgrepssystem; korleis lærarane oppfattar læreplanen og korleis elevane oppfattar og erfarer læreplanen.

Den som skal analysere læreplanen må ta sitt perspektiv på læreplanen og ta utgangspunkt i det, når han skal beskrive kva han ser, hevdar Goodlad (1979). Derfor har eg spesifikt tatt utgangspunkt i forskrifta om innsats § 3-3, når eg har sett på korleis lærarane og elevane oppfattar og tolkar innsats. I fylgje Goodlad varer måla for skuleverksemda ikkje over lange tidsepokar, til det er entusiasmen alt for stor. Nye idear vert sett ut i livet i det politiske feltet, og dette skaper nye læreplankonstruksjonar. Det gjekk seks år frå den LK06 vart vedtatt til innsats kom inn i 2012, sjølv om det i mellomtida kom nye føringar på andre områder i læreplanen. Det trengst analyse av korleis forandringane i læreplanen er forankra, hevdar Goodlad, og etterspør om det er forandringar for å drive avveksling eller er forandring tilfeldige? Når vi les forskrifta om innsats § 3-3 kan vi få følelsen av at det er eit klipp- og limarbeid, der det kan vere motståande meiningar i forskrifta. Dette vil eg sjå nærmare på i analyse- og resultatkapittelet. Der får vi sett korleis føringane i læreplanen kjem til uttrykk i lærarane sine tolkingar og forståingar, og elevane sin forståingar og erfaringar.

## 4. Metode

I dette kapitlet vil eg presentere dei metodiske tilnærmingane som er gjort i forskingsprosessen. Det vil bli klargjort for sjølvbiografisk situering, metodeval, datainnsamling og databehandling. Deretter vil eg diskutere forskinga si reliabilitet og validitet, og dei etiske vurderingane eg har gjort i studien.

### 4.1 *Sjølvbiografisk situering*

I kvalitativ forskning er forskaren ein sentral del av produksjonen og tolkinga av data, derfor vert det i forskingslitteraturen (Neumann og Neumann, 2012; Thagaard, 2009) oppmoda om å tydeleggjere forskaren sin posisjon til feltet. Ved å klargjere eigen sosial bakgrunn og erfaringar gir forskaren seg sjølv og lesaren eit bevisst grunnlag for å vurdere haldningar og fordommar, som forskaren dreg med seg inn i forskinga. Refleksjon over eigen ståstad er viktig for å unngå å forandre og øydeleggje data. Refleksjon på eit slikt plan gir forskinga meir djupne og nærleik til kunnskapsproduksjonen, og er sjølvbiografisk situering (Neumann og Neumann, 2012; Thagaard, 2009).

I denne forskinga har sjølvbiografisk situering relevans for å tydeleggjere at eg er veldig glad i å drive med ulike idrettar og at kroppsøving var mitt yndlingsfag på skulen, samtidig som eg har tatt faglærerutdanning i kroppsøving, før eg starta på denne mastergradstudien. Mi erfaring med kroppsøving, er at det var den timen eg gleda meg mest til i heile veka, det var meir moro enn friminutta hugsar eg. I timane svevde eg rundt og hadde det gøy med dei sportane læraren bestemte. Eg hadde positiv mestringsforventning, glede i timane og hadde truleg ein følelse av flyt. Hjørnefotball var det mest morosame, men eg var altetande. Då eg gjekk på skulen var det å gjere ein innsats i timane ein naturleg del av det å sveve rundt. Eg var langt i frå flinkast i kroppsøvingstimane, men eg stortrivdest med å springe rundt og gjere det eg fekk beskjed om. Likevel registrerte eg at elevar utan idrettsbakgrunn oppfatta faget annleis. Dei var ikkje like ivrige på å hive seg etter sprettande ballar, når læraren slapp ballnettet i golvet. Det var ikkje den same gneisten i auga deira når timen nærma seg ferdig og læraren begynte å sjå på klokka. Hadde dei det ikkje like kjekt?

Då avgangsvitnemålet frå ungdomskulen og vidaregåande opplæring skulle opnast var kroppsøvingskarakteren den mest oppsiktsvekkande karakteren og den eg hugsar best ennå. Der stod det svart på kvitt, 6, og noko sa meg at det verken kunne vere dei idrettslege ferdigheitene mine i ballspel eller turn som låg til grunn for den karakteren. I ettertid har eg tenkt at det kanskje var min samarbeidsvilje til læraren og andre elevar, positiv innstilling og at eg alltid gjorde mitt beste, som var utslagsgivande for karakteren.

Eg var lenge usikker på kva retning innan for høgare utdanning eg skulle gå. Eg hadde bestemt meg for økonomisk retning og kjøpt bøkene, men ein baseballfilm på førsommaren rett før fristen på skulevalrangeringa på Samordna opptak, vart utslagsgivande for valet mitt. På slutten av baseballfilmen fekk eg ei sterk kjensle av at det var mulig å overføre gleda eg hadde for idrett, til barn og unge, dersom eg utdanna meg til kroppsøvingslærer. Den gode følelsen som filmen formidla, som baseballtrenaren og hans spelarar hadde saman, den ville eg jobbe hard for å nå i mitt yrkesliv. Derfor satsa eg alle kort på NIH-ventelisteplassen, og kom inn. Nokre lærarar snakkar om at dei hadde eit «kall» om å verte lærar, kanskje dette var mitt kall.

Etter at eg byrja å studere ved Norges idrettshøgskule forstod eg at den nye læreplanen eg aldri fekk glede av som kom i 2006, hadde tatt bort vurderinga av dei kvalitetane eg hadde vorte lønna for under L97. Undervegs i faglærerutdanninga las eg i litteraturen (Prøitz og Borgen, 2010; Lyngstad, Flagstad, Leirhaug og Nelvik, 2011) at både lærarar og elevar var fortvilte over Kunnskapsløftet si endring av vurderingsordninga og den sprikande vurderingspraksisen dette medførte. Standardisering av vurderingskriterier og testing hadde fått ein stor plass i det operasjonaliserte vurderingsarbeidet til lærarane. Når eg i dag som forskar tenkjer tilbake til då eg var elev, tenkjer eg at dei kvalitetane eg intuitivt jobba i mot som elev, ikkje lenger vart verdsatt i den formelle læreplanen frå 2006. Karakteren eg fekk då innsats talde, bidrog til at eg oppfatta meg sjølv som ein vellykka og god elev i kroppsøving.

## **4.2 Metodiske val**

I fylgje Kvale og Brinkmann (2009, s. 120) er den opphavlege tydinga av omgrepet metode, «*veien til målet*». Ved å beskrive metoden i eit forskingsprosjekt, tydeleggjer ein vegen ein har gått for å kome fram til målet, gjennom å gjere greie for dei vala som

er tatt. Det vil i fylgje Thagaard (2009) bety å synleggjere eksplisitt det grunnlaget som kunnskapen kviler på. Truverdet av forskingsresultatet er avhengig av openheit rundt framgangsmåten i arbeidet med prosjektet. Det vil seie at forskaren må tydeleggjere koplina mellom teori, problemstilling, opplegget for datainnsamling, analyse og korleis resultatata er tolka (Thagaard, 2009).

I mi forskning ynskjer eg å nytte meg av kvalitativ tilnærming. Føremålet med kvalitative tilnærmingar er å få ei forståing av sosiale fenomen, der fortolking er sentralt. Dersom ein har eit tema det er lite forska på frå før, er kvalitative metodar svært eigna, fordi ein kan starte ope og fleksibelt for så å snevre inn (Thagaard, 2009). I mi forskning er eg interessert i å fortolke elevar og lærarar si forståing og erfaringar av læreplanen. For å kome tett inn på fyrstehands opplevingar, synspunkt og sjølvforståing - av både elevane og lærarane i mitt utval, har eg valt å hovudsakleg gjere ei intervjustudie, men eg har likevel gått inn i ei forskarrolle ute i felten og brukt observasjon. Denne observasjonen har fungert a) for å bli litt kjent med klassene og lærarane i kroppsøvingstimane b) og for å få eit informasjonsgrunnlag for å kunne velje ut elevinformantar til intervju, og c) for å få ei sjølvstendig referanse til det eg snakkar om i intervju. Eg har vore i situasjonen og veit kva dei snakkar om. I tillegg har eg gjennomført pilotintervju.

### **4.3 Utval**

Eg kontakta ein ungdomsskule i Oslo-området som sa ja til å delta. På denne skulen ynskte eg å intervju lærarar og elevar på 10. trinn då dei hadde hatt kroppsøving med karakter i to år, og var nær sluttvurdering i faget. Det var to lærarar som samarbeidde med to klassar med tilsaman 60 elevar. Eg fekk observere begge klassane og intervju dei to lærarane og elevar frå begge klassane.

Utvalet har bestått av to lærarar og tolv elevar frå denne ungdomskulen. Lærarane på denne skulen har slått seg saman og underviser sine to klasser samtidig i kroppsøving. Begge lærarane er utdanna i kroppsøving, men den eine er nyutdanna og den andre er ein veteran innan kroppsøving. Elevane går i to ulike 10. klasser. Eg valde 10. klasse på ungdomskule, fordi eg ynskte at elevane hadde hatt undervising av den same læraren i både med og utan innsats som grunnlag for karakter som tredde i kraft i 2012. For å kome i kontakt med skulen sende eg mail direkte til den mannlege læraren. Etter eit kort møte med han presenterte eg mine ynskje om deltakarar i studien. Han tipsa meg då om

sin kvinnelege kollega, og ynskte meg velkomen til å kome til skulen nokre dagar seinare. Under møtet ynskte eg ein elev som kunne vere med i ein pilotstudie. Så dagen eg kom gjennomførte eg pilotstudie av ein elev i ei anna klasse.

Både elevane og lærarane er valt etter strategisk utval. Lærarane er valt etter variasjon i kjønn, alder og erfaring i skulen. Elevane er valt etter variasjon i lærartilhøyring, karakter og kjønn. Eg har vore opptatt av variasjon i kjønn, alder og erfaring i skulen blant lærarar, fordi tidlegare forskning seier at yrkessosialiseringa er så sterk at nyutdanna lærarar ikkje klarer å setje sine visjonar ut i live, når dei møter presset i skulen (Green, 2008). Når eg skulle velje ut elevar til intervju var eg interessert i å finne elevar i heile spekteret av karakterskalaen frå ikkje vurderingsgrunnlag til 6, for å kanskje finne ulike måtar elevane tolka og erfarte innsats i kroppsøvingfaget.

Mi studie er hovudsakleg ei intervjustudie, men eg som forskar går likevel inn i ei forskarrolle ute i felten, når eg observerer lærarane og elevane i kroppsøvingstimar for å bli kjend med skulen og klassene, og for å kunne velje ut elevar til intervju.

Det strategiske utvalet av elevar gjorde eg under observasjon av to ulike kroppsøvingstimar. Den fyrste dagen eg var på skulen hadde eg vore «fluga på veggen» under ein time med dans. I slutten av timen skulle eg og den mannlege læraren finne ut kva elevar eg kunne intervju. Han kom med forslag og eg skjønna raskt ut i frå mine observasjonar av elevane i timen og hans tilbakemeldingar, at det skulle bli vrient å få tak i elevar med lav karakter i den klassa. Eg skreiv opp seks elevar som eg kunne intervju basert på kjønn og karakter. Læraren viste svært stor iver i at eg skulle intervju hans flinkaste 6-ar elevar. Det var langt mindre fokus på 4-ar elevane. Eg hadde ei kjensle av at eg kunne kome til å få nokolunde like svar av elevane, sidan alle var på karakteren 4,5,6 og dei var tydelegvis aktive i timen.

I starten av den andre timen der eg observerte elevar for utvalet mitt, satt eg i lag med begge lærarane og plukka elevar ut i frå oppmøte/karakterlista som kunne passe til kriteria mine. I denne klassa følte eg at eg fann elevar som kanskje var litt meir lavt presterande, men fortsatt var den lågaste karakteren berre i 3/4ar siktet. Begge lærarane meinte dei berre hadde flinke elevar, noko som observasjonen også kunne tyde på. Vi kom saman fram til seks elevar til, slik at eg hadde tilsaman 12 elevar som eg skulle

intervjue. Eg fekk ein kort observasjon av dei siste seks nyvalde elevane utover i timen. På slutten av timen kom eg i kontakt med ein elev som hadde sitte på sidelinja heile timen, fordi han ikkje hadde med seg gymklede. Eg bestemte meg for at eg ville intervjue han for å få med ei «stemme» som møter opp i timen utan gymklede. Det viste seg etter samtale med lærarane at han sjeldan kom til kroppsøvingstimen og ikkje kunne forvente å få karakter i faget. Dette tenkte eg kanskje var ein av dei mest interessante elevane, så eg bestemte meg for å ta bort ein av 6-ar elevane til fordel for han. Dessverre gjekk det ut over at eg ikkje fekk intervjuet den eleven, som den mannlege læraren gjennom intervjuet skulle vise seg å prate mest om.

Lærarane i dei to 10. klassene eg ville undersøke kunne altså ikkje plukke ut elevar med karakteren 1 og karakteren 2, fordi dei hadde ingen elevar med kompetanse som tilsvara det karakternivået. Den lågaste karakteren dei såg føre seg å gi i standpunktvurdering til våren, med bakgrunn av halvårsvurderinga var karakteren 3-4. I opplæringslova § 3-4 uttrykker ein slik karakter at elevane har mellom nokså god og god kompetanse i faget. Ingen av elevane til den kvinnelege- eller mannlege læraren hadde altså ein karakter som uttrykkjer at eleven har låg eller svært låg kompetanse i faget. Elevane i klassene eg intervjuet har etter lærarane sine vurderingar nokså god, god-, mykje god- og framifrå kompetanse i faget etter opplæringslova. Svært mange av elevane låg på eit høgt kompetansenivå. Dette kan stemme med at eit høgt karakternivå er ein del av faget sin eigenart (Leirhaug, 2008).

#### **4.4 Intervju**

Det kvalitative forskingsintervjuet har til hensikt å forstå verden sett i frå informantens sin livsverden. Fyldig og omfattande informasjon som kan kome fram i eit intervju, kan vere med å gi innsikt i informantens sine erfaringar, tankar og følelsar. Samtalen mellom forskaren og informantens kan gjennom godt handverk av forskaren, bidra til kunnskapsproduksjon (Kvale og Brinkmann, 2009). Eit syn der den sosiale interaksjonen mellom forskaren og informantens, skaper forståing og kunnskap, hamnar innanfor ein konstruktivistisk ståstad (Thagaard, 2009). På den andre sida vil ein positivistisk ståstad framheve at intervjusituasjonen er ein nøytral situasjon, der forskaren nøytralt mottek informasjon i frå informantens som representerer den ytre verda. Informantens sine beskrivingar, opplysingar og kunnskapar representerer då berre tidlegare erfaringar (Thagaard, 2009).



For at intervjuet skal kunne ha verdi gjennom å tilføre forskingsfeltet ny viten, er det viktig at forskaren har førebudd seg godt før ein startar intervjuet, og har ei god oversikt over tidlegare forskning (Kvale og Brinkmann, 2009). Undervegs i forskingsprosessen vil det vere positivt om forskaren på den eine sida er systematisk og har velgrunna metodiske val, for å gjere forskinga eksplisitt tilgjengeleg. På den andre sida er forskaren avhengig av å vere fleksibel og ha innleving, for å kome tett inn på informanten og oppnå ei djup forståing av fenomenet ein studera (Thagaard, 2009). Fortolking har ei særleg stor betydning i analysen av intervju. Derfor er nyanserte og målretta spørsmål viktig for å gi analysen mening, i staden for å reprodusere fordommar og tidlegare oppfatningar. (Kvale og Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009).

Eg har valt å bruke delvis strukturert intervjuguide i mine forskingsintervju. Det vil seie at eg utforma tema og mange av spørsmåla på førehand, men rekkefølga vart bestemt undervegs (Kvale og Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009). Det gav fleksibilitet for å bli med informanten på hans/hennar reise, og kanskje kome inn på nye tema, eller at han/ho kom inn på eit tema før eg etter intervjuguiden hadde tenkt å kome inne på det.

Dei fyrste minutta av intervjuet er avgjerande for å skape tillit og respekt til informanten (Kvale og Brinkmann, 2009). Derfor valde eg å starte med nokre bakgrunnsspørsmål som ein introduksjon som kunne vere med å skape tillit til informanten, samtidig som dei gav studien min dei bakgrunnsvariablane eg var ute etter. Slike spørsmål er lette å svare på for informanten og det kan bygge tillit til forskaren (Thagaard, 2009). Undervegs i intervjuet var eg bevisst på å gi oppmuntrande tilbakemeldingar til informanten, som i forskingslitteraturen har fått namnet prober. Prober, som ja.. og nikk, vil ofte bli oppfatta som at forskaren er interessert i å få høyre meir (Thagaard, 2009). Dette brukte eg ofte, i kombinasjon med å kanskje rette meg opp på stolen og kome nærmare informanten. Metodelitteraturen snakkar om skape den rette balansen mellom nærleik og avstand til informanten. Eg brukte lydopptak av alle intervju. Så under intervjuet var eg bevisst på å konsentrere meg om kva informanten snakka om, og dermed kunne stille gode oppfølgings spørsmål, noko som kan vere vanskeleg om ein må ta mykje notatar undervegs.

#### 4.4.1 Forskarrolla i kvalitative intervju

I fylgje Neumann og Neumann (2012) tek forskaren med seg egne erfaringar inn i forskarrolla og inn i intervju situasjonen. Dette kan vere med på å påverke dei data forskaren produsera. Derfor må forskaren på førehand ha klargjort dei fordommane og den førforståinga som forskaren sit inne med (Neumann og Neumann, 2012). Eg som forskar er klar over desse aspekta, og utvalet i min studie kan indikere mi forståing av feltet eg studera. Grunnen til at eg har valt elevar med ulike karakterar, er fordi eg av eigen erfaring har opplevd at elevar erfarer kroppspøving ulikt, ut i frå karakteren eleven har i kroppspøving. Variablane er valt på bakgrunn av eigen interesse og erfaring, og utifrå tidlegare forskning.

I førebuingane til intervjuundersøkinga gjennomføre eg to pilotintervju på andre elevar i ungdomskulen. Det eine intervjuet gjorde eg heilt i starten av prosjektet, for å sjå korleis elevar i ungdomskulen forstod dei språklege formuleringane sitert direkte i frå innsatsforskrifta. Det fyrste pilotintervjuet gav meg ein peikepinn om at innsatsforskrifta er språkleg vanskeleg. Eleven forstod ikkje alle spørsmåla. I tillegg var fleire viktige moment i same setning, vanskeleg å skilje ut å svare på for eleven. Det andre pilotintervjuet gjennomførte eg etter at eit ferdig utkast av intervjuguiden var klart. I det andre pilotintervjuet fekk eg mange interessante svar, men eg såg at det var behov for stille ennå meir konkrete spørsmål for å få meir presise svar. Funna i frå pilotintervjua var viktige i prosessen eg hadde med å gå vegen i frå studien sitt tema og forskarspørsmål, mot intervju spørsmåla og vidare i oppfølgingsspørsmål.

I sjølve intervjuet forsøkte eg å setje meg sjølv litt i bakgrunnen, slik at informantane kunne tale ganske fritt, ut i frå dei spørsmåla eg stilte. Likevel kan eg ikkje unngå å gå inn i ein relasjon med mine informantar (Neumann og Neumann, 2012). Alle intervjua vart derfor starta med litt bakgrunnsspørsmål om informanten. Spørsmåla var tenkt å vere enkle å svare på, samtidig som dei skulle vere ein isbrytar for den påfølgande samtalen.

Under intervjua var det viktig for meg å ikkje legge orda i munnen til informantane mine. Eg var interessert i det informantane kom på når dei fekk spørsmåla min. Eg var oppteken av at dei sjølve skulle resonnerer seg fram til svaret og uttrykke seg slik det var naturleg for dei. Derfor var eg tilbakehalden med informasjonen eg gav til både lærarar

og elevar om korleis eg ville bruke materialet. Då eg «selde» forskingsprosjektet mitt til lærarane ved skulen gav eg informasjon om at eg ynskte å snakke rundt temaet innsats og om korleis innsats blir forstått av både elevar og lærarar. Dette var kanskje meir enn nødvendig, men eg ville likevel at forskingsprosjektet skulle tale for seg sjølv som interessant nok til å invitere meg til skulen. Til elevane gav eg mindre spesifikk informasjon, for å kunne bygge opp intervjuet i delar før eg nådde heilheita. På førehand fekk elevane vite at eg ynskte å stille nokre spørsmål kroppsøvingsfaget. Likevel kunne dei gjennom skrivet *Førespurnad om deltaking i forskingsprosjektet* lese den opne problemstillinga for studien.

Oppbygginga av intervjuet var lagt opp for å få tak i korleis lærarane oppfattar innsatsforskrifta og korleis elevane erfarer innsatsforskrifta. Etter nokre innleiande spørsmål om bakgrunnen til eleven, gjekk eg over til å stille spørsmål om kva var det viktigaste for eleven i kroppsøving. Med det ynskte eg å danne meg eit lite bilete av korleis faget sit føremål blir overført til elevane gjennom læraren. Etter den innleiande fasen av intervjuet, starta eg med spørsmål henta direkte i frå forskrifta om innsats §3-3. Det var spørsmål, som for eksempel, «*kva vil det seie for deg å prøve å gjere ein aktivitet etter beste evne?*», «*korleis utfordrar du din fysiske kapasitet i kroppsøving?*» og «*korleis kan du bidra til at andre lærer i faget?*» Desse spørsmåla var formulert direkte i frå forskrifta, fordi eg ynskte å vite korleis elevane oppfattar desse handfaste uttrykka, som Utdanningsdirektoratet har gitt for korleis innsats skal verte forstått.

Innsamlinga av data på skulen strekte seg over 4-5 intensive dagar med feltarbeid, fordelt utover nokre veker for å passe timeplanen på skulen. Ordet feltarbeid er i fylgje Thagaard (2009) brukt om fasen i prosessen då forskaren har forlate skrivepulten sin og «gått ut i felten» i det miljøet som skal studerast. Mi studie er hovudsakleg ei intervjustudie, men eg som forskar går likevel inn i ei forskarrolle ute i felten, og eg har derfor nytta moglegheita til å ta notatar undervegs (Kvale og Brinkmann, 2009). Eg har til ei viss grad gjort ein deltakande observasjon, som i fylgje Fangen (2004, s. 29) betyr at forskaren kombinerer samhandling med deltakarane og samtidig har ei merksemd for kva dei driv med.

Å vere i felten på skulen var ei veldig interessant tid, fordi eg på dei få dagane fekk kome tett inn på informantane. Skulekvardagen til lærarane opna seg og gav meg

innblikk i kva som skjedde i undervisning og på lærarrommet. Eg følte straks eg kom innanfor døra, at eg var veldig velkomen på skulen av både rektor, dei førehandsplukka lærarane og elevane. Samtidig fekk eg delta to gongar på fredagslotteriet til lærarane. Allereie tidleg i feltarbeidet følte eg at eg fekk ei rolle som eit «forskarorakel». Fleire eg snakka med var veldig spent på funna mine, og dei håpte eg ville presentere funna, når dei låg klare. Allereie etter andre intervjudag, håpte dei så smått at nokre funn kunne presenterast.

#### **4.5 Transkripsjon**

Etter at intervjuet var gjennomført transkriberte eg intervjusamtalane på bandopptakaren til tekstar som er eigna for analysearbeid. «Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen» (Kvale og Brinkmann, 2009 s. 187). Eg gjorde all transkripsjonen sjølv for å få nærleik til materialet, og for å sikre at relevante detaljar i talespråket kom med i intervjuutskriftene (Kvale og Brinkmann 2009). *Det er ikke ukomplisert å transkribere, men snarere en fortolkningsprosess der forskjellene mellom talespråk og skrevne tekster kan skape en rekke praktiske og prinsipielle problemer* (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 186).

Intervjuet var ein samtale mellom meg og informanten rundt eit lite bord, på eit grupperom. Her satt vi ansikt til ansikt, og kommuniserte med talespråk. Prosessen med å få samtalen som utspann seg grupperommet til å bli like engasjerande og holistisk på papiret, var tidkrevjande. For å gjere transkripsjonen mest mogleg gyldig og konsekvent, noterte eg pausar og sukking av informantane, jamfør (Kvale og Brinkmann, 2009). Somme tider merka eg at informanten var ivrig og la mykje trykk på nokre ord og var fjørlett på andre ord, dette noterte eg også. Til slutt satt eg att med tekstar som inneheldt dei ekstra språklege eigenskapane, som skulle til for å tolke meininga til noko djupare enn kva berre eit ord kan gjere. Det er eit uttrykk som heiter *eit bilete seier meir enn tusen ord*. På same måte kan ein tenkje seg at ein transkripsjon som inneheld skildringar av informanten sine måtar å uttrykke seg på, seier langt meir enn kva informanten berre seier med ord. Likevel seier Kvale og Brinkmann (2009, s.187) at transkripsjonar er svekka, dekontekstualiserte forsøk på å gjengi direkte intervju.

Når det gjeld reliabiliteten i transkripsjonen, meiner eg at eg har gjort ein påliteleg transkripsjon. Eg har valt å skrive ordrett ned det som er sagt og inkludert alle «hæ-ar» og «puh-ar» i transkripsjonen. Lydopptaka vart gjort med ein lydopptakar som gjenga god lyd. Likevel vil det alltid vere moglegheiter for at andre ville ha transkribert lydopptaka på ein anna måte. Noko som styrka truverd det til min reliabilitet, er at eg transkriberte alle intervju relativt kort tid etter eg hadde vore ute i felten. Det medførte at eg kunne kjenne att stemmene til kvar enkelt informant og sjå føre meg intervjusituasjonen i transkripsjonen.

## **4.6 Analyse**

Forskningsprosessen har vore ei veksling mellom induktiv og deduktiv tilnærming. Induktiv fordi analysen av data har utvikla det teoretiske perspektivet, men deduktiv tilnærming fordi teorien i studien byggjer på har spelt ei viktig rolle bak ideen til studien og kombinasjonen av lærarar og elevar i utvalet i studien. Å analysere datamaterialet har vore krevjande fordi det har eit veldig stort omfang, mykje større enn det som kjem fram i kap. 5. i analysen. Eg har veksla mellom å gjere ei temaanalyse basert på intervjuguiden og ei spørsmålsanalyse direkte i frå forskrifta. Dette har gitt meg analyser som har vore spesifikke ut i frå mi problemstilling. Eg har fokusert på å behalde gode sitat i fulltekst, for å kunne fange nyansane og forståinga i det informantane har fortalt. Analyseprosessen har føregått som ei fyrste, andre og tredjegradsfortolking (Kvale og Brinkmann, 2009) Dette gjorde det mogleg å bruke ulike «briller» for å tolke datamaterialet på ulike nivå.

### **4.6.1 Validitet og reliabilitet**

Viktige spørsmål til ein studie, er om den har kvalitet og truverd. I den samanheng er omgrepa validitet og reliabilitet sentrale omgrep. Thagaard (2009) legg vekt på at ein studie kan ha intern og ekstern validitet. Intern validitet kan i fylgje Kristoffersen, Tuft og Johannessen (2010) verte styrka av å nytte seg av triangulering. Det vil seie å få to andre sine perspektiv på fenomenet ein studera, i tillegg til gjennom eigen observasjon kan ein danne seg eit bilete basert på tre innfallsvinklar. Gjennom intervju av lærarar, elevar og ein liten eigen observasjon styrkar det til ei viss grad denne studien sin interne validitet. Intern validitet handlar også om at fortolkingsprosessen er gjennomsiktig og forståeleg for lesaren. I fylgje Thagaard (2009) refererer til Seal som seier ekstern validitet handlar om at det ein forskar fortolkar i ein studie, skal kunne vere gyldig i ein

annan studie. Thagaard (2009) brukar heller omgrepet «overførbarheit» om at tolkingar i eit prosjekt kan ha gyldigheit i andre samanhengar.

Den personen som gav meg spesielt mykje innsikt på skulen, altså min nøkkelperson, var den mannlege læraren. Vi hadde mange uformelle samtalar utanom det formelle intervjuet, som gav meg ei breiare og djupare innsikt enn det sjølv intervjuet kunne hente fram. Thagaard (2009) snakkar i den samanheng om betydinga av forskaren sitt nærvær. Ho minnte forskaren på å vere sosiolog på seg sjølv, og prøve å tenkje over korleis forskaren påverkar sine informantar, for å auke truverde av undersøkinga sine resultat. I mi studie har eg truleg vorte oppfatta som lyttar, utanom det formelle intervjuet. Noko som kan stemme med min måte å bygge relasjonar på i det daglege. Eg har truleg vorte oppfatta som ein lyttande forskar, som kan bruke informasjonen eg får til å utvikle nye data innan feltet. Truleg er det ikkje tilfeldig at eg fekk mest kontakt med den mannlege læraren, då litteraturen påpeikar at forskaren sin posisjon i forhold til informantane kan vere styrd av blant anna kjønn. Mannlege informantar har lettare for å ha uformell kontakt med menn, og omvendt (Thagaard, 2009).

Eg har ei explorativ problemstilling, der eg ynskte å finne ut korleis lærarane forstår innsatsomgrepet og betydinga av det som står i innsatsforskrifta. Lærarane snakkar om mange ting samtidig slik at det flettar seg saman, noko som kan vere utfordrande å skilje og i tema. Intervjuguiden inneheld spørsmål om korleis lærarane oppfattar forskrifta, kva dei ser etter ved elevane og kva konsekvensar det får for deira kvardag. Eg har berre lærarane sine utsegn om kva dei seier dei gjere, og korleis dei forstår og praktiserer innsatsforskrifta. Eg veit ikkje kva dei faktisk gjere. Derfor må eg bruke det dei seier og samanlikne det med det elevane seier, og dei tankane eg har gjort meg under besøket på skulen. Reliabiliteten i oppgåva vert derfor basert på den analysen eg kan gjere mellom det lærarane seier dei gjere og det dei faktisk gjere.

Dette vart særleg klart med eleven som ikkje har grunnlag for vurdering. Han sa han likte kroppsøving veldig godt, men han har ikkje deltatt nok til at læraren meiner det er grunnlag til å gi han karakter i faget. Slike utsegn får meg som forskar til å bruke kjeldekritiske briller i analysen av det som informantane seier.

Samstundes er det viktig å vere kritisk til seg sjølv som forskar. Det at den erfarne læraren er ein veldig omgjengeleg og veltalande person, og i tillegg har jobba så mange år i skulen, gir meg som nyutdanna ei utfordring i forskarrolla. Eg vert imponert og fascinert over ein som har jobba så lenge i skulen og eg har sett han jobba fint med elevane. Eg let meg fort fange inn i den sosialiseringa som eg har omtalt i kap. 2. Eg forstår godt at det er lett å gå inn i den kulturen som finnest på ein skule når ein møter dyktige lærarar som han, fordi eg ser alle dei faglege kvalitetane læraren har, og det er vanskeleg å ta eit steg tilbake og kritisk analysere det som vert sagt. Det har eg kjent litt på.

Eg intervjuar den kvinnelege læraren fyrst, så alle elevane og den mannlege læraren til slutt. Dette kan og ha hatt betydning for at eg syntes eg hadde ei større forståing når eg intervjuar den mannlege læraren. Samtidig fekk eg eit tydelegare bilete av kva som var forskjellar og likskapar mellom lærarane på denne måten.

Eg valde å vere enklare i formuleringa til elevane fordi eg opplevde at eleven sleit med å forstå spørsmåla basert på språket i innsatsforskrifta. På bakgrunn av pilotstudiane korta eg ned på utdraget i frå innsatsforskrifta frå «*å prøve å gjere ein aktivitet etter beste evne, utan å gi opp*», til «*å gjere ein aktivitet etter beste evne*». Det å ta vekk «*utan å gi opp*», meina eg gav eit større fokus på kva det vil seie å gjere noko etter beste evne og var nok for å belyse det eg ville ha informasjon om.

I arbeidet med intervjuutskriftene og analysane så vart det klart at eg hadde eit veldig omfattande materiale, og i og med at temaet innsats i kroppsøving er så omfattande, måtte eg gjere val om kva eg skulle fokusere på i analysane mine. Så datamaterialet mitt er mykje rikare enn det eg har fått fram i denne oppgåva.

#### **4.7 Etiske refleksjonar**

Prosjektet er meldt inn til NSD og godkjent etter regelverket. Undervegs i prosjektet har eg arbeidd med etiske omsyn angående anonymisering av elevar og lærarar. I lydopptaka var eg bevist på å setje på bandopptakaren etter at informanten og eg og informanten hadde sagt namna til kvarandre, og etter at informanten hadde skive under på at det var greitt at det vart gjort lydopptak. Dette gjorde eg for å gjere det

vanskelegare å kjenne igjen informantane, dersom lydopptaka skulle kome hendene til uvedkomande.



## 5. Funn og drøfting

### 5.1 Presentasjon av informantane og skulen

#### 5.1.1 Presentasjon av skulen

**Skule X** e ein ungdomskule med 8.-10. trinn. Skulen ligger i Oslo, og inntaksområdet for ungdomskulen er på meir enn tre barneskular. Det går rundt 500 elevar ved skulen og det er rundt 60 tilsette ved skulen. I klassene eg har intervjuet er det 30 elevar. På grunn av plassmangel har mine to lærararinformantar valt å gå bort i frå den tidlegare oppdelinga av hallen i 2/3 og 1/3, delt i jenter og gutar annan kvar gong, til dagens situasjon med i to klasser samtidig i heile hallen med begge lærarane. Lærarane har vurderingsansvaret for sine egne klasser, men dei har eit vurderingsfellesskap.

#### 5.1.2 Presentasjon av lærarane

**Den mannlege læraren** har utdanning tilsvarende faglæruddanning i kroppsøving. I tillegg har han ei eittårig utdanning i eit anna fag, som han også underviser i. Den mannlege læraren er ein erfaren kroppsøvingslærer med sine 40 år i yrket. Han hadde eigentleg andre planar for si yrkeskarriere, men han trivdas så godt i sin fyrste jobb som kroppsøvingslærer på 8., 9. og 10. trinn, at han slo frå seg dei planane. Han fortel at han seinare har fått fleire interessante jobbtilbod, men likar seg fortsatt så godt ved denne skulen, at han jobbar der enno, den dag i dag. Gjennom kroppsøvingslærarjobben synest han at han får kombinert eigen deltaking i ein idrett på nasjonalt toppnivå, og kroppsøvingsjobben, på ein god måte. Utanom deltaking i toppidretten, har han deltatt på krets nivå i anna idrett og vore blant dei 10 prosent beste på resultatlistene i turrenn.

**Den kvinnelege læraren** er i slutten av 20 åra. Ho har bachelorutdanning innanfor idrett, med fordjuping i mat og helse. I tillegg har ho eitt år med pedagogikk og personleg trenar kurs. Ho har jobba på skulen på 8., 9. og 10. trinn i tre og eit halvt år, og det er hennar fyrste kroppsøvingslærarjobb. Når ho ikkje spring rundt i gymsalen i jobbsamanheng, trenar ho på treningsstudio. Tidlegare har ho spelt fotball i 2. divisjon, og drive med anna idrett.

#### 5.1.3 Presentasjon av elevane

**Per** spelar på eit handballag, noko han har drive med sidan han gjekk i 3. klasse. I tillegg har han vore innom ein Taekwondo i tre år. Han synest kroppsøving er det beste

faget, og der han føler han er best, forutan naturfag. Han trur dei fleste venene hans likar kroppsøving godt, men om det skulle vere nokon som ikkje likar det, så påverkar det han ikkje. Per seier han ikkje gjere så mykje med familien av uteaktivitetar på fritida, men det hender han spelar litt fotball med familien på ein idrettsplass. På vinterstid brukar han å gå og stå på ski med familien. I år seier han at han har lært å stå på hovudet og lært mykje orientering, i tillegg til at han har lært forskjellige grep, kast og fingerslag i volleyball. Den mannlige læraren vurderer Per til å få karakteren 6 på intervjutidspunktet. Per vart intervjuet på den fyrste dagen.

**Monica** er ei jente som har vore innom mange ulike idrettar, utan å ha funne den idretten ho føler passar for henne. Lagspel seier ho ikkje er heilt henne, fordi ho er litt meir individuell av seg. Derfor går ho no på treningssenter, noko ho har gjort dei to-tre siste åra. Hennar interesse for idrett kan sporast tilbake til då ho som lita ofte vart tatt med i eit privat symjebasseng. Symjinga fortsette ho med til ho vart litt eldre, inntil ho fekk interesse for tennis gjennom familien. Tennis synest ho var veldig gøy, men ho slutta fordi ho måtte prioritere skulen. Då gjekk ho heller over til å spele fotball på eit lag, noko som var heilt greitt i fylgje henne, men ho slutta då laget vart oppløyst. Den siste idretten ho prøvde før ho gjekk over til å trene på treningssenter, var handball, men der fann ho seg ikkje til rette. Alle idrettane ho har vore innom har ho drive med i mellom eitt og tre år før ho har skifta idrettsgrein. Noko ho ikkje har gått lei er å vere ute i lag med familien. Ho storkosar seg med å gå turar ein gang i veka med familien ved sjøen, i skogen, eller å berre gå ein lang tur inn til byen i lag. Ho synest kroppsøvingfaget er veldig gøy, og dei gongane det er utfordrande, då er det veldig gøy å klare utfordringane. Det betyr ikkje noko for henne om venene hennar likar kroppsøvingfaget. I år har ho lært å stå på hendene, også «*lærer ho egentleg litt kvar gong utan at ho tenkjer over det*», seier ho, og dreg fram samarbeid gjennom lagspel som eksempel. Den mannlige læraren vurderer Monica til å få karakteren 4 på intervjutidspunktet. Monica vart intervjuet den fyrste dagen.

**David** beskriv seg som ein gut som er glad i fotball. Han har spelt på ulike fotballag sidan han gjekk i fyrsteklasse, og aldri vurdert andre idrettar enn fotball. I helgene brukar han å setje av eit par timar til å gå i skogen med familien, eller at dei trenar på andre måtar. Han synest kroppsøving er gøy, «men det kan vere litt keisamt nokre gongar, når han må delta på ting som ikkje høyrer til i gymmen». Alle vil spele fotball

og kanonball, og då er det ikkje noko gøy å leike stivheks eller andre leikar, som høyrer til på barneskulen seier han. Han meiner han eigentleg ikkje har lært så mykje i kroppsøving, men han har lært eit spel som heiter Boball, og det var ganske rart. For han betyr det mykje å ha ein ven i klassa han kan diskutere fotball i lag med. Den mannlege læraren vurderer David til å få karakteren 4 på intervjutidspunktet. David vart intervjuet på den fyrste dagen.

**Rune** held på med fekting. Det har han gjort dei siste to åra. Han starta med organisert idrett i sju/åtte års alderen på eit fotballag, før volleyballen tok over i elleve års alderen. I helgene går han ofte tur i lag med familien, og på vinterstid er det slalåm som gjeld. Han synest kroppsøvfaget er ganske bra, fordi dei gjer mykje forskjellig. Likevel er det oppturar og nedturar, alt etter om det er noko som er keisamt eller gøy dei held på med i timen. Turn har han problem med å delta i, på grunn av fysiologiske avgrensingar, og derfor er det keisamt. Kanonball og dansk stikkball er gøy fordi då kan han springe mykje. For han betyr det ikkje så veldig mykje om venene hans likar kroppsøvfaget. Han har ikkje tenkt over at han har lært noko nytt i år. Han vil heller seie at han har repetert dei same idrettane som dei hadde på barneskulen, og gått vidare på dei same øvingane. Det er heilt greitt for han så lenge dei ikkje må arbeide med den same idretten for mange timar etter kvarandre. Den kvinnelege læraren vurderer Rune til å få karakteren 4 på intervjutidspunktet. Rune vart intervjuet den fyrste dagen.

**Anastasia** har gått på Taekwondo sidan 5. klasse, men no har ho valt å ta eit års pause, for å prioritere prøver på skulen. Derfor har ho dei siste månadane gått på treningssenter, men ho ynskjer seg tilbake til taekwondo til neste år. Ho seier familien hennar ikkje er noko idrettsfamilie, dei fokuserer heller på det urbane eller å kose seg heime. Kroppsøvfaget synest ho er gøy, fordi faget er veldig variert. Ho synest det er kjekt å kunne vere aktiv i kroppsøvingstimen. Venene hennar likar kroppsøving veldig godt, og dei også gleda seg heile tida til timane. Ho er usikker på om ho har lært noko nytt i kroppsøving på ungdomskulen, men det er mykje meir variasjon og nye leikar i faget no, enn det var på barneskulen. Den kvinnelege læraren vurderer Anastasia til å få karakteren 3/4 på intervjutidspunktet. Anastasia vart intervjuet den fyrste dagen.

**Merethe** spelar fotball på lag. Det har ho gjort dei siste seks åra. Ho har tidlegare spelt handball og drive med turn. Ho har ein aktiv familien, og dei er veldig mykje på hytta

og går på langrenn og står på slalåm på vinteren, og går i fjella på sommarstid. Kroppsøving er yndlingsfaget hennar, og det faget ho likar best på skulen. Ho skulle gjerne hatt meir av det. Det er keisamt dersom venene hennar ikkje deltek i opplegget i timen, men dei fleste venene hennar likar gym og deltek. Ho synest ho har lært nye ting i kroppsøving, blant anna orientering var nytt for henne på ungdomskulen. Ho seier dei har også skikkeleg turnundervisning, og det har dei hatt mykje av, sjølv om ho kunne å stå på hovudet før ho kom. Den kvinnelege læraren vurderer Merethe til å få karakteren 6 på intervjutidspunktet. Merethe vart intervjuet på den fyrste dagen.

**Endre** har sparka fotball sidan han var 5 år, men laget vart dessverre oppløyst for kort tid sidan. Han seier han og mange andre derfor har tatt ei pause frå idretten og har ikkje kome heilt tilbake ennå, men han brukar fritida si på å trene på helsestudio fem dagar i veka. Dersom han driv med uteaktivitetar i lag med familien sin, skjer det oftast på hytta, ved at dei går på ski eller står på skøyter. Han likar kroppsøving veldig godt, og han seier det kulaste å drive med er samarbeidsspel, for eksempel volleyball og innebandy. Han synast det er vanskeleg å seie om det betyr noko for han om venene hans likar kroppsøving, fordi han har alltid hatt vener som både likar sport og ikkje likar sport. Det viktigaste for han er å ha det gøy, og ikkje kjede seg i kroppsøving. Han seier det er to ting som kan gjere at han kjedar seg i kroppsøvingstimen. Det eine er dersom det er noko i timen han ikkje ynskjer å gjere. Det andre er viss han har ein dårleg dag, som gjer at han misser innsats. Det er viss han misser innsats, at han kjedar seg mest. Den mannlege læraren vurderer Endre til å få karakteren 5 på intervjutidspunktet. Endre vart intervjuet på den andre dagen.

**Mia** har spelt handball i sju år. Ved sida av idretten har ho spelt piano på kulturskulen. Ho seier familien har det travelt, så dei gjer ikkje så mykje av uteaktivitetar i kvardagen, utanom at dei av og til går på turar i lag. Då ho var lita gjekk dei oftare på turar. Ho synest kroppsøving er morosamt, fordi ho får vere i fysisk aktivitet, også er det pause i frå alle dei teoretiske faga. Det er viktig for henne at klassekameratane er med og deltek i kroppsøvingstimen, så er det mindre viktig at dei likar kroppsøving. For henne er det viktigaste i kroppsøvingstimen, å vere i fysisk aktivitet. Ho er glad i å lære nye teknikkar i idrettar, gjerne noko ho ikkje har prøvd på fritida. Moroleiken «killer» i basketball, synast ho er veldig gøy. Den mannlege læraren vurderer Mia til å få karakteren 6 på intervjutidspunktet. Mia vart intervjuet den andre dagen.

**Birte** driv med cheerleading, noko ho har gjort tre år no. Tidlegare har ho spelt mykje handball og litt fotball, karate, innebandy og synjing. Av uteaktivitetar brukar ho og familien å vere på sykkel- og gåturar på sommaren og skiturar på vinteren. Dei har lita tid mellom skule og trening, så det er ikkje så ofte. Ho synest kroppsøving er veldig gøy, fordi det er variert og dei gjere mykje rart, og får bestemme litt sjølv. Ho likar kroppsøving uansett om venene likar det eller ei, men ho seier ho kan verte påverka til å starte på det venene likar eller det ho finner ut er gøy i kroppsøvingstimen. Den mannlege læraren vurderer Birte til karakteren 4/5 på intervjutidspunktet. Birte vart intervjuet på den andre dagen.

**Håvard** har etter 6 år med fotball, gått over til å stå på longboard. Han slutta på fotball fordi han synest det ikkje var gøy lenger også synest det var ”stress” å delta på organiserte treningar. Frileiken i å kunne velje når han vil trene, men samtidig kunne delta på turneringar når han vil, det synest han er herleg. Av uteaktivitetar er han mykje på turar i lag med familien i feriar, medan heime så har dei kvar sin aktivitet. I feriane går dei i fjellet, står på langrenn og slalåm. Han synest kroppsøvingfaget er eit heilt fint fag, og ikkje så viktig om venene likar det. Det viktigaste for han er at dei har mange forskjellige idrettar og at det ikkje er for mykje repetisjon. Den kvinnelege læraren vurderer Håvard til karakteren 4/5 på intervjutidspunktet. Håvard vart intervjuet på den andre dagen.

**Frank** går på helsestudio kvar dag. Tidlegare var han med på treningar i MMA, boksing og bryting. No er det ikkje lenger organisert, men han held det ved like på fritida. Han spelar hockey med vener på vinteren noko han har gjort sidan 5. klasse på barneskulen. Han og familien gjer ikkje så mykje av uteaktivitetar i lag på fritida, men tidlegare hende det at dei gjekk litt turar. Han synest kroppsøving er kjempemoro. Han likar spesielt godt at dei har styrketrening, og at det dei held på med forskjellig ting som «døball». Det meste av idrettar kunne han frå før, men volleyball er noko han aldri har lært før han kom på ungdomskulen. Han seier det eigentleg ikkje betyr noko om venene hans likar kroppsøving, men det er veldig moro å trene med vener i kroppsøving, noko han sjeldan får gjort elles. Det er veldig viktig for han at alle har det gøy i kroppsøvingstimen. Den kvinnelege læraren vurderer Frank til karakteren ikkje vurderingsgrunnlag på intervjutidspunktet. Frank vart intervjuet på den andre dagen.

**Caroline** har sparka fotball i 6 år, men ho slutta for eit år sidan fordi ho miste interessa og ville prøve noko nytt. Etter fotballen har ho gått på treningsstudio og er der to-tre gongar i veka. Ho og familien hennar går på ski på vinteren i feriane og går på turar i helgene med hunden, men det skjer ganske sjeldan. Ho seier det ikkje er så viktig om venene hennar likar kroppsøving, men det er likevel veldig gøy dersom venene hennar har dei same interessene som henne. Det ser ho på som eit stort pluss, men det viktigaste for henne, er å sjølv ha kroppsøving og ha det gøy. Den kvinnelege læraren vurderer Caroline til karakteren 5 på intervjutidspunktet. Caroline vart intervjuet på den andre dagen.

For at lesaren lettare skal halde kontroll på informantane har eg laga ein tabell som syner namna til elevane plassert i kolumnen for kva lærar dei høyrer til og kva karakter dei var venta å få i standpunkt karakter basert på lærarane si vurdering av elevane på intervjutidspunktet. Rada elevane er plassert i, viser om elevane vart intervjuet på den fyrste eller den andre intervjudagen.

Lærarvurdering med karakter	Den kvinnelege læraren				Den mannlige læraren		
	Høg 6	Middels 4/5-5	Lav 3/4-4	Ikkje vurdering	Høg 6	Middels 4/5-5	Lav 4
Intervjudag 1	Merethe		Anastasia				Monica
			Rune		Per		David
Intervjudag 2		Caroline			Mia	Birte	
		Håvard		Frank		Endre	

*Figur 3. Fiktive namn av elevane, ordna etter lærartilhøyring, karakter og dag intervjuet vart tatt.*

## **5.2 Lærarane fortel**

### **5.2.1 Lærarane om innsats**

I intervjuet med lærarane presenterte eg at hausten 2012 kom ein revisjon av læreplanen i kroppsøving, og at innsats kom inn i læreplanen og vart teljande for karakteren. Med utgangspunkt i den bakgrunnen, spurde eg kva lærarane tenkte om at innsats kom inn i faget. Begge lærarane svarta at dei synest det var veldig flott at innsats kom inn i læreplanen igjen som teljande for karakteren. Den kvinnelege læraren utdjupa med å seie at *«det har vore latterlig at innsats har vore vekke i frå faget»* og den mannlege læraren fortel at *«den revisjonen tok vi i mot med stor glede»*.

På oppfølgingsspørsmål spurde eg kva lærarane meiner innsats inneber i faget. Den kvinnelege læraren legg vekt på at *«elevane uansett om dei synest det er morosamt eller keisamt, yter det beste dei kan uavhengig av deira føresetnadar»*. Dette er ei formulering som legg seg tett opp til innsatsforskrifta. I tillegg seier ho at *«Elevane må vise ei positiv haldning ved at dei alltid yter det dei kan, uansett»*.

Den mannlege læraren er spesielt glad for at han etter revisjonen kan legge vekt på å vurdere elevane sin fair play, og elevane sin bruk av eigne ferdigheiter til å gjere andre gode. I tillegg ser han på elevane si *«eiga utvikling sett då i lys av eigen innsats. For eksempel at elevar utfordrar seg sjølv, sett seg høgare og høgare mål, og oppnår dei måla»*.

På generelt grunnlag omtalar den kvinnelege læraren innsats som positiv haldning, medan den mannlege læraren omtalar innsats som også å utforde seg sjølv og nå måla som dei har sett.

For å få eit breitt bilete av korleis kroppsøvlingslærarane vurderer elevane i dag, spurde eg lærarane kva dei tenkjer om at forskrifta i faget vart revidert og at innsats vart teljande for karakteren i faget frå 2012.

Både den kvinnelege og den mannlege læraren vart svært glade for at innsats kom tilbake i faget. Dei synest begge to at det var veldig gale at innsats ikkje skulle vere ein del av vurderingsgrunnlaget. Den mannlege læraren har vore kroppsøvlingslærer i 40 år, så eg stilte den mannlege læraren spørsmål om kva han gjorde då han ikkje kunne

vurdere innsats i Kunnskapsløftet mellom 2006 og 2012? Han sa at han vurderte innsats. Eg stilte oppfølgingsspørsmål, om det var noko forskjellar på korleis dei vurderte elevane i LK 06, før og etter 2012. Den manlege læraren fortel vidare:

*Ja det er det. For, no kan vi gå mykje vidare. No kan vi bruke det. Vi måtte skjule det litt meir før. Så då brukte vi ferdigheitene meir. Det gjorde vi, men vi vurderte også innsatsen, vi kalla det treningskompetanse.*

Hans utsegn føyer seg inn i debatten om ulike vurderingspraksis i kroppsøving, slik Vinje (2008); Leirhaug m.fl. (2011) har vist gjennom si gransking av undervisningspraksis under LK06 om at innsats har vore vurdert ulikt i kroppsøving frå 2006.

Den kvinnelege læraren sa dei baka innsats inn i kompetansemåla.

For å kanskje finne ulikheiter i måten den manlege læraren har vurdert innsats på gjennom dei 40 åra han har vore kroppsøvingslærer, spurde eg om han vurderte innsats ulikt då han starta som lærar, enn det han gjer i dag? Han svarte at innsatsomgrepet er mykje større no. Han kallar det eit utvida innsatsomgrep, som inkluderer å bruke egne ferdigheiter til å gjere andre gode og fair play. Han seier «*i starten var eg meir opptatt av å telje sveittedropar, som eit kriterium på innsats*», enn kva han er i dag.

### **5.2.2 Lærarane fortel om elevane sine haldningar**

Den kvinnelege læraren er mykje meir opptatt av elevane sine haldningar enn den manlege læraren. Den kvinnelege læraren snakkar om haldningar i mange forskjellige samanhengar og skil mellom positiv og negativ haldning. Ho seier for eksempel at «*Elevane må vise ei positiv haldning ved at dei alltid yter det dei kan, uansett*», og utdjupar at elevane må yte det beste dei kan uavhengig av føresetnadar, om dei synast det er morosamt eller keisamt, og om dei mestrar aktiviteten eller ikkje. Ho gir eit inntrykk av at ho skil mellom ferdigheiter, innsats og haldning, men at dei er tett bundne saman i kvarandre. Dette kan vi sjå når ho fortel:

*Eg synest faktisk det ofte går igjen at dei med gode ferdigheiter, dei har ofte veldig fin innsats fordi dei mestrar mykje. Eg synest det er samsvar mellom ferdigheiter og innsats. Det er nokon som har gode ferdigheiter men som viser litt dårleg innsats, men det går meir på haldningar enn sjølv innsatsen. Elles synest eg ofte det er dårleg innsats på dei som ligger på lågare nivå.*



Her presentera ho at dei med gode ferdigheiter har veldig fin innsats fordi dei mestrar mykje. Når ho ser ein elev med gode ferdigheiter og god innsats, verkar det som at ho vurderer eleven til å ha positiv haldning. Samstundes har ho ei oppfatning om at elevane på lågare nivå viser dårleg innsats. Dette seier ho heng saman med negativ haldning eller at «*dei ikkje føler dei mestrar oppgåva og då gir opp. Dei yter ikkje fullt fordi dei veit dei ikkje klarer det uansett*».

Den kvinnelege læraren seier haldningane til elevane kan påverkast og er i stadig endring. Derfor fokuserer ho på korleis haldningane til elevane kjem til syne i praksis i undervisinga og seier ho pratar mykje til elevane om haldningar og vert overraska om elevane seier dei ikkje har fått med seg det ho har sagt om det. Ho fortel at

*Vi formidlar at haldningar er ein del av innsatsen. I det inngår det at elevane må vise at dei er positive og medverkar til eit positivt miljø i gruppa. Elevane må vise at det er greitt å gjennomføre aktivitetar dei ikkje likar, i staden for å surmule og sippe heile timen.*

Ho er opptatt av å skape eit positivt læringsmiljø i klassa. Læringsmiljø er forska på i kroppsøving av Gloppen (2015), som finn at kroppsøving kan vere eit relasjonsbyggande fag. Skaalvik og Skaalvik (2013, s.186) definerer læringsmiljø som «*totaliteten av fysiske forhold, planer, lærestoff, læremidler, organisering av undervisningen, arbeidsformer, vurderingsformer, sosiale relasjonar og holdningar til læring*». Det kan verke som den kvinnelege læraren gjennom å skape positiv haldning til faget, forsøker å skape eit godt læringsmiljø for elevane. Ho ynskjer at alle skal vere positiv til kvarandre og ikkje slenge negative kommentarar til kvarandre. Ved å gjere innsats og haldning som ein del av karakteren, synleggjer ho viktigeita av å ha positiv haldning. Ho seier «*vi har så pass mykje fokus på innsats og haldningar at det kan vere med på å løfte eleven med ein karakter viss han viser knall innsats*».

Ho ser det som sitt mål å skape «*ei positiv haldning til å vere i fysisk aktivitet*» for elevane ho opplever som svake i faget, slik at dei kan «*halde seg i aktivitet etter skulegang*». Dette fortel ho meir om:

*Innsatsen som teljande for vurdering er veldig viktig for dei elevane som har eit litt negativt syn på det å vere i aktivitet. Det er viktig at dei får ei oppleving av at det lønner seg og at dei får noko igjen for å gjere ein innsats.*

Eg tolkar den kvinnelege læraren sitt fokus på å skape positive haldingar som todelt. Ein sosial del som omhandlar å skape eit godt læringsmiljø for alle elevane, og ein individuell del som har ein lærande funksjon gjennom at eleven skal forstå at han ikkje utviklar seg «utan å yte det beste han kan» eller ved «å gi opp», og at ho meiner at livslang rørsleglede er avhengig av at eleven har positiv haldning i kroppsøving. Læraren sit på eit vurderingsansvar og kan bruke det til å disiplinere elevane mot læring.

Den mannlege læraren snakkar også om at elevane har positiv og negativ haldning, men i mindre grad og i litt andre situasjonar enn den kvinnelege læraren. Han legg særleg vekt på at eleven viser positiv haldning ved å utfordre seg sjølv. Han gir eit eksempel med ein elev som er svært flink i fotball, men slit litt med hovudståande i turn. Han seier «nettopp det å utfordre seg sjølv og han ser at her har eg ei svakheit», det ser han på som at «han hadde haldningar som er heil enorme». Han vurderer haldningar som ein del av innsatsen og seier «eg er mykje på at innsatsen skal telje mykje. Innsats, haldningar, fair play, meir enn eigenferdigheit». Det å delta sjølv om eleven har ei skade er eit anna eksempel han dreg fram for å vise at eleven utfordrar seg og har positiv haldning. Han fortel at du «har gym sjølv om du har ei lita skade», og seier eleven må delta på det dei kan sjølv om han har arma i gips eller er litt skada i ein fot.

Den mannlege læraren legg vekt på at å ta imot vegleiing også er ein måte å vise positiv haldning på. Han utdjupar det med å seie at eleven må «vere positive til å bli sett inn i rytmen, [...] og ikkje trekke ned rullegardina og ikkje ville ta i mot vegleiing. Den mannlege læraren oppfattar elevar som «vel noko anna enn massa», som dei elevane som viser særleg positiv haldning. Det å utfordre seg på det som er litt ekstraordinært vert vektlagt, i kombinasjon med å ta i mot vegleiing. Den kvinnelege og mannlege læraren har litt ulike forståingar av korleis positiv og negativ haldning kjem til uttrykk i kroppsøving. Den kvinnelege læraren er opptatt av korleis haldningar påverkar den sosiale relasjonen, medan den mannlege læraren ser etter individuelle haldningar som å ville ta i mot vegleiing og gjere noko ekstraordinært. Den mannlege læraren ser altså ikkje så mykje på det sosiale.

### 5.2.3 Å vise innsats og ikkje gi opp

Intervjuguiden min baserar seg i stor grad på å finne ut korleis lærarane og elevane forstår det som står i innsatsforskrifta. Til lærarane sa eg: det står i innsatsforskrifta at «*innsats i kroppsøving inneber at eleven prøver å løyse faglege utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser sjølvstendigheit og utfordrar eigen fysiske kapasitet*», kva tenkjer du om dette? Den kvinnelege læraren er konkret i måten ho svarar på spørsmålet og seier at det stemmer med det ho legg i tolkinga av innsats og i det ho forventar av elevane. På spørsmål om korleis dette kan kome til syne i ein undervisningssituasjon så seier ho at:

*Ein elev som ikkje får det til viser innsats ved å bruke kvart einaste minutt av dei for eksempel 20 minutta han har til rådighet på oppgåva og øver. Elevane viser ikkje innsats dersom dei prøvar ein til to gongar før dei seier: «Nei dette klarer eg ikkje. Eg gidd ikkje meir». Eleven må vise interesse og at han verkeleg vil bli flinkare. Eleven må også ta i mot konstruktiv rettleiing frå lærarane.*

På oppfølgingsspørsmål spør eg korleis det kjem til uttrykk at ein elev gir opp? Den kvinnelege læraren fortel vidare: «*Ofte vert elevane veldig misfornøgde, negative og seier dei ikkje får det til og at det ikkje er noko vits i å prøve*». Det kan sjå ut til at innsats forstått som å «*ikkje gi opp*» knytast til bestemte typar åtferder, som av læraren knytast til positiv haldning. Og bestemte typar åtferder som å «*gi opp*», knytast til negativ haldning og dermed å ikkje vise innsats.

Den kvinnelege læraren kan tolkast på fleire måtar, men eit overordna inntrykk av det ho seier er at ho stiller seg litt på utsida av handlinga til eleven. Ho forventar at eleven skal fortsette å øve sjølv om han ikkje får det til, men i staden for å setje seg sjølv inn i handlinga og hjelpe eleven, kan det verke som ho står som ein dommar på utsida og vurderer emosjonen til eleven og tilskriv eleven negative haldninga for at han ikkje får til oppgåva. Eleven kan då oppleve dette som å verte straffa for å ha negative erfaringar med oppgåva.

I fylgje forskning på motivasjon er motivasjon ei drivkraft for å handle (Ryan og Deci, 2000), og fråver av handling slik den kvinnelege læraren beskriv, kan vere ein indikasjon på ein elev som er umotivert og difor ikkje viser innsats. Umotiverte elevar kan oppleve å ikkje få optimale utfordringar og mangel på stimulerande

tilbakemeldingar (Ryan og Deci, 2000). Dette samsvarar med at lærarane seier dei ikkje brukar tid på undervegsvurdering eller støttar elevane i sjølvvurdering på andre måtar.

Vurderinga til den kvinnelege læraren om at eleven har negativ haldning, kan og bety at visse typar åtferd oppfattast som negativ haldning. Ser vi på Skalvik og Skalvik (2013) si beskriving av sjølvverd til eleven, kan vi lese at elevar brukar strategiar for å beskytte seg sjølv. Ein strategi for elevar som ikkje får til oppgåva vil vere å unngå situasjonen. Kanskje er eleven som seier: «*eg gidd ikkje meir*», det den kvinnelege læraren oppfattar som ein misfornøgd elev, men i verkelegheita berre er ein elev som ynskjer å oppretthalde sjølvverdet sitt og unngå å feile? Ein slik elev brukar kanskje «feil» strategi for å verte godt vurdert av læraren, fordi han ikkje viser innsats slik læraren forventar. Likevel kan det hende eleven for sin eigen del brukar «rett» strategi for å behalde sitt eige sjølvverd.

Hennar forståing samsvarar med funna til Prøitz og Borgen (2010), som viser at lærarar vurderer haldningar i kroppsøving. Før endringa i innsatsforskrifta i 2012 skulle haldningar vurderast inn under orden og åtferd, og skulle i praksis ha lita betydning for eleven dersom han oppførte seg alminneleg godt. I dagens *Veiledning til læreplan i kroppsøving* (2013) står det at «*det er unntak fra dette når læreplanen for faget inneholder kompetansemål som er knyttet til holdningene til eleven eller elevens forutsetninger*» (UD, 2013). Slik eg tolkar dette kan haldningar til eleven kanskje vere grunnlag for karakteren i kroppsøving, dersom læraren kan argumentere for at dette er ein del av kompetansemålet. Det er på denne bakgrunnen mogleg å gjere ei kopling av *Veiledning til læreplanen i kroppsøving* (2013) og opplæringslova § 1-1 der det står at «*elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet*». Dette gir rom for ei forståing om at elevane skal utvikle bestemte haldningar gjennom opplæringa og kan kanskje vere sentralt i standpunktvurderinga, som har som ein av funksjonane å gi ei forståing av kva kompetanse eleven sit igjen med etter opplæringa. Som nemnt i kontekstkapittelet hevdar Ludvigsenutvalet at «*kunnskapar, ferdigheiter, haldningar og etiske vurderingar er føresetnadar for og delar av det å utvikle kompetanse*» (NOU2015:8, s. 19). Den profesjonelle læraren skal etter bestemminga til § 3-16 bruke sitt faglege skjønn og vurdere elevane sin kompetanse utifrå kompetansemåla i læreplanen i faget. Sjølv om det kanskje kan vere ei opning for å vurdere elevane sine

haldningar i kroppsøving, gjennom ei slik kopling av ulike forskrifter, så vil det vere veldig vanskeleg å seier noko om kva haldningar ein elev har. Ein elev kan ha dårlege haldningar, men bruke strategiar for å vise læraren at han fortentar god karakter. Ei vurdering av det læraren meiner er haldninga til eleven, kan i så fall vere ei vurdering av eleven sin kompetanse til å bruke strategiar framfor ei vurdering av handlinga til eleven. Andre elevar kan ha god haldning, men ikkje klare å vise det.

#### **5.2.4 Å etterlyse innsats – ei form for disiplinering**

For å bedømme om ein elev viser innsats utan å nemne ein spesifikk idrett så seier den mannlege læraren at innsats er å «*stå på, tilbakelegge x mange meter og det å heile tida vere på hogget*». Når eg eksemplifiserer og spør korleis ein elev viser innsats i fotball ser han etter om eleven «*utfordrar seg, jobbar mykje, går i forsvar, går i angrep og er med å jobbar*». I tillegg seier han samspel og fair play er ein viktig bit av innsatsen i fotball. Eg tolkar det som at for at elevane skal verte sett av læraren, så må eleven delta og vere synleg. Dette utdjupar han vidare når eg spør om han kan fortelje meir om kva han trekker inn i innsats?

*Høgt aktivitetsnivå, at du har høg aktivitet, viser initiativ til å kome i gong sjølv, pressar seg sjølv, pushar seg, har gym sjølv om du har ei lita skade sånn at du gjer ting [...],men du er med på det du kan. For eksempel har du arma i gips, så er du med på enkelte ting men du køyrer ikkje pushups eller turner skranke, men du spring, du kan balansere. Det ser eg på som haldning og at den er veldig bra, særleg viss dei ikkje gjer noko nummer ut av at dei har ein gips. Fordi dei kjem og seier: «eg er litt forkjøla, eg var borte i frå skulen i går, er det greitt at eg tek det litt med ro? Viss eg då blir sliten kan eg då, ta ei pause?» Det ser eg på som veldig bra.*

Det den mannlege læraren utdjupar og vurderer er eigenskapar som kan knytast til om eleven er sjølvregulert gjennom å ta initiativ og kome i gang (Hopfenbeck, 2014), og om eleven deltek. Det kan for læraren kanskje verke som han vurderer ein elev som er indre motivert med ei kraftig glede for kroppsøving (Ryan og Deci, 2000), men i den vidare utdjupinga av hans sitat over, seier han at:

*I motsett ende av skalaen der ser eg på ei melding frå fotballtrenarar: «Harald, skal ikkje ha gym i dag, fordi han er skada og skal spele ein viktig fotballkamp, seinare i kveld, og eg vil ikkje at han skal bli ytterlegare skada i gymtimen».*

Ei slik melding er det dei vaksne som gjerne skriv og styrer, og det kjem fram at det i dette tilfellet er ein fotballtrenar som har laga meldinga. Utan å kjenne til det som ligg bak, kjem elevane uansett i ein skvis mellom kroppsøvingslæraren og fotballtrenaren.

Ein kan tenkje seg at eleven som har gips på handa ynskjer å sitte på benken i undervisinga for å lege arma og ikkje delta på undervisinga. Det er uklart om læraren har spurd om eleven vil delta, men eit samarbeid mellom eleven og læraren kan vere ein måte å gi eleven medansvar. Dersom det ikkje har vore diskutert, veit eleven kanskje likevel at læraren ynskjer at eleven skal delta sjølv om han er skada, og veit at læraren vurderer elevar som ikkje deltek med negativ vurdering. Dette kan vere ein grunn for eleven for å delta. Det læraren då ser er ein elev som deltek og som læraren antakeleg trur er indre motivert, og ynskjer å delta. Det kan vere at eleven som deltek i dette eksempelet har strategiar for å imøtekomme læraren si uttrykte forventning om innsats frå eleven. Når læraren ser ein ideell elev, ser han kanskje samtidig ein strategisk elev.

Gjennom at læraren gir uttrykk for bestemte oppfatningar om korleis innsats skal uttrykkast, så kan elevane oppfatte det og gjere strategiske val. Læraren sin måte å etterlyse innsats på vert svara på av elevane gjennom ytre motivasjon og dei viser ei åtfærd som læraren etterspør. Eleven med gipsa arm gjer det.

Det læraren ovanfor trekker inn i vurderinga av innsats kan gjennom den tolkinga læraren gjere av læreplanen (Goodlad, 1979), grunnjevast med det som står i innsatsforskrifta. Ein skada elev vil gjennom å delta sjølv om han er skada, *løyse faglege utfordringer etter beste evne uten å gi opp [...] og utfordrer sin fysiske kapasitet* (Utdanningsdirektoratet, 2012). Innsatsforskrifta kan då tolkast som at den brukast disiplinerte i den forstand at læraren kan bruke den i mot elevar som ikkje deltek på rett måte, slik læraren ser det. Sidan innsatsforskrifta vert tolka som at deltaking og haldning er ein viktig bit av vurderinga i kroppsøving, vil det som eigentleg kjem inn under deltaking i undervising, i orden og åtfærd vurderinga, sjå ut til å verte flytta inn i vurderinga av kompetansen i kroppsøving og gi læraren ei disiplinerte moglegheit ovanfor elevane.

### 5.2.5 «Skuleeksempel på ein ideell elev»

Begge lærarane er ivrige på turn og brukar hovudståande som eksempel for å forklare kva dei ser etter for å vurdere om ein elev ikkje gir opp. Den mannlege læraren seier ein elev som trenar på å stå på hovudet «*prøvar og prøvar og søker hjelp, og ikkje gir seg og vil klare det*». Han trekker fram ein seksarelev som eksempel, for å illustrere kva han ser etter i ein elev som ikkje gir opp.

Denne eleven sleit med hovudståande, men lærarane visste at han var veldig god i andre idrettar, så han sa at «*vi, han gav aldri opp*». Sjølv om denne seksareleven hadde moglegheit til å velje den idretten han var veldig flink i når dei kunne velje mellom tre ulike idrettar, så velde seksareleven å forbetre seg i hovudståande. Den mannlege læraren seier at «*Han hadde haldningar som var heilt enorme, ein heilt fantastisk elev på alle måtar, [...]. For meg er det eit slikt skuleeksempel på ein ideell elev altså*».

Den mannlege læraren bruker her som eit eksempel på den ideelle elev, ein gut som spelar fotball og som på dette tidspunktet er forventa å få karakteren seks til sommaren. Hans beskriving av den ideelle elev er slåande lik det Hopfenbeck (2014) kallar den ideelle autonome elev, som er ei beskriving av ein sjølvregulert elev. Dei trekka som ein kjenner igjen i ein slik elev, er at eleven gjer ein innsats sjølv om oppgåva er vanskeleg og at eleven ikkje går for freistingar som byr seg, men held seg motivert til oppgåva (Hopfenbeck, 2011).

Det den mannlege læraren kallar «*heilt enorme*» haldningar, er eigenskapar som den ideelle autonome eleven har i fylgje Hopfenbeck (2014), altså ein sjølvregulert elev. På same måten vil dei negative haldningane som den kvinnelege læraren opplever frå nokre elevar, kunne tenkast å vere ein elev som ikkje er sjølvregulert. Begge lærarane ser ut til å vurdere om eleven har eigenskapar som i sjølvreguleringsteorien knytast til ein sjølvregulert elev, når dei skal vurdere om eleven gir opp.

Den mannlege læraren eksemplifiserer frå turnundervisinga for å forklare korleis han vurderer om ein elev er sjølvstendig. Dette bringer oss inn på det eg har valt å kalle «turneksempelet». Det er ei historie den mannlege læraren brukar for å illustrere korleis elevane viser at dei utfordrar seg og når sine mål i kroppsøving. Han set opp ein bom litt over to meter opp i lufta med ein tjukkas under, og ber elevane balansere over den. Det

er mange elevar som har høgdeskrekk og ikkje har sjanse til å bevege seg ut på bommen seier han. Desse elevane forsøker han å utfordre gjennom å flytte bommen steg for steg oppover heilt til han ikkje kan halde dei i handa lenger, men må strekke ei hockeykølle for å nå opp til dei. Han synest det er veldig flott å sjå reaksjonane til elevane som klarer å overvinne høgdeskrekken sin på denne måten, og han synest det er veldig viktig at den nye innsatsforskrifta no opnar for at han kan gi ein god karakter til elevar som utfordrar seg. I tillegg til denne høge bommen, plasserer han ut skranke og andre turnapparat som skal medverke til å betre elevane sin koordinasjon. Han presiserer at å «*legge forholda til rette slik at dei har moglegheiter til å utfordre seg sjølv, det er viktig*». Det er ikkje berre dei svake han ynskjer å utfordre, han synest også det er flott å sjå turnarar slå hjul over bommen.

Eg får inntrykk av at måten han beskriv turneksemplet på er at han legg mange sider av innsats slik det er beskrive i innsatsforskrifta, i gjennomføringa av undervisninga i turn. På den andre sida er det uklart kor mykje støtte han gir elevane i undervisninga slik Vygotsky viser gjennom den proksimale utviklingssona og kor mykje han meiner dei skal klare sjølve ved at han berre skal legge til rette for at elevane skal utvikle seg.

Slik eg forstår den mannlege læraren brukar han turn i kroppsøving for å danne seg eit bilete av eleven, og gjere seg opp ei meining om korleis han skal vurdere den enkelte. Samtidig seier han at i turn så har han ikkje oversikt over alle elevane og at elevane derfor har ansvar for å aktivisere seg sjølv. Han overlèt til elevane å utfordre seg sjølve mykje av tida, utan støtte frå læraren. Dette er eit av mange eksempel på korleis lærarane fortel at dei gjev elevane ansvar for eigen arbeidsprosess i kroppsøvingstimane.

Han fortel at han ser at ein elev er sjølvstendige ved at «*elevane som då jobbar, sjølv om eg ikkje er til stades*», men «*tek initiativ sjølv*». Dette er eigenskapar som også kan knytast til sjølvregulering, og kan verte sett på som å ta ansvar for eiga læring og vere fokusert på oppgåva (Hopfenbeck, 2014). Den andre sida av å vere sjølvstendig som den mannlege læraren peikar på, er dersom elevane har ulike aktivitetar å velje mellom og elevane vel den aktiviteten dei er minst god i, «*fordi der veit dei at dei har ei svakheit*». Han tenkjer i den samanheng spesielt på den tidlegare nemnde ideelle eleven, som han veit er mykje flinkare i fotball enn i turn. Det den mannlege læraren her



forventar av ein sjølvstendig elev, er det Pintrich (2002) hevdar er å ha metakognitiv kunnskap. Det inneber at eleven kjenner til eigne styrkar og svakheiter, og noko som vert utvikla gjennom metakognitiv tenking, sjølvbevisstheit, sjølvrefleksjon og sjølvregulering (Pintrich, 2002).

### **5.2.6 Lærarane si støtte til elevane i undervegsvurdering**

I Endringar i kroppsøving står det at *«opplæringen i faget skal gi elevene mulighet til å reflektere over og vurdere sin egen innsats og kompetanse»*, på bakgrunn i dette har eg spurd lærarane om dei legg opp til at elevane skal vurdere seg sjølve gjennom eigenvurdering i faget som ein del av undervegsvurderinga.

Begge lærarane er klare på at dei ikkje legger opp til eigenvurdering i kroppsøvingstimen. Den kvinnelege læraren seier *«elevane har ein tøff nok kvardag som det er, så vi ynskjer at kroppsøvingstimane skal vere ei frisone»*. Den mannlege læraren seier at *«med to timar i veka så er det ikkje tid til det»*, men at *«dei pratar med elevane og opnar for at elevane gjerne må kome å prate»*. Det kan verke som den kvinnelege læraren har reflektert meir rundt behovet for å ha eigenvurdering med elevane. Ho kunne gjerne tenkt seg å ha eigenvurdering etter kvar periode med aktivitet.

Ho fortel meir om kvifor det er synd dei ikkje har eigenvurdering. Ho seier det hadde gjort vurderinga lettare for både lærarane og elevane. *«I kroppsøvingsundervisinga har kriteria lett for å verte litt svevande»*, og utdjupar at *«refleksjon i eigenvurderinga hadde gitt elevane større forståing for eigne styrkar og svakheiter»*. Ho seier også at *«det ville vore lettare for elevane å tenkje over måla dei jobbar med, når elevane er bevisste kriteria for måloppnåing»*, fordi kriteria for måloppnåing *«går lett hus forbi»*. Den kvinnelege læraren sine poengteringar er interessante fordi ho har ei viss formeining om kva som kan gjere elevane reflektere og målretta, men ho iverksett ikkje tiltak for å auke refleksjonen, og i fylgje den mannlege læraren er nettopp det å sjå sine svakheiter noko av det som bidreg til å løfte eleven sin karakter i vurderinga.

På spørsmål om korleis elevane får reflektere over hensikta og målet med aktiviteten, fortel den kvinnelege læraren at i volleyball er målet for *«elevane at dei skal kunne fingerslag og baggerslag, og lærer å bruke det i spel»*. Dette seier ho samsvarar med deira intensjon om å *«bygge opp aktiviteten frå del til heil»*. *«Det einaste eg seier om*

*turn og dans er at det er veldig grunnleggjande for alle idrettar». Aktiviteten hinderløype som dei hadde på intervjudagen, grunnjev ho med at det er intervalltrening og «det hjelper for å kome i betre form». Den kvinnelege læraren har diffus kommunikasjon angående mål og kriterier. Det viser seg att når eg spør om ho må bruke læreplanen eller kompetansemål i argumentasjonen for aktivitetar elevane ikkje ynskjer, så svarar ho at «det einaste elevane lurar på er kva dei skal gjere for å få ein betre karakter eller verte flinkare». Den mannlege læraren seier også elevane er veldig opptatt av karakter. Dette samsvarar med funna til Sivenberg (2016) som hevdar at elevane i svært stor grad er opptatt av karakterar. Den kvinnelege læraren har tydeleg kommunikasjon om innsats, med fokus på åtferd, haldning og deltaking. Ei slik fokusering i kombinasjon med diffus kommunikasjonen om mål og kriterar, gjer at prestasjon bevegar seg inn i innsats og elevane forstår det slik at det handlar om å oppnå ein god karakter. At vegen til ein god karakter skal gå gjennom kompetansemåla i faget i tillegg til innsats, verkar å ikkje vere til stades. Det kan virke som om det handlar om å gjere kroppsøving i form av spel og rørsler, framfor å lære kroppsøving på bakgrunn av kompetansemåla, slik den kvinnelege læraren ser det.*

Den mannlege læraren seier at når dei samlar elevane og startar opp, så seier han «*at i dag skal vi gjere det og det, og målet er sånn og sånn. Det gjer eg altså. Eg er veldig bevisst på akkurat det å få dei til å forstå verdien av opplegget*». Det verkar som den mannlege læraren har eit stor ynskje om å skape trivsel og gi elevane glede i å vere i bevegelse, men det han presenterer er det overordna føremålet for faget og ikkje kompetansemåla, når han skal grunnje aktivitetar og gi undervisninga ei retning. Samanliknar vi den kvinnelege og den mannlege læraren, så er den kvinnelege læraren meir konkret i måten ho uttrykker seg på, og ho held seg tettare til læreplanverket og forskrifter. Den mannlege læraren har eit meir diffust språk som er langt mindre konkret om måla for timen og kva som ligg til grunn for vurderinga. Dette kan verte forstått ut i frå deira bakgrunn, at den kvinnelege læraren er forholdsvis nyutdanna samanlikna med den mannlege, og at han, som før nemnt, basera seg mykje på ei generell kjensle ut frå eig fagleg skjønn.

Paradokset her er at elevane ikkje får den støtta dei trenger undervegs for å utvikle sjølvregulering og metakognitiv kunnskap (Hopfenbeck, 2014; Pintrich, 2002), men elevane ser likevel ut til å verte vurdert utifrå at dei skal inneha denne kompetansen.

Ludvigsenutvalget (NOU2015:8) har sett fokus på sjølvregulering og metakognisjon i sine rapportar og seier det er viktig for å bidra til læring for elevane. I denne konteksten kjem med andre ord den knappe tida og fokuset på at kroppsøving skal vere ei frisone, i vegen for læring, og det er då rimeleg å tenkje seg at dette gjeld spesielt for elevane som ikkje sjølv har utvikla strategiar for å lære.

### **5.2.7 Vurderast innsats likt for alle elevar?**

På spørsmålet til lærarane: «*Vurderer du innsats ulikt etter kvar time og når du sett standpunktkarakter?*» Den kvinnelege læraren svara at «*dei elevane som viser dårleg innsats, grip vi fatt i, og forklarar at dersom du vil nå målet ditt, må du vise betre innsats*». Vidare fortel ho at standpunktkarakteren vert sett på grunnlag av innsats og haldningar som eleven viser når det skal setjast standpunktkarakter, og dei kan forbetrast eller verte dårlegare i løpet av åra på ungdomskulen.

Den mannlege læraren fortel at han ikkje brukar noko tabell for å rangere innsats, men at han brukar «*sunn fornuft*» og «*hukommelsen*», når standpunktkarakteren skal setjast bak namnet til eleven.

Hans seier han legg mest vekt på innsats i det han kallar «*det utvida innsatsomgrepet*» i 8. og 9. klasse. I 10. klasse har han større vekt på ferdigheiter sidan dei der skal ha avgangskarakter, og han må kunne dokumentere karakterane.

På spørsmål om innsats og ferdigheiter vert vekta etter ein prosent innsats i standpunktkarakteren, seier den kvinnelege læraren at «*innsats og ferdigheiter går parallelt*». Ferdigheitene samsvarar med karakteren. Eleven har moglegheit for å vippe opp ein karakter med veldig god innsats. I omtalen om innsats i den samanheng tala ho om å «*jobbe knallhardt*». Ho utdjupar at dersom ein ikkje jobbar så klarer ein ikkje å verte flinkare heller. Ho seier ho motiverer elevane med å seie at «*innsats vil gi utslag i ferdigheitene til slutt*». På spørsmål om ho: «*vurderer innsats og ferdigheiter i faget ulikt for svak, middels og sterke faglege elevar?*», så seier ho at endringa av forskrifta gjer ho i stand til å hjelpe dei «*svakaste i faget*», som ho kallar dei. Samstundes meiner ho «*dei svakaste elevane i faget*» viser tydelegare motivasjon for faget no, enn kva dei viste før endringa av forskrifta, no når dei veit innsatsen er viktig for karakteren.

På spørsmål om lærarane synest dei ser ulike måtar å vise innsats på for lav, middels og sterke elevar har lærarane to ulike oppfatningar av korleis dette er i praksis. Den kvinnelege læraren seier at:

*Eg synest ofte det går igjen at dei med gode ferdigheiter, dei har ofte veldig fin innsats fordi dei mestrar mykje. Eg synast det er samsvar mellom ferdigheiter og innsats. Det er nokon som har gode ferdigheiter, men som viser litt dårleg innsats, men det går meir på haldningar enn sjølve innsatsen.*

Den mannlege læraren seier han legg like mykje vekt på innsatsen til fagleg svake, middels og sterke elevar. Likevel seier han at han er opptatt av å få svake elevar til å finne si nisje så dei lykkast og synast det er morosamt når han lykkast med dette.

Eg spør lærarane om det er forskjellar på korleis jenter og gutar viser innsats? Det er tydeleg at dette er noko lærarane ikkje har reflektert særleg over, men etter å ha tenkt litt så brukar dei generelle forklaringar for det dei tidlegare har observert. Den kvinnelege læraren seier at «*det har eg ikkje tenkt over*», men «*jentene er flinkare til å gjere kvarandre gode*». Den mannlege læraren seier at engstelege jenter ikkje får vist innsats, fordi dei er redde ballen og gutane er litt valdsame. Derfor seier han at det hender det at «for at alle skal vise innsats, så har vi ofte brukt å dele i reine gut- og jentelag». Den mannlege læraren avrunda det han har sagt med å seie at «*eg føler det er dårleg svart*» og seier «*eg veit eigentleg ikkje heilt kva eg skal svare på den biten der*».

Kunnskapsløftet er ein kompetansebasert læreplan med fokus på å oppnå kompetansemåla i faget. Derfor ønsker eg å få lærarane sine tankar om det som står i føremålet: «*elevane skal forstå kva eigen innsats har å seie for å oppnå mål, og kva faktorar som påverkar motivasjon i aktivitet og trening*». Den kvinnelege læraren svarar at «*Elevane veit at viss dei skal nå eit høgare mål, for eksempel karakter, så veit elevane at det skal ein ganske stor innsats til for å for å få ein god karakter. Elevane veit også at viss dei skal utvikle seg og ferdigheitene sine, og ha ein progresjon i frå 8. klasse til 10 klasse, må innsats til*». Ho underbyggjer det med å seie elevane må jobbe effektivt i timen, med for eksempel fingerslag i volleyball, for at dei skal verte flinkare. Likevel hender det i fylgje ho: «*at elevar verkeleg prøvar å forbetre seg, men ikkje får resultat. Vi legg merke til innsatsen til elevane i vurderinga, sjølv om dugleiken ikkje har vorte betre*».

Når eg spør om ho synest det er forskjell i korleis elevane ser på det å oppnå mål i faget, og om det er ulikt kor mykje innsats elevane må legge ned i faget for å oppnå måla i faget, seier ho fylgjande:

*[...] eg trur kanskje at dei som ligg rundt karakteren middels-minus at dei kan synest at det er vanskelegare (å oppnå måla) enn det egentleg er. Dei elevane trur lista ligg høgare enn den faktisk gjer. Vi har såpass mykje fokus på innsats og haldningar at det kan vere med på å løfte eleven med ein karakter viss han viser knall innsats.*

Eg spør vidare om hennar praksis med at innsats og haldningar kan vere med å løfte karakteren, gjeld for alle karakterar? Ho utdjupar vidare:

*«Ja det gjere det, men seksaren ligg så høgt at då må du ha veldig gode ferdigheiter for å få den. Innsatsen som teljande for vurdering er veldig viktig for dei elevane som har eit litt negativt syn på det å vere i aktivitet. Det er viktig at dei får ei oppleving av at det lønner seg og at dei får noko igjen for å gjere ein innsats. Det er viktigare for dei middels-svake elevane at innsatsen tel i vurderinga, enn dei gode elevane, som eg veit vil fortsette å vere i aktivitet etter skulegang. Det høyrast ut som det er lettare for middels-svake elevar å få ein betre karakter enn dei flinke, men det er det ikkje. Eg føler ikkje eg er urettferdig på nokon måte. Det er viktig å få med seg dei som ikkje er så glad i fysisk aktivitet».*

Hennar beskrivingar kan tolkast som at vurderinga av innsats er i den svake sitt forsvar, for å sikre ein middels karakter til eleven. Den høgaste karakteren er truleg berre for dei elevane som har veldig gode ferdigheiter. Ho er bevisst eit av hovudføremåla med kroppsøving, nemleg å få elevane til å ville fortsetje å vere i aktivitet etter skulegang. Samtidig ser ho på det som si oppgåve å løfte dei svakaste vidare, fordi dei gode elevane, dei har ikkje det same behovet for at innsatsen tel med i vurderinga. Dette stemmer med funna til Prøitz og Borgen (2010) og Brokhardt (1993), med at læraren opererer som ein advokat heller enn ein dommar for dei svake elevane.

### **5.2.8 Arbeidsprosessen i forskrifta om innsats**

Det er forskriftsfesta at innsats skal vere ein del av grunnlaget for vurdering i faget kroppsøving. I forskrifta §3-3 kan vi lese at arbeidsprosessen er ein vesentleg del av kompetansen i kroppsøvingsfaget. Dette kjem fram i forskrifta til dømes der det står «prøve å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp» og «det skal ha innvirkning på karakteren at eleven fortsetter å øve». Grunnane til at arbeidsprosessen skal vere viktig i kroppsøvingsfaget kan vere mange. I føremålet for faget kan vi lese at

«*opplæringa skal gje elevane eit utgangspunkt for livslang rørsleglede*». Dette tolkar eg til at arbeidet elevane gjere i timen/i faget, er meint at eleven skal ta med seg ut av skulen og bruke resten av livet. Det å legge ein innsats i arbeidsprosessen, kan vere viktig for å nå sine mål og utvikling av motivasjon til aktivitet og trening, jamfør føremålet for kroppsøving. I St.meld. 22, s.6 (2010-2011), kan vi lese at kroppsøving er viktig både for å utvikle fysiske ferdigheiter, men også som eit førebyggjande tiltak for god folkehelse. I mi tolking innanfor i denne avgrensa ramma, vil arbeidsprosessen vere viktig for eleven si personlege utvikling og økonomisk for samfunnet.

Å framheve arbeidsprosessen som ein del av kompetansen i kroppsøving, kan vi sjå i lys av den sterke fokuseringa det har vore for å betre vurderingspraksisen i den norske skulen gjennom Utdanningsdirektoratet sine nasjonale satsingar *Bedre vurderingspraksis* (2007-2009) og *Vurdering for læring* (2010-2014). Begge satsingane hadde som mål å styrke lærarane sine kunnskarar om- og ferdigheiter i vurdering for læring (Olsen, Hopfenbeck og Lillejord, 2013). I opplæringslova §3-1 står det at elevane har rett til individuell vurdering og det inneber både rett til undervegsvurdering og standpunktvurdering. Føremålet med vurderinga undervegs og til standpunkt er i fylgje opplæringslova §3-2 å fremje læring, og uttrykke kompetansen til eleven undervegs og ved avslutta opplæring i faget. Det vert utdjupa at eleven skal kjenne til måla for opplæringa og kva som er grunnlaget for vurderinga, og kva som vert vektlagt i orden og åtferd.

Utdanningsdirektoratet har dei siste åra gjort fleire endringar i formuleringar om vurdering i kroppsøvingsfaget, og Goodlad (1979) sitt apparat for tolkingar av læreplandokumenta kan seiast å vere like viktig i dag som for snart 30 år sidan. Ser vi på den nye bestemminga i forskrift til opplæringslova § 3-16 frå 18. juni 2015 kjem den med mange formuleringar som har til hensikt å tydeleggjere og vegleie lærarane i vurderingsarbeidet i kroppsøving. Truleg kjem dette av at det lærarane har tolka og operasjonalisert læreplanen i ei anna retning enn det som var Utdanningsdirektoratet si hensikt med gjeldande formuleringar i opplæringslova. Den kvinnelege læraren seier for eksempel at «*Eleven har moglegheit til å forbetre seg gjennom heile året og vi sett standpunktkarakteren på grunnlag av den innsatsen eleven viser når karakteren blir sett*». Nettopp slike utsegner har truleg liknande koplingar til Utdanningsdirektoratet som seier «*prinsippet om å forbetre kompetansen sin fram mot standpunktkarakteren*

*skal fastsetjast, har vore kjelde til mange spørsmål og misforståingar». Dette vert den tredje presiseringa av korleis lærarar skal vurdere elevane i kroppsøving i denne læreplanen, dersom vi reknar Kunnskapsløftet frå 2006 som den fyrste, ny forskrift til opplæringslova frå 2012 som den andre, og ny bestemming om samanheng mellom undervegsvurdering og standpunktarakter frå 2015 som den tredje. Det kan sjå ut til at den intensjonelle læreplanen i si skrivne form, ikkje vert sett ut i livet slik som forventa, og føringar må på plass.*

### **5.2.9 Medverkand og ansvar**

Både den kvinnelege og den mannlege læraren seier at elevane «*i stor grad*» og «*ganske ofte*» får vere med å bestemme. Begge lærarane seier dei har ein plan å fylgje, men at dei kan «*fråvike den*» viss elevane har spesiell ynskjer, noko som er «*heilt greitt*», seier den mannlege læraren. Dei er også samde i at når «*vi høyrer med elevane kva dei ynskjer*», så skjer det gjennom «*tredelinga*», som betyr at elevane kan velje tre ulike aktivitetar dei vil halde på med, seier den kvinnelege læraren. Avstemming skjer ved handsopprekking, og den mannlege læraren avsluttar med å seier «*vi opplever oss sjølve som ganske demokratiske*».

Det som kjem fram i denne analysen av lærarane si oppfatning av innsats i følgje innsatsforskrifta, og betydinga for vurdering og karaktersetning, er at den ideelle elev er ein sjølvregulert elev med eigenskapar som kan igjenkjennast i frå teori om metakognisjon og sjølvregulering. I fylgje lærarane gjev dei likevel ikkje mykje plass til å støtte elevane undervegs i arbeidsprosessane i faget. Då kan det sjå ut til at elevane sine eigenskapar slik dei allereie er når dei kjem til timane er avgjerande for kva slags karakternivå dei endar på i kroppsøving.

### **5.3 Elevane fortel**

Alle elevane som eg intervjuar driv med ein aktivitet på fritida. Det er eit skilje mellom dei som driv med individuell idrett og dei som er med i lagidrett. Av elevane med lav og middels vurdering av lærarane, vekslar det mellom at elevane er med på individuell og organisert idrett. Felles for elevane med høg vurdering av lærarane er at alle er aktive innanfor organiserte lagidrettar som handball eller fotball.

Alle elevane har ei oppfatning om at hovudfunksjonen til kroppsøving er å gi elevane fysisk aktivitet, og mange ser på det som ein variasjon eller avveksling i forhold til dei andre skulefaga.

#### **5.3.1 Elevane fortel om det viktigaste for dei i kroppsøving**

På spørsmål til elevane om *«kva er det viktigaste for deg i kroppsøving»*, svarar nesten alle elevane at det viktigaste for dei er å *«ha det gøy»*. Felles for dei svake- og middels elevane er at dei ynskjer variasjon gjennom *«å ikkje ha det same heile tida»* som Monica seier. Endre som er ein middels elev fortel at det handlar om å ha det gøy, men at han av og til kjedar seg fordi det er lite variasjon eller at han må vere med på aktivitetar han ikkje synest er gøy. Han seier *«kjedar du deg misser du innsats»* og utdjupar kjensla si av at *«det er då ein kjedar seg mest, når ein misser innsats»*. Det han fortel er veldig interessant fordi han fortel at han misser innsats når han kjedar seg, og det å misse innsatsen er keisamt i seg sjølv. Han er altså veldig interessert i å ha høg innsats, men det at han somme tider misser innsats fordi han kjedar seg, øydelegg for han.

Dei fleste elevane koplar det å vere i fysisk aktivitet til å ha det gøy. Anastasia seier *«eg vil ha det morosamt og ikkje berre sitte å kjede meg»*. Måten dei svake elevane uttrykker seg på, finne eg ikkje att for dei sterke elevane. Det er ingen av dei sterke elevane som nemner noko om å ha variasjon eller å kjede seg. Dei snakkar om meir om å ha det gøy og samtidig *«å få trenar eller bli sliten»* som Merethe seier.

Per som er ein av elevane kategorisert som «sterk», gir eit heilt anna uttrykk for kva som er viktig for han i kroppsøving. Han snakkar ikkje om å ha det gøy eller å vere i fysisk aktivitet i kroppsøving, han er mykje meir spesifikk og seier:



*«Når vi har idrettar så prøvar eg kanskje å vise at eg har betre teknikk. Det er det dei ser på. I staden for å vise, vinne heile tida. Prøvar for eksempel å vise at eg har teknikk og spele på dei andre, slik at dei blir betre. Det er det som er meininga -å gjere andre gode».*

Det verkar som Per er veldig bevisst på kva som skal til for å lykkast i kroppsøving, med tanke på å oppnå ein god karakter. Han har oversikt og klare strategiar for korleis han skal svare på dei forventningane læraren har til korleis elevane skal vise innsats. Måten han ordlegg seg på er nært opp til måten den mannlege læraren pratar om innsats.

### **5.3.2 Kva vil det seie å gjere ein innsats?**

Anastasia seier *«eg har lyst til å gjere det bra»* når ho høyrer ordet innsats. Samtidig seier ho at *«eigentleg har eg aldri sagt kva innsats betyr, så eg veit ikkje heilt kva eg skal seie innsats er»*. Ho har likevel ei formeining om innsats kan knytast til å *«kome til eit mål»*. Det verkar som ho slit med å forstå det språklege i innsats, noko som gjere ho usikker og fører til at ho har vanskeleg for å prate rundt ordet innsats. Frank seier han *«tenkjer meir på gym som eit fag der eg berre kan ha det gøy i to timar, eg ser ikkje på det så innmari seriøst»*. Derfor seier han at innsats betyr *«eigentleg ikkje så mykje»* for han, men han seier han veit at ordet betyr å *«jobbe og pushe seg»*.

Rune seier kort at det handlar om at ein *«gjer egentleg berre kva ein skal»*. Hans forståing går meir i retning av at innsats har ein disiplinerande funksjon ovanfor elevane, ved at innsats er å gjer det læraren gir beskjed om. Monica legg vekt på at innsats er å delta, og utdjupar det med å seie at *«innsats er at du deltek og er med uansett kva vi skal gjere»*. Dette er veldig nært knytt til det den kvinnelege læraren seier om innsats.

David fortel det same som Rune, om at innsats er å *«gjere det ein får beskjed om»* som tidlegare nemnt, kan det kanskje kan vere ei slags disiplinering overfor læraren, men David ser også ei anna side av det å gjere ein innsats for andre. Han seier *«kanskje ikkje berre skuffe alle andre med å gi opp. Viss ein spelar på lag og gir ein opp, så berre øydelegg ein for alle andre»*. David fortel her om to sider av å gjere ein innsats. Å gjere ein innsats overfor læraren har kanskje med hans tolking av det lærarane har sagt om vurdering. Den andre sida er at han har erfart at han skuffar andre med å gi opp, og at han sjølv vert skuffa over andre som gir opp. Den kvinnelege læraren seier at uttrykket for at ein elev gir opp er at *«ofte blir elevane veldig sure, negative og seier dei ikkje får*

*det til og at det ikkje er noko vits i å prøve, og elevane vert skuffa».* Koplinga av det David og den kvinnelege læraren seier, gir ei forståing for at det oppstår ein slags negativ energi når noko buttar imot.

Dette er noko dei middels elevane også snakkar om. Caroline seier at å gjere ein innsats, *«det er veldig mykje samarbeid, så viss ein ikkje gjer ein god innsats så tek ein andre ned».* Ho utdjuar at *«ein må eigentleg vere samarbeidsvillig og positiv, for viss ikkje så kan ein øydelegge gymtimen».* Ordet innsats meiner ho betyr *«å vere villig til å lære og prøve».* Håvard meiner at han gjer ein innsats *«når du gjer det bra i kroppsøving, så alle ser det».* Han fortel vidare at *«innsats er at du legg sjela di i det sjølv om det kanskje ikkje høyrast gøy ut».* Håvard kan verke som han må gjere ein sjølvstendig innsats ved å legge sjela si i det, som vi kan lese vidare kan det høyrast ut som Birte dansar på ei rose når ho gjere ein innsats.

Birte forbinder det å gjere ein innsats i kroppsøving *«nesten som ein fritime»*, *«fordi ho berre får ut alt».* Gjennom å gjere ein innsats får ho *«vise kva eg kan, at eg beherskar det, at eg vil lære meir og at eg vil klare det».* På bakgrunn av hennar forståing av å gjere ein innsats er det lett å tenkje at ho føler ein slags flow (Ryan og Deci, 2000) når ho er i kroppsøving og gjer ein innsats. Det verkar som ho får ei stimulering som gir ho den kjensla av at dette får ho til, samtidig som ho vil strekke seg litt lenger undervegs i bevegelsen. Hennar formidling av å gjere ein innsats samsvarar med det lærarane ser etter for å vurdere positiv haldning blant elevane.

Endre fortel at å gjere ein innsats handlar om å gjere ein innsats for eigen del og *«innsats for å hjelpe andre».* Innsats for eigen del seier han *«er nå for å jobbe hardt»* og *«innsats for andre sin del er å hjelpe andre og vere positiv».* Endre sin måte å dele innsats opp i for eigen og for andre sin del er svært lik det den kvinnelege læraren seier om innsats. Dei middels elevane set seg veldig tydelege inn i situasjonen dei beskriv, når dei snakkar om innsats.

Den sterke eleven Merethe seie at å gjere ein innsats betyr *«at du er engasjert, at du er villig til å prøve noko nytt, og kanskje bryte dine grenser litt då».* Å utfordre seg og bryting av grenser er noko den mannlege læraren pratar mykje om, spesielt i turneksempelet. Per fortel at *«innsats, det er vel å vise det eg kan og vise at eg kan det*

*eg driv med, og å gjere det beste ut av det». Han seier også at det er å «prøve å gjere andre gode», fordi «det er nå det som det går ut på, det er det dei vil då». Per gir uttrykk for at han har forstått kva lærarane vurderer elevane etter, derfor vil han vise seg fram og samtidig prøve å gjere andre gode. Hans måte å uttrykke seg på er lik det den manlege læraren uttrykker, og det kan verke som Per har strategiar for å oppnå svært god vurdering (Hopfenbeck, 2014).*

Mia fortel at ho gjer ein innsats ved å «gjere så godt eg kan», «prøvar å samarbeide med andre» og «eg gjere noko når eg får beskjed om det». I tillegg seier ho noko ingen andre har fortalt «så hjelper eg til å rydde eller tek ut ting og sånn». Det kan verke som ho forstår innsats som litt disiplinerande, samtidig verkar det som ho forstår innsats som å gjere det litle ekstra og noko som kan vere ein strategi for å oppnå svært god vurdering (Hopfenbeck, 2014).

Elevane seier at å gjere ein innsats i kroppsøving er mange ulike ting. Dei 12 elevane presenterer nesten 20 forskjellige vinklingar eller måtar å gjere ein innsats på i kroppsøving, og alle har er ein ide om kva innsats betyr for dei. Det verkar som elevane plasserer seg sjølv i ulike situasjonar i kroppsøving, når dei snakkar om innsats. Gjennom analysen finn eg tre ulike tilnærmingar til innsats blant elevane som kan vere samlande for dei ulike måtane elevane fortel om innsats.

Den fyrste er ei forståing blant elevane David, Caroline, Endre, Per og Mia med middels og høg vurdering av lærarane, om at samarbeid er ein del av det å gjere ein innsats. Deira forståing handlar om å ikkje skuffe andre, hjelpe andre og spele andre gode. Noko veldig interessant er at felles for desse elevane er at alle har drive med lagidrett frå ung alder.

Den andre er ei forståing blant elevane Per, Håvard, Caroline og Mia som også har middels og høg vurdering av lærarane, er at innsats er å gjere det ein får beskjed om, vise positivitet og vise kva ein kan til læraren. Det handlar hovudsakleg om ein direkte relasjon mellom eleven og læraren. Det kan vere eit strategisk svar frå sjølvregulerte elevar (Hopfenbeck 2014) på læraren sin bruk av innsats som disiplinering i forhold til vurdering.

Den tredje forståing av innsats er felles for alle elevane. Den går på å arbeide med seg sjølv på ulike måtar. Det kan vere å jobbe hardt og pushe seg, kome til eit mål, bryte grenser, gjere så godt ein kan og ville klare. Lærarane snakkar hovudsakleg om den fyrste og tredje forståinga av innsats, som handlar om å gjere ein innsats for andre og gjere ein innsats for deg sjølv. Likevel er det berre elevane med idrettsleg bakgrunn i lagidrettar som tenkjer på innsats som samarbeid, medan alle elevane har tatt til seg den litt slagorddrivne korte presiseringa av innsats.

### 5.3.3 «Å gjere ein aktivitet etter beste evne»

Elevane svarar svært ulikt på kva det vil seier å gjere ein aktivitet etter beste evne. Dei svake elevane føler seg usikre når dei får spørsmålet og har behov for at eg stiller oppfølgingsspørsmål som gjer spørsmålet aktuelt for dei i ein undervisningssituasjon, for at dei skal kome seg vidare i frå å uttrykke seg hjelpeslaust som «*hæ?!*», «*eg veit eigentleg ikkje*» og «*kan eg lese spørsmålet*».

Etter at elevane får reflektert og tenkt seg om, kjem det veldig interessante forteljingar. Anastasia seier at for henne vil det å gjere ein aktivitet etter beste evne handle om å «*berre ha det gøy og ikkje tenkje på konsekvensane, berre sleppe seg fri*». Hennar oppfatning er lite metarefleksiv. Gjennom at eg hjelper ho vidare i å tenkje, med å stille oppfølgingsspørsmålet «*korleis kan du bruke kroppen din i fotball så du er flinkast mogleg*», så vert ho straks heilt med og trekker kanskje parallellar til hennar individuelle idrett taekwondo, når ho utdjupar dette vidare:

*Tenkje på ein måte så du veit kva neste steg skal vere eller noko sånn. Og ikkje vere så slapp, ikkje tenkje på kvar den ballen skal, berre fokusere på den. Så berre merker du den inne i deg, men også tenkje. Litt framfor dei andre.*

Hennar måte å forklare korleis ho tenkjer om ballen i fotball er interessant, fordi ho beskriv det å vere med her og no, men samtidig tenkje litt framover. Ho kan tolkast som å kople det å vere i flow (Deci og Ryan, 1985) og samtidig vere litt i stand til å regulere sin innsats.

Når dei andre elevane som også er vurdert som svake får tenkt seg litt om så har dei også interessante forståingar av kva det vil seie å gjere ein aktivitet etter beste evne. Rune seier at ein svak elev må «*berre gjer det beste ein kan ut av situasjonen*», og

«*ikkje gi opp med ein gong*». For dei gode elevane, seier han handlar det om å «*stå på eigentleg, berre fortsetje og setje deg nye mål*». Han meiner altså at elevane basert på om dei er svake eller sterke skal handle ulikt for å gjere ein aktivitet etter beste evne.

Monica seier det handlar om å «*gi 100%*» og «*ikkje bli heilt vekke i di eiga verd og at du gjer det som er sjølve oppgåva*» David seier det viktigaste er å «*gjere så godt du kan*» og «*i alle fall prøve*» og «*så kan dei gode hjelpe nokon som ikkje er så gode*». Frank seier det handlar om å gjere det etter «*beste evne*» og utdjupar at «*det er vel eigentleg å få bra karakter*». Han er i tillegg opptatt av å «*ikkje vere ego og gå rundt åleine*».

Dei middels elevane svarar raskare utan å vurdere spørsmålet som vanskeleg. Caroline er eit eksempel på det når ho seier «*yte det beste eg kan*», men ho vert usikker når eg spør «*kva gjer du då?*. Derimot når eg spør «*korleis viser du at du gjere så godt du kan*»? så seier ho «*det er eigentleg å vise ferdigheitene dine då, kanskje samarbeide med andre og lyfte dei andre opp så eg kan vise at eg er flink og har lyst til at andre skal bli flink og liksom dele kunnskapen min*».

Ho har den same litt slagordaktige måten å snakke om innsats som den kvinnelege læraren, når ho svarar utan å tenkje. Når ho skal setje det «*å gjere ein aktivitet etter beste evne*» i samanheng med å vise seg fram, så svarar ho mykje likare slik den mannlige læraren snakkar om innsats.

Håvard seier det går på «*at du prøvar så godt du kan, ikkje berre på det du kan men også prøve på det du ikkje kan, viss du skjønner, streve etter å nå høgare mål*». Dette samsvarar veldig godt med det den mannlige læraren legg i å ha positiv haldning. Birte seier det handlar om «*at ein gir alt*» og seier at «*viss du ikkje gjer så godt du kan så blir det keisamt, du får ikkje noko ut av det. Du får meir ut av det ved å vise at du kan, og ja, då blir det mykje meir gøy også*». Eg tolkar det til at dersom ho ikkje gir alt, så har ho ikkje den innsatsen som skal til for å lære og for å synest at det er gøy å delta. Endre seier det går på å «*prøve å gjere sitt beste eigentleg og ha mest mogleg innsats og god energi*». På oppfølgingsspørsmål spør eg «*Viss du har fotball korleis vil du vise at du gjer ein aktivitet etter beste evne*», då seier han «*Ja då, viss det er ei spesifikk øving du føler du er veldig flink til, då vil du vise deg fram*».

Felles for dei elevane som er vurdert som sterke er at dei snakkar lett om å gjere ein aktivitet etter beste evne. Merethe seier at «*du må ha innsats i det du driv med*» og «*gi alt du har*». Per er veldig bevisst på korleis han skal gjere ein aktivitet etter beste evne, og det er å gjere «*det lærarane ser på*». Han seier han derfor fokuserer på å «*vise teknikk, vise at du skjønner*» og utdjupar det med å seie «*vise at du kan dei ulike slaga og vise at du kan å bruke dei*». Mia seier «*ein gjer så godt ein kan*» og utdjupar at «*viss ein skal gjere så godt ein kan så må ein vel samarbeide med dei andre på laget, og prøve i alle fall å utføre dei slaga så godt ein kan, og så prøve å forbetre seg i forhold til det læraren har sagt du skal forbetre liksom*». Merethe som er elev av den kvinnelege læraren snakkar likt som henne, og Per og Mia snakkar meir likt som den mannlege læraren som er deira lærar.

Elevane svarar altså ulikt på kva det vil seie å gjere ein aktivitet etter beste evne. Dei som er vurdert til å vere svake er språkleg usikre og har ikkje ei klar formeining om kva dei skal svare, før dei får eksemplifisert spesifikke aktivitetar som kan hjelpe dei å forklare. Elevane som er vurdert til å vere middels, har ei oppfatning som ligg nær det lærarane seier dei kommuniserer til elevane. Dei elevane som er vurdert til å vere sterke, går vidare i si forståing og fortel ikkje berre kva lærarane kommuniserer, men også kva lærarane ser etter, og korleis dei sjølve strategisk handlar i forhold til dette. Dei eksemplifiserer gjennom aktivitetar og har klart føre seg korleis dei skal vise seg for å oppnå best mogleg vurdering av lærarane. Det er ikkje sikkert dei sterke elevane veit kva lærarane ser etter, men basert på at dei får høgaste karakter, gir det eit bilete på at det meste eleven gjere vert vurdert som svært godt av lærarane.

#### **5.3.4 Utfordre eigen fysisk kapasitet**

Anastasia lurer litt på kva eg meina med fysisk kapasitet, men etter litt oppfølgingsspørsmål seier ho det handlar om å «*bruke opp veldig mykje av energien din*» og dette seier ho at er viktig i kroppsøving fordi, «*eg må gjere det på ein måte kvar dag, så eg får høgare karakter*». Monica seier at ho føler ho utfordrar sin fysiske kapasitet «*viss du er skikkeleg sveitt etter ein gymtime*», fordi då «*veit du at du har gjort det bra*». Ho seier at «*det er nå meininga at vi skal bli slitne*», og «*så kjem den deilige treningsfølelsen etterpå*». David seier at for han er å utfordre sin fysiske kapasitet å «*halde på lenge*». Gjerne ved å berre springe i ring og bli vist øvingar av den mannlege læraren. Frank seier at det er veldig slitsamt å ha gym og i motsetning til David som

likar å springe, så seier Frank at viss det er springing «*så kjedar eg meg veldig fort og «blir veldig sliten etterpå»*. Frank uttrykker at han ikkje likar å bli veldig sliten i kroppsoving, medan Monica snakkar om den deilige treningsfølelsen etterpå. Dei har to ulike syn på det å utfordre sin fysiske kapasitet gjennom å verte sliten.

Det å verte sliten brukar også den middels eleven Caroline om å utfordre sin fysiske kapasitet. Ho seier at «*sjølv om eg er sliten, så pushar eg fortsatt»*. Ho relaterer det å utfordre sin fysiske kapasitet til springetesten, der ho må «*presse seg»* gjennom den. Ein test dei har to gongar i året. Ho seier at for å få eit godt resultat, «*må ein setje seg eit mål og jobbe så godt ein kan for å nå det»*. Ho utdjupar at «*på dei tinga som eg kanskje er god på, så er det berre for å ha det gøy, det er ikkje for ja, ta å presse meg sjølv»*. Ho pressar seg altså på testar og indirekte på ting ho ikkje er flink i, men i dei tinga ho er god i så pressar ho seg ikkje, men deltek berre for å ha det gøy. Ho har altså sjølvregulerande strategiar for om ho pressar seg eller ikkje. Håvard seier det er å «*fortsette sjølv om du er sliten»* og «*pressar vidare, prøve liksom å halde ut heile timen»* og «*ikkje slakke ned»*. Birte seier det er det er ei grense for når ein blir sliten, men at ein kan nå «*pushe den litt lenger»* kvar gong. Ho utdjupar at «*sjølv om du er sliten og ikkje orkar meir, så er det ikkje slik at du må gi opp»*. Det å utfordre sin fysiske kapasitet handlar også om å tore å ta ballen viss gutane har den, og ho seier «*du må ikkje vere feig heller»*.

Merethe seier at ho utfordrar sin fysiske kapasitet under springetesten og at det er noko av det tyngste dei gjere fordi «*då må ein presse seg veldig»*. Ho øva før den ved å «*springe veldig mykje før»*. Per brukar også springetesten for å forklare korleis han utfordrar sin fysiske og seier at «*eg pressar meg ganske mykje»* i den. Mia seier ho utfordra seg på ting ho ikkje har hatt før og seier det handlar om å «*utfordre seg sjølv, gjere ennå meir på ein måte»*.

Dei fleste elevane har ei forståing om at å utfordre sin fysiske kapasitet handlar om å «*presse seg»* fysisk. Elevane seier dei vert kroppslig «*sliten»* av å presse seg, og det er ulik forståing om det er forbunde med noko «*deilig»* eller noko som følast vondt og «*keisamt»*. Felles for elevane er at dei snakkar om å utfordre sin fysiske kapasitet i idrettsspråklege vendingar, noko som kan henge saman med det store fokuset elevane har på springetesten, der dei skal springe ei oppmålt lengde. Lærarane brukar

springetesten for å plassere elevane under eller over middels måloppnåing basert på tid. I bakgrunnen av det idrettsspråklege, kjem ordet læring. Det er ingen av elevane som seier dei forbinder det å utfordre sin fysiske kapasitet til læring.

### 5.3.5 Elevane fortel om å vere sjølvstendig i kroppsøving

Mange av elevane er usikre på kva det vil seie å vere sjølvstendig i kroppsøving, både dei som har lav og høg vurdering av lærarane. Anastasia seier at spørsmålet er ein «*verkeleg tenketing altså*». Etter litt tenking seier ho det betyr å «*lære ting på eiga hand*» og «*ikkje trenge hjelp*», og seier at dette kan vere viktig når ho blir vaksen og skal klare ting på eiga hand, og avsluttar med å spørje om «*var det rett*»? Rune seier at å vere sjølvstendig i kroppsøving er «*at ein bestemmer sine egne avgrensingar kanskje*» og «*ikkje trenge å høyre på kva andre synest om.. men berre gjere det*». Han utdjuar at det «*handlar om å gjere det beste ut av situasjonen og hjelpe lagkameratar i den situasjonen*». Monica seier «*det er å gjere øvingar utan å spørje andre*», samtidig presiserer ho at «*ein kan lære av andre dersom ein står fast*» og «*kan ta tak i seg sjølv og trene på eiga hand*». David fortel «*då tenkjer eg kanskje ein driv med eigentrening*», men seier samtidig «*sjølvstendighet, eg har ikkje brukt det ordet så mykje*».

Caroline fortel at det er gøy å vere sjølvstendig og halde på med sport berre med seg sjølv, «*sidan då får du køyrd ditt eige løp, og får vist dine evne då*». Samtidig seier ho det er litt vanskeleg å «*berre køyre sitt eige løp, sidan vi nesten alltid har samarbeidsting*». Ho har ein ambivalent posisjon mellom å samarbeide og vere sjølvstendig gjennom å køyre sitt eige løp. Håvard fortel også om ein ambivalens i det å vere sjølvstendig mellom å klare seg sjølv fordi «*du mestrar det du driver med*» og å «*få hjelp av læraren*».

Birte ser på samarbeid i frå ein anna vinkel enn Caroline. Birte seier at å vere sjølvstendig er å vere «*avhengig av deg sjølv, at du gir alt*», men seier at dersom «*dei andre også gir alt då kan ein kanskje få ennå betre samspel*». Hennar forståing handlar om at samarbeid kan fremje læring slik Dale (2001) viser gjennom Lev Vygotsky, og hans bidrag til sosialkonstruktivistisk læringsteori. Dette finn vi att i innsatsforskrifta i ein gjennomgåande tematikk, som legg vekt på at innsatsen eleven legg i å løyse faglege utfordringar påverkar andre elevar si læring.



Endre fortel om ein ambivalens mellom «*på ein måte ikkje for vere sjølvstendig og vere ego*». Han seier at «*dette varierer frå øving til øving, du skal vere på ein måte så eller så sjølvstendig*».

Merethe seier «*ho veit ikkje*» kva det vil seie å vere sjølvstendig og seier at lærarane ikkje har snakka så mykje om det. Ho seier «*lærarane er veldig opptatt av at vi skal prøve nye ting*», så ho trur at å vere sjølvstendig er å «*prøve nye ting*». Ho seier med bakgrunn i det at «*eg vil seie eg er ganske sjølvstendig*». Per seier at å vere sjølvstendig, «*det vil seie å ikkje trenge så mykje hjelp av lærarane eller elevane til å gjere dei ulike øvingane*». Mia seier det er å «*utfordre seg litt meir*» og «*klare ting på eiga hand, kanskje at ein klarer å lage lag sjølv og sånn*».

Elevane snakkar om ambivalente posisjonar. Dei skal på den eine sida «*samarbeide*», men på den andre sida «*køyre sitt eige løp*». Dei skal «*klare seg sjølv*», men på den andre sida «*spørje om hjelp*». I tillegg skal dei «*få til eige spel*», men «*ikkje vere ego*». Det er ein balansegang mellom det individuelle og det å samarbeide med andre. Om elevane skal gjere det eine eller det andre, og kva som er det rette å gjere «*det varierer frå øving til øving*» som Endre seier, men lærarane har ikkje prata så mykje om samarbeid i fylgje Merethe, så det ser ut til å vere vanskeleg for elevane å balansere mellom dei ulike vala som dei ynskjer å tilpasse seg etter.

Vygotsky hevdar at eleven har eit mentalt nivå for individuelt arbeid og eit mentalt nivå for kva eleven kan klare i samarbeid med andre, og det som kan lærast med hjelp av andre kallast sona for nærmaste utvikling (Dale, 2001). Elevar i frå både lav, middels og høg vurdering av lærarane har ei reflektert forståing over at det er ein balansegang mellom det individuelle og det å samarbeide med andre. Det kan tenkjast at det Endre seier om at «*det varierer frå øving til øving*» er eit uttrykk for at han og dei andre elevane verkar å prøve og balansere og tilpasse seg kva dei oppfattar som forventninga i timane. Kva dei skal lære av individuelt arbeid og av samarbeid er det likevel ikkje mykje snakk om.

### **5.3.6 Korleis stimulerer læraren til innsats**

Anastasia seier at lærarane kan stimulere ho til innsats gjennom å motivere henne ved å kome med ord som får henne til å gjere noko, som «*dette kjem du til å klare*». Noko

som får deg til å «*tenkje positivt*». Rune seier det er litt vanskeleg, men at «*lærarane kan motivere personen ved å seie, dette får du til, du klarer det, det er bra*». Det er «*inspirerande*» seier Rune. David legg også vekt på at lærarane kan «*vere inspirerande*». Det kan dei vere gjennom å «*halde san minitale*», seier David og forklarar at det er at lærarane «*seier at dette er viktig og sånn*». Hans forståing av minitale går i retning av prestasjonsidretten, meir enn å lære. Frank seier at motivasjonen for å gjere ein innsats går opp og ned. På spørsmål om lærarane kan få han med sjølv om han har ein dårleg dag, svarar Frank, «*nei, det får ingen til*».

Den middels eleven Caroline seier at «*heiing hjelper*» og fortel at det kan påverke ferdigheitene hennar. Ho har ein også eit idrettsleg språk når ho snakkar om å verte heia på. På spørsmål om *korleis læraren kan stimulere deg til å gjere ein innsats*, fortel Birte:

*At dei går rundt og sjekkar kva vi driv med og seier kva vi gjer feil, fordi det er noko gale eg har gjort feil utan å legge merke til det sjølv, så er det veldig kipt å bli ståande igjen på det nivået.*

Ho fortel vidare «*i alle fall kvar tredje veke så er dei inne om deg*» og seier «*ros er alltid viktig å gi*».

Endre seier han vert motivert av å snakke om karakter med lærarane. I tillegg fortel han ei historie om ein gut som sa «*eg har veldig vondt i ryggen, men vil prøve likevel*». Det seier Endre var inspirerande. Han seier han hugsa på den historia då han hadde brote langefingeren, og klassa skulle ha lay-up prøve. Han ville delta, «*det var vanskeleg, men eg fekk det til, sjølv om eg hadde vondt i fingeren*». Endre si forståing av å delta sjølv om ein har ei skade, liknar på det den mannlege læraren seier er å ha positiv haldning.

Merethe seier at «*viss det er noko eg likar, noko eg synest er morosamt. Då blir innsatsen ekstra høg*». Ho fortel at det viktigaste er at det er noko «*som alle synest er morosamt, så er det med på å gjere gymtimen bra*». Dette kan vise til den kvinnelege læraren snakkar om å ha ein positiv energi i klassa. Noko lærarane kan gjere spesielt for Merethe er å gi henne tilbakemelding. Ho seier, «*eg trur eigentleg at ved å prate med meg for eksempel*», så kunne det gjort at ho ville gjere ein ennå større innsats. Ho seier

kompliment for at ho har spelt bra, gjer at «*då blir ein veldig glad og då får ein lyst*» og då «*får ein meir motivasjon*».

Per seier han vert stimulert til å gjere ein innsats viss han får tilbakemeldingar på at han «*gjere ein teknikk feil*» og då får moglegheit til å «*vise at eg kan den teknikken*». Han seier «*å det, viss dei ser det for eksempel, då vil dei bli, heldt eg på å seie gladare enn, kva skal eg seie, enn.. eg berre seie gladare*». Per viser gjennom det han seier at elevlærer relasjonen er veldig viktig. Han seier ei slik tilbakemelding betyr at han ikkje har vore så god og «*då må eg liksom prøve å bli betre*», og legg vekt på den gleda han og lærarane har saman når han får det til. Han utdjupar at «*eg brukar å vere veldig motivert i gymmen, fordi det er den dagen eg gler meg mest til*».

Mia seier at ho vert stimulert til å gjere ein innsats dersom «*det har noko å seie på karakteren om ein viser innsats eller ikkje*», «*fordi ein vil ikkje ha ein dårleg karakter*». I tillegg seier ho at viss «*dei seier positive ting og sånn*» og kjem med kommentarar som «*dette er med å gjere deg betre*».

Dei fleste elevane seier at tilbakemeldingar frå læraren gjennom oppmuntrande kommentarar stimulerer dei til å gjere ein innsats. Dei fleste elevane vil ha korte oppløftande kommentarar og seier «*då blir ein glad og då får ein lyst*». Ei gruppe elevar med høg og middels vurderingar av lærarane, ynskjer spesifikke tilbakemeldingar på kva dei kan gjere for å utvikle teknikken. I måten elevane med høg vurdering snakkar om tilbakemeldingar på, verkar det som at dei sjeldan får tilbakemeldingar. Dette belyser den middels eleven Birte, som seier ho får tilbakemelding «*i alle fall ein gong kvar tredje veke*», noko som kan opplevast som skjeldan for ivrige elevar, som ynskjer å vise framgang og vise at dei er flinke. Både elevar som er vurdert lavt og høgt av lærarane vert motiverte, dersom dei veit innsatsen påverkar karakteren. Dette vert sett på som ytre regulert motivasjon (Ryan og Deci, 2000). Hovudsakleg handlar det om at elevane ynskjer støtte i frå lærarane (Hopfenbeck, 2014) for å verte glad, noko elevane seier gir dei lyst og motivasjon til å lære. Det kan verke som det er lite spor av formativ vurdering slik modellen i Black and Wiliam (2009) viser, spesielt med tanke på at tilbakemeldingane må vere spesifikke for at elevane *skal kome seg til målet*. Dette kan ha samband med haldninga til lærarane, om at dei ikkje ser på det som kunnskapsfag, men eit avbrekk frå andre fag.

### 5.3.7 Medverknad og ansvar

Elevane er samde i at dersom dei får vere med å bestemme i kroppsøving, så er det kva dei skal ha til oppvarming gjennom avstemming. Då er det handsopprekking eller at nokon av elevane spring bort til læraren og kjem med ynskjer. Merethe fortel at det er gjentakande kven som er mest med å bestemmer. Ho seier, *«eg vil seie det er dei elevane som kanskje har innsats i gymfaget, som likar å halde på med det, og som kjem med forslaga»*. Alle elevane er einige i at det er *«sanne småting»* dei får vere med å bestemme. Av og til er hallen delt i tre, med tre ulike aktivitetar. Då kan elevane velje kva aktivitet dei vil vere med på. Elevane har ei forståing om at elevane ikkje kan vere med å bestemme så mykje fordi, *«ein få følgje planen då»*, som Birte seier.

Per seier at dersom det ikkje er val mellom førehandsbestemte aktivitetar, så er det alltid heile klassa som bestemmer, *«ikkje elevane i seg sjølv enkeltvis»*. Frank har ikkje ein følelse av å vere med å bestemme, han seier *«nei, eigentleg ikkje, ikkje noko særleg»*.

Caroline seier at *«viss det er noko eg likar, så blir eg automatisk meir glad»*. Ho utfyllar med å seier at *«viss det er noko eg synast er keisamt, så blir eg meir daff»*. Vidare fortel ho at avstemming i kroppsøving fungerer slik at alle får noko dei ynskjer. Samtidig seier ho at ho at ho brukar å gå bort til den mannlege læraren i staren av timen og kome med forslag, og dersom det er fellesavstemming så seier ho, då *«skrik eg høgast når han spør kva vi skal gjere»*.

Det verkar å vere veldig ulik oppfatning blant elevane om dei får vere med å bestemme i kroppsøving eller ikkje, når vi samanliknar forteljningane til Frank og Caroline. Håkon problematiserer at elevane skal få bestemme ofte, når han seier *«viss vi kunne bestemt meir [...], så ville vi tatt det same heile tida og det hadde ikkje blitt særleg mykje variasjon»*. I det han seier ovanfor verkar det som han har ei forståing om at elevane ikkje bør ha medverknad. Samtidig seier han, *«når eg får vere med å bestemme, får eg får litt meir følelsen av at det er noko eg har lyst til, litt i san underbevisstheita»*. Han har med andre ord ein ambivalens for om elevane bør medverke i undervisinga, mellom fornufta som seier nei, fordi det blir lite variasjon og underbevisstheita som seier ja, fordi då får han meir lyst. Den underbeviste følelsen hans kan vere eit resultat av at

elevmedverknad gir motivasjon (Deci og Ryan, 2002), høgare trivsel og ein positivitet til læraren (Danielsen, Skaar og Skaalvik, 2007; Bøgwald, 2010).

Lærarane oppfattar seg sjølve som veldig demokratiske og meiner dei legger opp til at elevane får bestemme mykje. Elevane på si side synast dei får bestemme «*småting*». Nokon elevar opplever den medverknaden lærarane oppfattar at dei gjev, medan andre opplever lite medverknad.

### **5.3.8 Oppsummering av det lærarane og elevane fortel**

Lærarane tok i mot revisjonen om endra vurderingsgrunnlag i 2012, med glede. Dei hadde likevel vurdert innsats også før endringane i 2012, men då under namnet treningskompetanse. I dag vurderer begge lærarane innsats, haldningar og deltaking litt under ein kam, slik Prøitz og Borgen (2010) også fann i sin studie. Den kvinnelege læraren ser etter om elevane yter sitt beste uavhengig om elevane synast aktiviteten er morosam eller keisam og uavhengig av føresetnadar, når ho vurderer elevane sin innsats. Ho ser særleg etter det ho kallar positiv og negativ haldning, som er ein energi ho meiner påverkar læringsmiljøet. Ho opplever at innsatsen og ferdigheitene til elevane går parallelt.

Den manlege læraren har ei tydelig forståing om at innsats er kopla til ein sosial bit som omhandlar at elevane skal vise fair play og gjere andre gode. I tillegg har han stor vekt på at elevane skal utvikle kompetansen sin. Han ser etter om kvar enkelt elev utfordre seg gjennom å setje seg høgare og høgare mål, og oppnår måla sine. Det verkar som den manlege læraren har ei førestilling om ein idealelev han vurderer alle elevane ut ifrå når han ser etter innsats og dette er det litteraturen kallar ein sjølvregulert elev (Hopfenbeck 2014; Zimmerman og Schunk, 2011; Pintrich, 2002). Begge lærarane har innslag frå innsatsforskrifta i sine tolkingar av innsats, men med ulik vekt på det sosial og individuelle innan for si forståing av korleis innsats vert uttrykt frå elevane.

Elevane forstår og erfarer innsats som mange ulike ting og kan delast i tre ulike vinklingar; samarbeid, strategiar i møte med disiplinering i frå lærarar og innsats for eigen del.

Sjølvsregulering har gjennom den eksplorerande tilnærminga til datamaterialet, vorte ein gjennomgåande tematikk i dette prosjektet. Etter å ha gjort greie for og forklart modellen i Black og Wiliam (2009) i kapittel to, så er det veldig lite spor av dei fem prosessane som skal finne stad i undervegsvurdering i mine intervjudata. Det kan verke som lærarane ikkje er bevisst på dei viktige funksjonane for støtte som undervegsvurderingsmodellen gir for å utvikle sjølvsregulerte elevar. Medan elevane si forståing av innsats og erfaring frå timane i kroppsøving, gjev uttrykk for at dei har mange strategiar for å møte lærarane sine forventningar – mykje ytre motivasjon knytt til å få karakter.

## 6. Oppsummering og vegen vidare

Som Thagaard (2009) seier er det sentralt i kvalitativ forskning for forskaren å prøve å utvikle ei forståing av fenomenen vi studera. Fenomenet eg har forsøkt å studere kjem fram under problemstillinga for prosjektet. I denne oppsummeringa vil eg forsøke å presentere funna i studien og vidare forskning.

### 6.1.1 Problemstilling

Min studie er ein del av prosjektet *Hva skjer i skolen?* Prosjektet er eit resultat av at vi veit for lite om kva som skjer i skulen. Derfor har eg gjennom mi problemstilling:

*«Korleis vert innsats oppfatta av kroppsøvlingslærarar, og oppfatta og erfart av elevar i kroppsøving i ungdomskulen?»* forsøkt gi meir kunnskap om innsats i kroppsøving. Det teoretiske rammeverket for denne oppgåva har vore Goodlad sit omgrepsapparat.

Gjennom hans teori har eg kunne studert dei ulike nivåa i læreplanen. Eg har studert læreplanen i si skrivne form gjennom nasjonale læreplandokument og intervjua lærarar om deira forståing av innsatsforskrifta og korleis dei praktisera denne. Gjennom intervju av elevane har eg fått belyst elevane sine erfaringar i å delta i undervisning med innsats som grunnlag for karakter. På bakgrunn av analysane i kap. 5 har eg fått fram at lærarar og elevar ser ut til å forstå innsatsforskrifta ulikt. Det er forskjell i forståinga mellom lærarane og det er forskjell i forståinga mellom elevane. Det ser ut til at elevar si forståing av innsats kan ha likskapar innanfor lav, middels og høg vurdering av lærarane.

### 6.1.2 Det viktigaste i kroppsøving

Elevane fortel at det viktigaste for dei i faget er å ha det gøy. Å vere i bevegelse er gøy. For at det skal vere gøy, må dei ha variasjon. Kjedar elevane seg misser dei innsats, og det er keisamt. Elevar med høg vurdering vil vise at dei forstå kva lærarar vil. Lærarane ser på faget som ei frisione med fokus på trivsel. Læring kjem i bakgrunnen. Elevane skal få trening i faget, og faget skal bidra til at elevane er aktive i framtida, gjennom at dei finner sin idrett. Dette kjem fram som faget sin eigenverdi.

### 6.1.3 Å gjere ein aktivitet etter beste evne

Den kvinnelege læraren seier ho vurderer elevane ut i frå innsatsforskrifta. Ho legg vekt på at det handlar om å øve og øve og ikkje gi seg. Eleven må vise interesse og at han vil

bli flinkare, og ta i mot vegleiing. Elevar som ikkje lykkast vert missfornøgde og gir opp seier ho, og koplar det til negativ haldning. Elevane svarar ulikt på kva det vil seie å gjere ein aktivitet etter beste evne. Elevar som er vurdert lavt er usikre på språket i forskrifta, men gir eit bilde av disiplin og gjere det beste ut av situasjonen, men dei har også ein eigen måte å leve seg inn i aktivitetane og viser eit spesielt fokus i aktivitetane. Middels elevane har ei oppfatning som ligg nær det lærarane seier. Det handlar om å yte. Høgt vurderte elevar vil vise at dei kan, og handlar strategisk ut i frå deira forståing av det lærarane vi sjå.

#### **6.1.4 Å utfordre sin fysiske kapasitet**

Den mannlege læraren seier det handlar om å utfordre seg og setje seg nye mål og oppnå måla. Har eleven ei svakheit så vil han sjå at eleven utfordrar seg på det. Eleven må vise høgt aktivitetsnivå, vise initiativ og presse seg sjølv, tilbakelegge x meter og springe etter ballen. Den kvinnelege læraren vil sjå at eleven yter fullt og ikkje gir seg. Elevane forstår at det handlar om å presse seg fysisk, noko som gjere dei kroppsleg slitne. Følelsen etter å ha utfordra sin fysiske kapasitet synast nokon er «deilig» og andre synast det er «vondt».

#### **6.1.5 Å vere sjølvstendig**

Lærarane ser på det å ver sjølvstendig som at elevane skal vere fokuser på oppgåva. Elevane skal kunne jobbe med oppgåva åleine eller i par utan tilsyn frå ein lærar. Lærarane vil sjå ein elev som prøvar og er aktiv, tek initiativ og ikkje må pushast i gong. Elevane forstår det som ambivalente posisjonar. Balansegangen mellom det individuelle og det å samarbeide med andre. Det er eit valet mellom å få til spel og vise seg fram, men lærarane snakkar ikkje så mykje om det seier elevane. Dei vil samarbeide på den eine sida og køyre sitt eige løp på den andre sida. Dei vil klare seg sjølv og ikkje spørje om hjelp.

#### **6.1.6 Hovudfunn**

Mine hovudfunn er at lærarane baserer seg mykje på skjønn, og på ei individuell tolking av forskrifta. Dei har opparbeida seg felles arbeidsformer, sjølv om dei har ulike forståingar når det kjem til korleis innsats vert vist som haldning. Dei bruker begge innsats disiplinerande i kommunikasjonen med elevane. Dei skil mellom lav, middels og høg i kva som vektleggast i innsats. Elevane får lite støtte undervegs til



eigenvurdering frå lærarane, samtidig som dei vurderast ut i frå om dei klarer å regulere eigen innsats ut i frå litt uklart kommuniserte mål. Dette er store krav til elevane.

Elevane er tydeligvis reflekterte i større og mindre grad om korleis dei skal kunne vise innsats på måtar dei oppfattar er forventa. Elevane si sjølvregulering er noko som kjem til syne på ulike måtar hjå lavt og høgt vurderte elevar.

Elevane oppfattar innsats som noko dei skal vise og noko som bidreg til positiv energi. Innsats er gøy og dei får lyst å gjere noko. Når det er negativ energi så misser dei det som gjer at det er gøy å gjere noko. Dei skal vise innsats på ordentleg. På den andre sida uttrykker lærarane ikkje vekt på kunnskap i faget, men at det skal vere ei avveksling i forhold til dei andre faga i skulen. Lærarane forventar sjølvregulerte elevar, men støtter ikkje elevane gjennom undervegvurdering til å verte sjølvregulerte.

Elevane koplpar det å gjere ein innsats til aktiviteten i timen. Dei er veldig her og no orientert. Lærarane er veldig vurderingsretta i si tenking, når dei snakkar om innsats og det dei ser etter. Elevane tenkjer meir bidra, delta, samarbeid, og til ei viss grad å vere strategiske og regulere seg opp i mot forventingar som dei ser finst.

### **6.1.7 Vegen vidare**

Vi har behov for meir kunnskap om lærarane sitt arbeid med å realisere det dei oppfattar som faget sin eigenart, i møtet med forskrifter som omhandlar innsats og vurdering. Vi har behov for meir kunnskap om korleis elevane opplever sitt handlingsrom angående å vise innsats og ha medverking og uttrykke ansvaret dei tek i faget.

## Litteratur

Bakken, A. & Elstad, J. I. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer*. Rapport 7/12 Oslo: NOVA

Baune, T. A (2007). *Den skal tidlig krøkes. Skolen i historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen Damm akademisk

Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken? En innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug, H. & CO. (Nygaard, W.) Henta 17. januar 2016 i frå Nasjonalbiblioteket Depotbibliotek.

<http://www.nb.no/nbsok/nb/87f60e8a224e22580636b88effa7627f?lang=no#2>

Bjørnsrud, H. & Nilsen, S. (2011) *Lærerarbeid for tilpasset opplæring – tilrettelegging for læring og utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Black, P., & Wiliam, D. (2009). *Developing the theory of formative assessment. Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 21(1), 5-31. [n/a].*  
10.1007/s11092-008-9068-5

Bomo, S. Ø. (2008). *Implementering av Kunnskapsløftet. «Hvilke erfaringer er gjort i forbindelse med implementeringen av Kunnskapsløftet blant kroppsøvlingslærere på vg1»* Upublisert masteroppgåve ved Norges idrettshøgskole, Oslo.

Brookhart, S. M. (1993) *Teachers` Grading Practices: Meanings and Values. Journal of Educational Measurement*. Vol. 30, No. 2, pp 123-142

Bøgwald, B. N. (2010) *Hvordan forstår og praktiserer lærerne i den videregående skole elevmedvirkning/medbestemmelse, og hvilken betydning mener de det har for elevenes motivasjon, trivsel og læring?* Masteroppgåve ved Universitetet i Stavanger

Dale, L. E. (2001). *Introduksjon til grunnproblemer i didaktikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk

- Dale, L. E. (2010). *Kunnskapsløftet: på vei mot felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforlaget
- Dale, L. E. (2011). *Utdanningsvitenskap og pedagogikk*. Oslo: Gyldendal akademiske
- Danielsen, I.-J., Skaar, K. & Skaalvik, E. M. (2007). *De viktige få: Analyse av Elevundersøkelsen 2007*. Kristiansand: Oxford Research
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dewey, J. (1916). *Democracy & education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan
- Djupedal, Ø. (2006). *Kunnskap, mangfold og likeverd – i praksis!* Kunnskapsminister Øystein Djupedal sin tale på konferansen Likeverdig opplæring i praksis. Tromsø: Kunnskapsdepartementet
- Engh, K. R. (2007). *Elevmedvirkning i vurderingsarbeidet*. 2007/2, volum 91, s. 107-119. Norsk Pedagogisk Tidsskrift.
- Fangen, K. (2004). *Deltakende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget
- Gloppen, T. I (2015). *Kroppsøvingfaget som sosialt lim. En kvalitativ studie av læringsmiljø i kroppsøvingfaget (Vg1) ved to videregående skoler i Oslo*. Masteroppgåve ved Norges idrettshøgskole.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum Inquiry: The Study of curriculum practice*. New York: Mc. Graw-Hill.
- Green, K. (2008). *Understanding Physical Education*. London: Sage
- Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori: en introduksjon til læreplanområdet*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gundem, B. B. (1993). *Historien om et prosjekt: Læreplan og fag 1989-1992*. Rapport 1993/9. Oslo: Universitetet i Oslo

Hargreaves, A. (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet: utdanning i en utrygg tid*. Oslo: Abstrakt forlag

Haug, P. (2003). *Evaluering av Reform 97*. Sluttrapport frå styret for Program for evaluering av Reform 97. Oslo: Norges forskningsråd

Hopfenbeck, T. N., Throndsen, I., Lie, S. & Dale, E. L. (2009). *En bedre vurderingspraksis*. *Bedre skole* 2009/4, s. 8-13. Henta 7. februar 2016 frå [https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS\\_nr\\_4-09/4328-04-09-BedreSkole-Hopfenbeck\\_mfl.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_4-09/4328-04-09-BedreSkole-Hopfenbeck_mfl.pdf)

Hopfenbeck, T. N. (2011). *Vurdering og selvregulert læring*. *Bedre skole* 2011/4 s. 26-29.

Hopfenbeck, T. N. (2014) *Strategier for læring. Om selvregulering, vurdering og god undervisning*. Oslo: Universitetsforlaget

Hovdenak, S. S. & Stray, J. H. (2015). *Hva skjer med skolen?: En kunnskapssosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1990-tallet og frem til i dag*. Bergen: Fagbokforlaget

Imsen, G. (2006). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Jonskaas, K. (2009). *Elevvurdering i kroppsøvingfaget. Hvordan tolker og praktiserer lærerne i den videregående skole elevvurdering etter innføring av kunnskapsløftet?* Masteroppgåve ved Norges idrettshøgskole, Oslo

Kristoffersen, L., Tufte, P. A. & Johannessen, A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag

Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringsloven)*. Henta 12. januar 2016 frå <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Leirhaug, P. E. (2008). *Høgt karakternivå: del av fagets egenart? Kroppsøving*. 2008/2 volum 58. s. 16-18.

Lillemyr, O. F. (2007) *Motivasjon og selvforståelse: hva ligger bak det vi gjør?* Oslo: Universitetsforlaget

Lyngstad, I., Flagestad, L., Leirhaug, P. E. & Nelvik, I. (2011). *Kroppsøving i skolen*. Rapport fra arbeidsgruppe i kroppsøving. Utdanningsdirektoratet.

Neumann, C. B & Neumann, I. B. (2012) *Forskeren i forskningsprosessen – metodebok om situering*. Oslo: Cappelen Damm akademisk

NOU (2015:8) *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Informasjonsforvaltning

Næss, F. D. (2000). *Kroppsøving – et fag på guttenes premisser?* Kroppsøving, 2000/6, volum 50 s. 10-13

Næss, O. E & Aasland, M. (2014). *Hva innsatsbegrepet har hatt å si for læreres vurderingspraksis i kroppsøving. Ble det gjort endringer i vurderingspraksisen underveis gjennom perioden med Kunnskapsløftet?* Masteroppgåve ved Universitetet i Oslo

Olsen, R. V., Hopfenbeck, T. N. & Lillejord, S. (2013) *Elevenes lærings situasjon etter Kunnskapsløftet*. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 2013/6, volum 97. s. 355- 369.

Opplæringslova (1998). *Formålet med opplæringa*. Endra med lov 20. juni 2008. Henta 14. oktober 2015 frå [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1)

Opplæringslova, § 24-5 (1998). *Kapittel 24. Innføringstakt for Læreplanverket for Kunnskapsløftet og overgangsordningar frå L97 og Reform 94 til Kunnskapsløftet*. Forskrift til opplæringslova. Sist endra 01.10.2015. Henta 19. februar 2016 i frå [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_26#KAPITTEL\\_26](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_26#KAPITTEL_26)

Pintrich, P. R. (2002) *The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing, Theory Into Practice*, 41:4, 219-225, DOI: 10.1207/s15430421tip4104\_3, College of Education, The Ohio State University

Prøitz, T. S. & Spord Borgen, J. (2010). *Rettferdig standpunktvurdering – det (u)muliges kunst? Læreres setting av standpunktkarakter i fem fag i grunnopplæringen*. Rapport 16/2010. Oslo: NIFU STEP

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). *Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions*. *Contemporary Educational Psychology* 25, 54–67 (2000). Henta 15. september 2014 i frå <https://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+00.pdf>

Sandberg, N. & Aasen, P. (2008). *Det nasjonale styringsnivået. Intensjoner, forventninger og vurderinger*. Delrapport 1. Evaluering av Kunnskapsløftet. Rapport 42/2008. Oslo: NIFU/STEP Henta 18. februar 2015 frå [http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/evakl/5/nifu\\_styring.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/evakl/5/nifu_styring.pdf)

Sivenberg, J. (2016) *I den betraktades ögon. Ungdomar om bedömning i skolan*. Doktorgradsavhandling ved Göteborg Universitet, Göteborg

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget

Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Ny utg. Oslo: Aschehoug. Henta 10. september 2014 frå <http://www.nb.no/nbsok/nb/c8f0f2393ab739cc1cd4364dbd91db58?lang=no>

Statistisk sentralbyrå (2015). *Innvandrere etter innvandringsbakgrunn 1. januar 2015*. Oslo: Statistisk sentralbyrå Henta 10. desember 2015 frå <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvgrunn/aar/2015-06-18>

St. meld. nr 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Henta 14. februar 2015 frå <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget

Thuen, E. M. (2007). *Learning environment, students' coping styles and emotional and behavioural problems. A study of Norwegian secondary school students*. Dokrogradsavhandling ved Universitetet i Bergen, Bergen

Tinning, R. (2010). *Pedagogy and Human Movement. Theory, Practice, Research*. New York: Routledge

Utdanningsdirektoratet. (1993). *Generell del av læreplanen*. Henta 25. august 2014 frå <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Prinsipp for opplæringa*. Henta 25. august 2014 frå <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/>

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Endringar i faget kroppsøving*. Henta i 25. august 2014 frå <http://www.udir.no/Upload/Rundskriv/2012/Udir-8-2012-kroppsoving.pdf?epslanguage=no>

Utdanningsdirektoratet. (2013) *Kroppsøving – veiledning til læreplan*. Henta 25. august 2015 frå <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Revidert-2013/Veiledning-til-revidert-lareplan-i-kroppsoving/2-Fagets-egenart/>

Utdanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving*. Henta 25. august 2015 frå <http://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele>

Vinje, E. (2008). *Osloundersøkelsen om vurdering i kroppsøving*. Nøtterøy: Ped-Media

Wilken, L. (2008) *Pierre Bourdieu*. (Oversatt av Vebjørn F. Andreassen) Trondheim: Tapir Akademisk Forlag. (Autorisert omsetting frå den danske utgåva utgitt i 2006)

Zimmerman, B. J. & Schunk, H. D (2011) *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. New York and London: Routledge



## **Vedlegg**

Vedlegg 1: Intervjuguide lærar

Vedlegg 2: Intervjuguide elev

Vedlegg 3: Informasjonsskriv til lærarar

Vedlegg 4: Samtykkeerklæring til lærarar

Vedlegg 5: Informasjonsskriv til elevar

Vedlegg 6: Samtykkeerklæring til elevar

Vedlegg 7: Kvittering og godkjenningar på e-post frå NSD

## Vedlegg 1: Intervjuguide for lærarar

Tematikken	Hovudspørsmål/ Forskarspørsmål	Intervjuspørsmål og oppfølgingsspørsmål
Bakgrunnsinformasjon	Kven er læraren og kva erfaringar har han?	<p>Kva utdanning har du?</p> <p>Kor lenge har du jobba som kroppsøvingslærer?</p> <p>Kor mange skular og klassetrinn har du jobba med?</p> <p>Driver du med noko form for fysisk aktivitet eller idrett på fritida?</p> <p>Antall år, organisert/ikkje, kor ofte?</p>
Generelt om kroppsøvingsfaget		<p>Kva tenkjer du er meininga med KRØ?</p> <p>Kva er det viktigaste for deg å formidle til elevane når du underviser elevane i KRØ?</p> <p>Korleis synest du KRØ blir formidla av gjennom læreplanen?</p>
Forståing av innsatsbegrepet i forskrifta	Korleis tenkjer læraren kring omgrepet innsats?	Frå hausten 2012 fikk vi ei revidering av læreplanen for KRØ og innsats kom inn i faget. Kva tenker du om dette?

		<p>Kan du seie litt om kva du ser etter når elevene sin innsats skal vurderast i KRØ?</p>
<p>Eleven viser innsats (Korleis ser læraren at eleven viser innsats)</p>	<p>Kva ser læraren etter når han ser etter uttrykk for innsats hos elevane? Korleis kjem dette til uttrykk: i åtferd, i haldningar, i språk, deltaking</p>	<p>Det står i forskrifta at «Innsats i faget kroppsøving inneber at elevane prøver å løyse faglege utfordringar etter beste evne utan å gi opp, viser sjølvstendigheit og utfordrar eigen fysisk kapasitet.»... Kva tenker du om dette?</p> <p>Korleis viser eleven innsats når han / ho forsøker å løyse ei oppgåve eller deltek i ein aktivitet?</p> <p>Kva vil det seie at ein elev ikkje gir opp, og kva ser du då etter hos eleven?</p> <p>Kva ser du etter for å bedømme om ein elev er sjølvstendig?</p> <p>Kva ser du etter når ein elev skal vise innsats gjennom å utfordre eigen fysisk kapasitet?</p>

		<p>Observerer du ulike måtar å vise innsats for gutar og jenter?</p> <p>Observerer du ulike måtar å vise innsats for elevar med svake, middels og høg måloppnåing/karakter?</p> <p>Korleis skil du mellom ein flink elev sin kompetanse og innsats for ein idrett/aktivitet?</p> <p>Korleis skil du mellom ein mindre flink elev sin kompetanse og innsats for ein idrett/aktivitet?</p> <p>Det står i forskrifta at: «Det å yte innsats er viktig i seg sjølv i mange aktiviteter, også der ein ikkje meistrar sjølve aktiviteten så godt»</p> <p>Korleis ser du etter innsats i for eksempel i kompetansemålet for dans, som seier:</p> <p>Eleven skal kunne trene på og utøve dansar frå ungdomskulturar og andre kulturar, og saman med medelevar skape enkle</p>
--	--	---

		<p>dansekomposisjonar.</p> <p>Korleis kan eleven uttrykke innsats i dans sjølv om han ikkje mestrar aktiviteten så godt?</p>
<p>Språket om innsats (kommunikasjonen – bruker han omgrepa frå forskrifta?)</p>	<p>Korleis blir elevane bevisst kva eigen innsats har å seie for å oppnå eigen mål?</p>	<p>I føremålet for faget står det at «Elevane skal forstå kva eigen innsats har å seie for å oppnå mål og kva faktorar som påverkar motivasjon til aktivitet og trening»</p> <p>Kva tenkjer du om dette?</p>
<p>Måloppnåing for innsats (kva meiner læraren er uttrykk for måloppnåing for innsats)</p>	<p>Korleis snakkar lærarar og elevane om innsats? Jamfør begrepa i forskrifta i Læreplanen</p>	<p>Korleis snakkar du med elevane om forholdet mellom innsats, måloppnåing og karakter i faget?</p> <p>Korleis forklarar du elevene kva som meinest med innsats i faget?</p> <p>Kva seier du til elevane for at dei skal forstå kva som blir sett på som viktig når du skal vurdere elevane sin innsats? (Nemner du omgrepa i forskrifta, prøve, utfordre, sjølvstendig, samarbeid, opptre målretta)</p>

		<p>Kva spørsmål stiller elevane deg om innsats i faget? Kan du konkretisere med eksempel: Kva seier elevane til deg om innsats?</p> <p>Er det forskjell på kor mykje innsats elevane trur dei må legge i KRØ timen for å oppnå måla i faget?</p> <p>Kva går forskjellane ut på?</p> <p>Korleis stimulerer/motiverer du elevane til innsats i KRØ?</p> <p>Korleis gjer du elevane bevisst kva som er hensikta med aktiviteten/idretten/teknikken/utføringa (forstå målet med aktiviteten)</p> <p>Korleis legg du opp til at elevane skal reflektere over innhaldet i KRØ?</p>
Aktive elevar (Dewey)	Får elevane vere aktivt involvert i si eiga læring?	<p>Tilpassa opplæring/differensiering; «en måte å gjøre dette på er å la elevene få være med og bestemme aktiviteter i faget». I kor stor grad gjer du dette?</p> <p>Kva får elevane vere med å bestemme?</p>

		Korleis tenker du om dette, har det betydning for elevane sin innsats i faget?
Sosialt	Korleis påverkar det sosiale samspelet til innsats?	<p>Det står i forskrifta at... «<i>Den enkelte elev er avhengig av at dei andre elevene yter innsats og opptrer målretta ut i frå aktiviteten sin logikk for at den enkelte skal kunne utvikle kompetansen sin</i>».</p> <p>Kva tenker du om dette?</p> <p>Kva legg du i at elevane skal vere målretta ut i frå aktiviteten sin logikk?</p> <p>Kva vil individuell innsats seie i denne samanhengen, kva ser du etter?</p> <p>Korleis påverkar det sosiale samspelet mellom elevane innsatsen?</p> <p>Kva samanhengar ser du mellom sjølvoppfatning og innsatsen til elevane?</p> <p>Forsøker du på nokon måte å auke elevane si sjølvoppfatning, evt. korleis?</p>

<p>Vurdering</p> <p>Bakgrunn/historikk:</p> <p>Kva gjorde du da du ikkje kunne vurdere innsats i faget (2006-2012)? Kva tenker du er forskjellane mellom revidert plan og slik faget var i L97?</p>	<p>Korleis vektleggast innsats i vurdering?</p> <p>Kvar time</p> <p>Standpunkt</p>	<p>Korleis vektlegger du innsatsen til elevane i vurderingsarbeidet?</p> <p>Er det forskjell på vurderinga av innsats etter kvar time og når du setter standpunkt karakter? Kva går dette ut på?</p> <p>Korleis vektlegger du innsats og ferdigheiter i karakteren i standpunkt vurdering?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Prosentfordeling?</li> <li>• Ulikt for svak, middel og sterk elev?</li> </ul> <p>Får elevane vere med på sjølvvurdering? Kva betydning har det på innsatsen?</p> <p>Kva gjorde du da du ikkje kunne vurdere innsats i faget (2006-2012)? Kva tenker du er forskjellane mellom revidert plan og slik faget var i L97?</p> <p>Korleis har innføringa av innsats som teljande for vurdering, påverka ditt handlingsrom for vurdering av svake-, middels- og sterke elevar?</p>
---	--	---



## Vedlegg 2: Intervjuguide for elevar

Tema	Forskarspørsmål	Intervjuspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Innleiing	Kven er eleven?	Driv du med noko form for aktivitet eller idrett på fritida?	Kva idrettar? Kor mange år? Kor mange dagar per veke? Har det vore organisert?
Innleiing	Kva idrettsleg sosiokulturell familiebakgrunn har eleven?	Kva gjere du på i lag med familien din av uteaktivitetar?	I kva samanhengar er de på tur? Kor ofte er de på tur?
«Opplevinga av kroppsøvingsfaget»	Kva opplever eleven er meininga med kroppsøvingsfaget?	Kva trur du er meininga med kroppsøvingsfaget?	Lærer de noko om meininga med faget? Kan det vere fleire meiningar?
«Opplevinga av kroppsøvingsfaget»	Kva synest eleven om kroppsøvingsfaget?	Kva synest du om kroppsøvingsfaget?	Betyr det noko for deg om venene dine likar kroppsøving?
«Opplevinga av kroppsøvingsfaget»	Kva er det viktigaste for eleven i kroppsøvingsfaget?	Kva er det viktigaste for deg i kroppsøvingsfaget?	Opplever du det verte realisert eller ivaretatt?

faget»			
«Oppløvinga av kroppsøvinga faget»	Oppløver eleven å ha lært noko i kroppsøvinga faget?	Har du vore med på nye aktivitetar eller lært noko nytt i kroppsøvinga faget?	Kva gjorde at du lærde noko nytt?
Forståing av omgrepa i forskrifta §3-3 om innsats i kroppsøvinga faget	Korleis forstår eleven innhaldet i forskrifta «å gjere ein aktivitet etter beste evne utan å gi opp»?	Kva vil det seie for deg å gjere ein aktivitet etter beste evne utan å gi opp?	Kan du utdjupe?
Forståing av omgrepa i forskrifta §3-3 om innsats i kroppsøvinga faget	Korleis forstår eleven innhaldet i forskrifta «å vere sjølvstendig i kroppsøvinga faget»?	Kva vil det seie for deg å vere sjølvstendig i kroppsøving?	Kan du utdjupe?
Forståing av omgrepa i forskrifta §3-3 om innsats i kroppsøvinga faget	Korleis forstår eleven innhaldet i forskrifta «å utfordre sin eigen fysiske kapasitet i kroppsøvinga faget»?	Korleis utfordrar du din fysiske kapasitet i kroppsøving?	Kan du utdjupe?
Forståing av omgrepa i forskrifta §3-3 om innsats i	Korleis forstår eleven innhaldet i forskrifta «å øve på ein aktivitet for å få resultat i	Hender det at du må øve på ein aktivitet for å få resultat i	Kan du utdjupe?

kroppsøvings faget	kroppsøvingsfaget»?	kroppsøving?	
Forståing av omgrepa i forskrifta §3-3 om innsats i kroppsøvings faget	Korleis forstår eleven innhaldet i forskrifta «å verte kjend med seg sjølv gjennom kroppsleg utfolding i kroppsøvingsfaget»?	Opplever du å verte kjend med deg sjølv gjennom kroppsleg utfolding i kroppsøvingstimen?	Kan du utdjupe?
«Korleis tolkar, forstår og brukar eleven, det forskrifta seier om innsats i kroppsøvings timen?»	Korleis brukar eleven innsats i kroppsøvingsfaget?	Kva vil det seie for deg å gjere ein innsats i kroppsøving?	Kan du utdjupe?
«Korleis tolkar, forstår og brukar eleven, det forskrifta seier om innsats i kroppsøvings timen?»	Kva forståing har eleven av å gjere så godt han kan i kroppsøvingsfaget?	Kva vil det seie for deg å prøve å gjere så godt du kan?	Korleis kan du vise læraren at du gjer så godt du kan?
«Korleis tolkar, forstår	Korleis tolkar eleven eigen innsats som	Korleis trur du din innsats i faget kan	Gjer du noko for at andre elevar skal få

og brukar eleven, det forskrifta seier om innsats i kroppsøvingstimen?»	middel for å påverke andre elevar i klassen sin innsats i kroppsøvingstimen?	påverke andre sin innsats i faget?	moglegheiter til å gjere ein innsats?
«Vise innsats»	Korleis oppfattar eleven spesifikke faglege mål i kroppsøvingstimen, og korleis ville han brukt det og vist det for læraren?	Det står i eit av kompetansemåla for faget kroppsøving at «eleven skal bruke egne ferdigheter og kunnskap til å gjere andre gode». Korleis vil du vise innsats i fotball, no når du har høyrte dette kompetansemålet?	Kan du fortelje meir om det?  Korleis kunne du gjort andre gode i fotball?
«Sjølvvurdering av innsats»	Korleis vurderer eleven sin egen innsats i kroppsøvingstimen? – Er den lik læraren si vurdering?	Korleis vil du plassere din innsats i kroppsøvingstimen: lav, middels eller høg?	Kvifor vurderer du din egen innsats slik, kan du utdjupe?
«Motivasjon	Kva kan læraren gjere	Korleis kan læraren	Dersom du følte deg

for å vise innsats»	for å motivere eleven til å gjere ein innsats?	stimulere deg å yte ein innsats?	umotivert?
«Lærer-elev formidling»	Kjenner eleven måla for timen og kva som er hensikta med timen?	Veit du kva du skal lære i kroppsøvingstimen?	Når du kjem til ein time, veit du kva de skal gå i gjennom og kva som er poenget med timen?  Seier læraren kvifor de skal gjere den enkelte aktivitet i timen?
«Elevmedverknad»	Opplever eleven at han har medverknad og får delta i val av aktivitetar?	Får du lov å vere med å påverke kva aktivitetar de skal ha i kroppsøvingstimen?	Kva får du lov til å vere med å bestemme?  Korleis vart det bestemt?
«Elevmedverknad»	Korleis opplever eleven at medverknad eller ikkje medverknad kan	Korleis er innsatsen din i faget når du får vere med å bestemme og korleis	Kan du fortelje litt meir om det?

	påverke hans innsats i kroppsøvingsfaget?	er innsatsen din når du ikkje får vere med å bestemme?	
«Vurdering»	Korleis påverkar tilbakemeldingar eleven sin innsats?	Opplever du å få tilbakemeldingar på din innsats i frå læraren eller andre elevar?	Påverkar dette din innsats og prestasjon i faget?

## **Vedlegg 3: Informasjonsskriv til lærarar**

### **Førespurnad om deltaking i forskingsprosjektet**

#### **«Innsats i kroppsøvingstimen»**

##### **Bakgrunn og formål**

Føremålet med studien er å få eit innblikk i både elevar og lærarar si forståing av innsats i faget kroppsøving. Problemstillinga i studien er derfor «Korleis forstår elevar og lærarar innsats i kroppsøving? Prosjektet er ein masterstudie ved Norges idrettshøgskule på seksjon for kroppsøving og pedagogikk. Studien er av ein av fleire studiar på seksjonen, og er ein del av prosjektet «Hva skjer i skolen? »

Du forespørjast til å delta i studien fordi eg ynskjer å få større kunnskap om lærarar si oppleving og forståing av temaet innsats på ein ungdomskule. Innsatsen til elevane i kroppsøving vart innført i læreplanen som teljande for vurdering frå skuleåret 2012/2013.

##### **Kva inneberer deltaking i studien?**

Dersom du ynskjer å vere med i studien, inneberer det å vere med på eit intervju, med ei varigheit på cirka 60 minutt. Spørsmåla i intervjuet vil omhandle di oppleving og forståing av innsats. Eit av spørsmåla kan vere slik: Korleis viser eleven innsats når han deltek i ein aktivitet? Dersom det er greitt for deg, vil samtalen bli tatt opp på bandopptakar. Dette gjerast for at eg skal kunne vere fokusert på samtalen under intervjuet og for å få med meg innhaldet i samtalen. Intervjuet på bandopptakaren vil bli konfidensielt behandla og bli sletta når studien er ferdig.

### **Kva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysningar vil bli behandla konfidensielt. Det er berre min vegleiar og eg som har tilgang på opptaket. Namn på lærar vil ikkje kunne koplast til samtalen på opptaket, då fornamnet vil bli bytta ut med ei talkode. Det vil bli nytta ulike lagringsstasjonar på opplysningane for intervjuet og namneliste/koplingsnøkkel. Verken deltakarane eller skulen vil kunne identifiserast i publikasjonen. Prosjektet skal etter planen avsluttast 30.mai 2014. Då vil opptaka bli sletta.

### **Frivillig deltaking**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke utan å gi nokon grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysningar om deg bli sletta. Det vil ikkje ha konsekvensar i forhold til arbeidsgivar eller arbeidsforhold om du vel å delta eller ikkje.

Dersom du ynskjer å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Harald Krog Øyehaug (masterstudent)  
harald.oyehaug@outlook.com  
tlf. 47 90 30 29

eller

Jorunn Spord Borgen (rettleiar)  
jorunn.spord.borgen@nih.no  
tlf. 23 26 23 94

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.



## **Vedlegg 4: Samtykkeerklæring til lærarar**

### **Samtykke til deltaking i studien**

Eg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta.

-----

(Signert av lærar/prosjektdeltakar, dato)

## **Vedlegg 5: Informasjonsskriv til elevar**

### **Førespurnad om deltaking i forskingsprosjekt**

#### **«Innsats i kroppsøvingstimen»**

##### **Bakgrunn og formål**

Føremålet med studien er å få eit innblikk i både elevar og lærarar si forståing av innsats i faget kroppsøving. Problemstillinga i studien er derfor «Korleis forstår elevar og lærarar innsats i kroppsøving? Prosjektet er ein masterstudie ved Norges idrettshøgskule på seksjon for kroppsøving og pedagogikk. Studien er av ein av fleire studiar på seksjonen, og er ein del av prosjektet «Hva skjer i skolen? »

Du forespørjast til å delta i studien fordi eg ynskjer å få større kunnskap om elevar si oppleving og forståing av temaet innsats på ein ungdomskule. Innsatsen til elevane i kroppsøving vart innført i læreplanen som teljande for vurdering frå skuleåret 2012/2013. Det er gjort lite forskning på temaet innsats og det er gjort mindre forskning på ungdomskular enn vidaregåande skular.

##### **Kva inneber deltaking i studien?**

Dersom du ynskjer å vere med i studien, inneberer det å vere med på eit intervju, med ei varigheit på cirka 30 minutt. Spørsmåla i intervjuet vil omhandle di oppleving og forståing av innsats. Eit av spørsmåla kan vere slik: Kva forståing har du av føremålet målet med faget? Dersom det er greitt for deg, vil samtalen bli tatt opp på bandopptakar. Dette gjerast for at eg skal kunne vere fokusert på samtalen under intervjuet og for å få med meg innhaldet i samtalen. Intervjuet på bandopptakaren vil bli konfidensielt behandla og bli sletta når studien er ferdig. Foreldre kan på førespurnad få sjå intervjuguide.

### **Kva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysningar vil bli behandla konfidensielt. Det er berre min vegleiar og eg som har tilgang på opptaket. Namn på elev vil ikkje kunne koplant til samtalen på opptaket, då fornamnet vil bli bytta ut med ei talkode. Det vil bli nytta ulike lagringsstasjonar på opplysningane for intervjuet og namneliste/koplingsnøkkel. Verken deltakarane eller skulen vil kunne identifiserast i publikasjonen. Prosjektet skal etter planen avsluttast 30.mai 2014. Då vil opptaka bli sletta.

### **Frivillig deltaking**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke utan å gi nokon grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysningar om deg bli sletta. Det vil ikkje ha konsekvensar i forhold til skule eller undervisning om du vel å delta eller ikkje.

Dersom du ynskjer å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:

Harald Krog Øyehaug (masterstudent)  
harald.oyehaug@outlook.com  
tlf. 47 90 30 29

eller

Jorunn Spord Borgen (vegleiar)  
jorunn.spord.borgen@nih.no  
tlf. 23 26 23 94

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

## **Vedlegg 6: Samtykkeerklæring til elever**

### **Samtykke til deltaking i studien til elev over 15 år**

Eg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta.

-----

(Signert av elev/prosjektdeltakar, dato)

# Vedlegg 7: Kvittering og godkjenning på e-post frå NSD

<b>Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS</b> NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES			
Jorunn Spord Borgen Seksjon for kroppsøving og pedagogikk, Norges idrettshøgskole Postboks 4042, Ullevål stadion 0806 OSLO		Harald Krogsgates gate 29 0450 Østberg Narvik Tel: +47 81 58 21 17 Fax: +47 81 58 96 50 nd@nsd.uib.no www.nsd.uib.no Orgnr: 985 371 884	
Vår dato: 06.12.2013	Vår ref: 36367 / 2 / MB	Deres dato:	Deres ref:

**TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER**

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 19.11.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>36367</i>	<i>Korleis forstått elevvar og lærarar innsett i kroppsøvingefaget?</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Norges idrettshøgskole, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Jorunn Spord Borgen</i>
<i>Student</i>	<i>Harald Krog Øyehaug</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldepliktens, korrespondansen med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.05.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdís Namtvedt Kvalheim

Marianne Bøe

Kontaktperson: Marianne Bøe tlf: 55 58 25 83  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Harald Krog Øyehaug [harald\\_oyehaug@msn.com](mailto:harald_oyehaug@msn.com)  
Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Auditingkontroll / Databeskyttelse  
OSLO: NSD, Universitetsgt 1 Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 52 11. [nd@uib.no](mailto:nd@uib.no)  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7801 Trondheim. Tel: +47 73 59 19 02. [kjress@nsd.uib.no](mailto:kjress@nsd.uib.no)  
TRONDHEIM: NSD, SVT, Universitetsgt 1 Trondheim, 7037 Trondheim. Tel: +47 77 64 43 36. [nd@svt.uib.no](mailto:nd@svt.uib.no)

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 36367

Personvernombudet legger til grunn at prosjektet klareres med skolens ledelse.

Det vil innhentes muntlig og skriftlig samtykke basert på muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Det reviderte informasjonskrivet mottatt 03.12.2013 er tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår.

Utvalget består av omtrent 2 lærere og 12 elever på ungdomsskolen. Det innhentes samtykke fra foreldre/foresatte til elever under 15 år. Det er Personvernombudets vurdering at deltakere over 15 år selv kan samtykke til deltakelse i denne studien. Prosjektet regnes som lite inngripende, og ungdommene vil ha gode forutsetninger for å forstå hva deltakelse i studien vil innebære.

Intervjuene vil bli gjennomført i skoletiden, og en elev vil bli hentet ut til intervju pr. skoletime. Deltakelse i studien vil i svært liten grad påvirke elevene sin undervisning, og det vil ikke være behov for å organisere alternative opplegg for elever som ikke deltar (jf. epost mottatt 25.11.2013).

Innsamlende opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at studenten setter seg inn i og etterfølger Norges idrettshøgskole sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Forventet prosjektslutt er 30.05.2014. Datamaterialet anonymiseres ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger fremgår. Navneliste/koblingsnøkkel, lydopptak og samtykkeerklæringer slettes. Indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

## Prosjektnr: 36367 Korleis forstår elevar og lærarar innsats i kroppsøvingfaget?



Hildur.Thorarensen@nsd.uib.no (Hildur.Thorarensen@nsd.uib.no) [Legg til i Kontakta](#) ! 16.12.2015

Til: harald\_oyehaug@msn.com Kopi: jorunn.spord.borgen@nih.no ✉

### BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Vi viser til statusmelding mottatt 01.12.2015.

Personvernombudet har nå registrert ny dato for prosjektslutt 30.05.2016.

Det legges til grunn at prosjektopplegget for øvrig er uendret.

Ved ny prosjektslutt vil vi rette en ny statushenvendelse.

Hvis det blir aktuelt med ytterligere forlengelse, gjør vi oppmerksom på at utvalget vanligvis må informeres ved forlengelse på mer enn ett år utover det de tidligere har blitt informert om.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål.

Vennlig hilsen,  
Hildur Thorarensen - Tlf: 55 58 26 54  
Epost: Hildur.Thorarensen@nsd.uib.no

Personvernombudet for forskning,  
Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
Tlf. direkte: (+47) 55 58 81 80

