

# Hva innsatsbegrepet har hatt å si for læreres vurderingspraksis i kroppøving.

*Ble det gjort endringer i  
vurderingspraksisen underveis gjennom  
perioden med Kunnskapsløftet?*

Oda Eline Næss og Markus Aasland



Masteroppgave i pedagogikk  
Allmenn studieretning  
PED4391

PEDAGOGISK FORSKNING SINSTITUTT



# UNIVERSITETET I OSLO

VÅR 2013

## SAMMENDRAG AV MASTEROPPGAVEN I PEDAGOGIKK

**TITTEL:**

Hva innsatsbegrepet har hatt å si for læreres vurderingspraksis i kroppsøving.

**AV:**

Oda Eline Næss og Markus Aasland

**EKSAMEN:** PED4391

**SEMESTER:** VÅR 2014

**Sammendrag:**

I august 2006 tredde reformen Kunnskapsløftet i kraft i skolen. Med innføringen falt elevens innsats bort som vurderingsgrunnlag i faget kroppsøving. Med den reviderte læreplanen kom flere endringer, blant annet ble innsats igjen tatt inn som vurderingskriterium i faget. Vår problemstilling er:

*Begrepet innsats ble ikke tatt med i utformingen av læreplan KR01-01, men ble innført i revideringen av læreplan KR01-02. Hva har dette hatt å si for ungdomsskolelæreres vurderingspraksis i kroppsøving?*

Formålet vårt med vår forskning var altså å se på hva innsatsbegrepet har hatt å si for læreres vurderingspraksis i kroppsøving.

I oppgavens teoridel startet vi med å redegjøre for Kunnskapsløftet og kroppsøvfingsfaget i K06. Særlig læreplanteorien anser vi her som viktig, og også teorien om vurderingstenkningen i Kunnskapsløftet. Vi prøvde deretter å knytte innsatsbegrepet opp mot motivasjonen i kroppsøvfingsfaget, ved å se på tre ulike motivasjonsteorier.

I metodedelen redegjorde vi for den kvalitative metoden og kvalitativt intervju. Vi intervjuet åtte informanter ved bruk av et semi-kontruert intervju.

Vi gav en kort presentasjon av informantene, før vi presenterte resultatene av intervjuene. I drøftingskapittelet blir problemstillingen bli belyst, og resultatene ble her knyttet opp mot teori, tidligere forskning og egne oppfatninger. Oppgaven ble avsluttet med en oppsummering av resultatene, og hva som kom frem i drøftingen.

I vår undersøkelse kom det frem at kroppsøvfingslærerne har oversett det at innsatsbegrepet var tatt ut som vurderingskriterium i faget ved den nye læreplanen i Kunnskapsløftet. Det var kun en av lærerne som endret sin undervisning til en mer prestasjonsrettet vurdering. Det kommer klart frem hos informantene at innsatsbegrepet er viktig, og at det er med på å danne fagets egenverdi. De store reaksjonene som har vært i media, forteller kroppsøvfingslærerne at har uteblitt både hos foreldre og elever. Spørsmålet her er hvor klar over elevene og foreldrene var på det at innsatsbegrepet var tatt vekk, dette siden lærerne ikke gav klar beskjed til elevene at det ved innføringen av Kunnskapsløftet ikke var en del av læreplanen i kroppsøving.

Kroppsøvfingslærerne er enige om at motivasjon er en viktig faktor i kroppsøvfingsfaget, og spesielt knyttet opp mot begrepet innsats. Det kommer klart frem at motivasjonsnivået hadde sunket om innsatsbegrepet hadde vært tatt vekk.

Det virker på informantene som at kroppsøvfingsfaget er blitt styrket. Kanskje det at innsatsbegrepet ble tatt vekk som vurderingskriterium rett og slett har gjort at det har blitt satt et fokus på noe som tidligere bare har vært en selvfølge, og at det på bakgrunn av det har ført til en tydeligere vurderingspraksis etter at Kunnskapsløftet ble innført.

# Innholdsfortegnelse

Sammendrag	s. 2-3
Innholdsfortegnelse	s. 4-6
1.0 Forord	s. 8
2.0 Presentasjon av emnet	s. 9-13
2.1 Forskningslitteratur	s. 10
2.2 Forskningsstatus	s. 10-11
2.3 Oppgavestruktur	s. 11-12
2.4 Problemstilling	s. 12-13
3.0 Teori	s. 14-69
3.1 Kunnskapsløftet	s. 14-25
3.1.1 Kvalitetsutvalget	s. 14-15
3.1.2 Læreplantenkning i K06	s. 15-18
3.1.3 Grunnleggende ferdigheter	s. 18-19
3.1.4 Faglig vurdering av Kunnskapsløftet	s. 19-23
3.1.5 Revideringene av Kunnskapsløftet	s. 23-25
3.2 Læreplanteori	s. 25-31
3.2.1 Læreplandimensjoner	s. 26-28
3.2.2 Den didaktiske relasjonsmodellen	s. 28-31
3.3 Kroppsøvingfaget i Kunnskapsløftet	s. 32-43
3.3.1 Formålet med kroppsøving	s. 32-33
3.3.2 Arbeidsgruppen i læreplanverket for kroppsøving	s. 33-34
3.3.3 Debatten om kroppsøvingfaget	s. 34-36
3.3.4 Læreplanen i kroppsøving	s. 36
3.3.5 Endringene fra KR01-01 til KR01-02	s. 37-39
3.3.6 Kompetansemål i kroppsøvingfaget	s. 39-41
3.3.7 Innsatsbegrepet i læreplanen for kroppsøving	s. 41-43

3.4 Vurderingstenkingen i kroppsøvingsfaget i Kunnskapsløftet	s. 44-53
3.4.1 Underveisvurdering	s. 48
3.4.2 Sluttvurdering	s. 49
3.4.3 Vurderingsfunksjoner	s. 49-51
3.4.4 Kjennetegn på måloppnåelse i kroppsøvingsfaget	s. 51-53
3.5 Motivasjon i kroppsøvingsfaget	s. 53-69
3.5.1 Self determination theory av Deci and Ryan	s. 55-60
3.5.2 Selftheories av Carol Dweck	s. 60-61
3.5.3 Self-efficacy av Bandura	s. 61-63
3.5.4 Sammenhengen mellom motivasjon og innsats	s. 63-69
4.0 Metode	s. 70-86
4.1 Kvalitativ metode	s. 71-72
4.2 Det kvalitative intervju	s. 72-75
4.2.1 Styrker og svakheter ved bruk av kvalitativt intervju	s. 73-75
4.3 Utforming av intervjuguide	s. 75-76
4.4 Utvelgelse av informanter	s. 77-78
4.5 Gjennomføring av intervjuene	s. 78-79
4.6 Validitets- og reliabilitetsbegreper	s. 79-84
4.6.1 Validitet	s. 79-82
4.6.2 Reliabilitet	s. 82-84
4.7 Ethiske overveielser	s. 84-86
5.0 Presentasjon av data	s. 87-117
5.1 Presentasjon av informanter	s. 87-89
5.2 Resultater	s. 89-114
5.2.1 Kunnskapsløftet	s. 90-94
5.2.2 Den nye læreplanen i kroppsøving	s. 94-99
5.2.3 Den gjeldende læreplanen i kroppsøving	s. 99-101
5.2.4 Innsats og motivasjon i faget kroppsøving	s. 101-107
5.2.5 Vurdering i faget kroppsøving	s. 107-114
5.3 Oppsummering av resultatene	s. 114-117
5.3.1 Forskningsspørsmål	s. 114-117

6.0 Drøfting	s. 118-135
6.1 Analyse av data	s. 118-133
6.1.1 Kunnskapsløftet	s. 118-119
6.1.2 Den nye læreplanen i kroppsøving	s. 119-123
6.1.3 Den gjeldende læreplanen i kroppsøving	s. 124
6.1.4 Innsats og motivasjon i faget kroppsøving	s. 125-129
6.1.5 Vurdering i faget kroppsøving	s. 130-133
6.2 Oppsummering	s. 133-135
7.0 Avslutning	s. 136-140
7.1 Veien videre	s. 139-140
Litteraturliste	s. 142-147
Vedlegg	s. 148-156



# 1.0 Forord

Det å skrive en masteroppgave på et emne vi brenner for har vært spennende og lærerikt. Det har til tider vært krevende, men kunnskapen vi nå sitter igjen med har vært verdt hvert minutt!

Det er flere vi ønsker å takke for at forskningsprosessen vår nå er blitt en realitet. Vi er svært takknemlige overfor alle informantene som stilte til intervju, takk skal dere ha. Vi vil også rette en takk til vår veileder, Sigmund Lieberg. Du har gitt oss en tett oppfølging med gode faglige innspill, noe vi er svært takknemlige for. Vi vil også takke familien vår som har stilt opp som barnevakt, og som hele tiden har motivert oss videre i prosessen.

Tusen takk alle sammen!

Oda Eline Næss og Markus Aasland.

Horten, mai 2014.

## 2.0 Presentasjon av emnet

I august 2006 trådte den nye nasjonale læreplanreformen, Kunnskapsløftet K06, i kraft. Denne læreplanen erstattet læreplanen for grunnskolen, L97 – Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen, samt læreplanen for den videregående skolen, R94 – Læreplan for videregående opplæring. Dette førte til ulike endringer i den norske skolen. Fokuset vårt vil ligge i hvilke endringer K06 har ført til i faget kroppsøving på ungdomsskolen, dette fordi vi selv er utdannet kroppsøvingslærere og jobber på ungdomsskoletrinnet.

Kunnskapsløftet har ført til mye debatt, både i media og på Stortinget i tiden læreplanen ble utformet og også senere. For å få en helhet i oppgaven vil vi kort presentere bakgrunnen for reformarbeidet, og også den politiske debatten i forbindelse med K06. Vi skal deretter se mer spesifikt på innsatsbegrepet i kroppsøving, grunnen til hvorfor det i utformingen av K06 ikke ble tatt med innsats i vurderingen. Hva har dette hatt å si for vurderingspraksisen til lærerne på ungdomsskoletrinnet? 1. august 2012 kom en revidering av Kunnskapsløftet som omfattet læreplanen i kroppsøving. Vi har i oppgaven kalt den første læreplanen i K06 for den nye læreplanen, og den reviderte læreplanen i kroppsøvingfaget for gjeldende læreplan. Endringene som ble gjort gjaldt blant annet grunnlaget for vurdering, de grunnleggende ferdighetene, samt kompetansemålene. Det vi ønsker å se nærmere på, og som vi mener er den største endringen fra den nye læreplanen til gjeldende læreplan, er at innsats da ble tatt med igjen som et av vurderingskriteriene. Førte dette igjen til endring av vurderingen av elevene?

Som studenter på Norges Idrettshøyskole i vår bachelorutdanning var vi stadig innom læreplanen i kroppsøving, og når vi var i praksis var dette et tema som engasjerte lærerne på praksisskolen. Særlig en ærlig uttalelse fanget oppmerksomheten vår, og danner utgangspunktet for valget av oppgaven vår: “Om den reviderte læreplanen i K06 slår gjennom, vil vi komme til å slite her på skolen når det gjelder kroppsøvingfaget.” Kommentaren vekte interesse, og er hovedgrunnen til valg av problemstillingen vår.

## 2.1 Forskningslitteratur

Forskningslitteraturen vi skal bruke i denne oppgaven vil være teori som omfatter vår problemstilling. Siden oppgaven vår omhandler Kunnskapsløftet, vil Kunnskapsløftet være det sentrale utgangspunktet og hovedfokuset vårt for oppgaven. Vi vil også bruke ulike teorier som omhandler læreplanteori, motivasjonsteori og teori rundt det å bruke kvalitativ metode i oppgaven. Vi vil se på tidligere masteroppgaver, og andre artikler som viser til vurdering i kroppsøving.

Gjennomgående i hele oppgaven vil vi ta med oss tanker og fakta presentert av Inger-Åshild Bye ved intervju på Norges Idrettshøgskole den 2. oktober 2013. Vi ønsket å intervju henne i forbindelse med at hun er en fagperson som har forsket mye på området. Hun var vår foreleser på bachelornivå, og hun formidlet også i intervjuet mye god kunnskap til oss via samtale og power-point presentasjon.

## 2.2 Forskningsstatus

Det er tidligere skrevet andre lignende oppgaver som vi kommer til å bruke som en ressurs i oppgaven vår. Vi har særlig sett på masteroppgaven til Emil Sondre Jonathan Hansen som har sett på hvordan lærerne i ulike videregående skoler har tatt inn over seg Kunnskapsløftet. ”Intensjonene med prosjektet er å se hvordan endringene i forskrift til opplæringsloven og læreplanen for kroppsøving har påvirket lærerne og deres praksis” (Hansen 2012). Han har altså forsket på om de har lagt opp undervisningen annerledes i forhold til ny læreplan, og dette ser vi på som veldig relevant for vår oppgave.

En annen oppgave vi vil bruke er Klaudia Jonskås sin masteroppgave som omhandler elevvurdering i kroppsøving. ”Jeg har sett på læreres tolkning og praktisering av Kunnskapsløftet generelt og kompetansemålene i kroppsøving for Vg1, læreres meninger om vurderingens hensikt, hvordan lærere innhenter vurderingsgrunnlaget og målestokken for vurderingen, læreres tolkning og praktisering av underveisvurdering

og sluttvurdering, elevmedvirkning i kroppsøvningsfaget, og hvordan lærerne tolker de nye vurderingsforskriftene” (Jonskås 2009).

Det er gjort et betydelig arbeid med å utvikle teori i forbindelse med vurdering generelt, et eksempel her er prosjektet “Forskning på individuell vurdering i skolen” (FIVIS) utført ved NTNU. De har utarbeidet to delrapporter om emnet vurdering i skolen. Også prosjektet “Bedre vurderingspraksis” utført av Utdanningsdirektoratet gjør at vurdering i skolefag er blitt satt fokus på, men det er likevel gjort lite undersøkelser på vurdering i selve kroppsøvningsfaget. Masteroppgaven til Jonskås (2009) om elevvurdering i kroppsøvningsfaget vil være til hjelp i vår prosess når vi skal skrive oppgaven.

## 2.3 Oppgavestruktur

Vi vil redegjøre for teoridelen i første del av oppgaven, hvor vi ønsker å forankre teorien vi skal bruke. Vi vil her starte med å skrive om bakgrunnen for Kunnskapsløftet, og gi en beskrivelse av læreplantekningen i K06. Vi går deretter over til å se på læreplanteori, hvor hovedfokuset vårt er prosessen fra en idé om en ideologisk læreplan til en erfart læreplan som omhandler det elevene oppfatter av undervisningen. Til slutt i teoridelen gjør vi rede for kroppsøvningsfaget, hvor vi tar opp debatten som har vært rundt faget ved innføringen av Kunnskapsløftet og deretter ser vi på vurderingspraksisen i kroppsøvningsfaget. Vi vil se på endringene som er gjort i forskrift til opplæringsloven, og overgangen fra den nye til den gjeldende læreplanen i kroppsøving. Til slutt vil vi kople innsatsbegrepet, motivasjon og vurdering sammen.

I metodedelen vil vi redegjøre for den kvalitative metoden og kvalitativt intervju, samt begrunne hvorfor vi har valgt dette. Vi vil skrive generell teori om metode, og henvise dette til egen forskning. Vi vil også omtale utvalget av informanter, samt arbeidet med intervjuguiden.

Vi vil deretter presentere resultatene av intervjuene hvor vi starter med en kort presentasjon av hver av de åtte lærerne som har deltatt på intervjuet. Vi ønsker å bruke direkte sitater fra intervjuene, og gjerne sammenligne dem på en oversiktlig måte. Dette gjør vi ved å gruppere intervjuet i flere kategorier. De samme kategoriene vil danne grunnlaget for drøftingen hvor problemstillingen vil bli belyst, og resultatene vil knyttes opp mot teori, tidligere forskning og egne oppfatninger. Oppgaven avsluttes med en oppsummering av resultatene, og hva som kom frem i drøftingen.

## 2.4 Problemstilling

Vi ønsker å se på vurderingspraksisen til lærerne på ungdomsskoletrinnet, og hvordan innsatsbegrepet har vært med på å forme vurderingen av ungdomsskoleelever. Det at innsats skal telle i vurderingen i kroppsøvingsfaget er spesielt for faget, innsats er ikke et vurderingskriterium i noen andre fag i skolen. Ved innføringen av Kunnskapsløftet var innsatsbegrepet tatt vekk i kroppsøvingsfagets formål, og dermed skulle undervisningen og vurderingspraksisen endres deretter. Vår problemstilling blir derfor:

*Begrepet innsats ble ikke tatt med i utformingen av læreplan KR01-01, men ble innført i revideringen av læreplan KR01-02. Hva har dette hatt å si for ungdomsskolelæreres vurderingspraksis i kroppsøving?*

Grunnen til at vi har valgt å forholde oss til ungdomsskolen er fordi vi finner denne aldersgruppen veldig spennende, hvor vi som lærere er store forbilder, og har mye påvirkningskraft på elevene. Vi er selv lærere på ungdomsskoletrinnet, og kommer til å bruke eksempler fra egen lærerpraksis da vi selv har jobbet med K06 i kroppsøvingsfaget på 9. og 10. trinn. Vi vet at selv om denne gruppen mennesker kan være krevende, har vi likevel en stor mulighet til å forme dem til dannede mennesker som kan fungere i samfunnet etter samfunnets normer og verdier. Vekten på hva som vurderes i en kroppsøvingstime kan være med å gi noen signaler på hvilke verdier man bør ta med seg videre i livet.

Vi vil altså se på endringene som ble gjort ved innføringen av K06, samt endringen i revideringen av Kunnskapsløftet 2012, og hvordan dette har påvirket vurderingspraksisen til kroppsøvingslærerne på ungdomsskoletrinn. Dette igjen vil si noe om hvordan lærerne har tatt inn over seg Kunnskapsløftet. Dette fører til følgende forskningsspørsmål:

- Gjorde kroppsøvingslærere endringer i vurderingen ved innføringen av Kunnskapsløftet?
- Gjorde kroppsøvingslærere endringer i vurderingen ved revideringen av kunnskapsløftet gjeldende fra 01.08.2012?
- Hvordan endret de eventuelt sin vurderingspraksis gjennom perioden ved innføringen av Kunnskapsløftet og revideringen av læreplanen i kroppsøving?
- Har innsatsbegrepet ført til endringer i opplegg og gjennomføring av opplæringen?
- Har innsatsbegrepet hatt noe å si for elevenes motivasjon i kroppsøvingsøving?

## 3.0 Teori

### 3.1 Kunnskapsløftet

Bakgrunnen for Kunnskapsløftet var internasjonale undersøkelser som viste at norske elever hadde dårlige faglige resultater i forhold til de ressursene vi bruker på utdanning i Norge. Daværende utdannings- og forskningsminister, Kristin Clemet, har uttalt seg om nettopp dette. Ut fra PISA-undersøkelser gjort i 2002, mener hun at det kom frem at 15-åringer skårer middels i fag som norsk, matematikk og naturfag, på tross av at Norge er et av landene i verden som bruker mest ressurser per elev. Dette var noe Clemet ønsket at det skulle bli gjort endringer på.

#### 3.1.1 Kvalitetsutvalget

Den 4. desember 2001 ble Kvalitetsutvalget nedsatt. Målet med dette utvalget var å evaluere opplæringen i grunnskolen og i den videregående skolen. Kvalitetsutvalget består av leder Astrid Søgne, nestleder Anders Seim, samt øvrige medlemmer.

Kvalitetsutvalget skulle evaluere hvordan hensikten både fra R94 og L97 hadde blitt videreført i skolen. De skulle også se på kvalitetsarbeidet i grunnopplæringen, vurdere lengde og omfang på grunnopplæringen og sammenligne utviklingen i norsk skole med andre land. ”De skulle beskrive mulige strategier og tiltak for utvikling av opplæringen i lys av ulike utviklingstrekk, nasjonalt og internasjonalt, og vurdere konsekvenser i forhold til dette” (Regjeringen – Kvalitetsutvalget 2002). Et annet viktig punkt var at utvalget skulle ”...foreslå strategier og tiltak på kort og lang sikt som kan bidra til den ønskede kvalitative utvikling av grunnopplæringen” (Regjeringen – Kvalitetsutvalget 2002).

Stortidsmelding nr. 30 Kultur for læring (2002-2003) ble resultatet av arbeidet til Kvalitetsutvalget, og la mye av grunnlaget for læreplanen i Kunnskapsløftet. I rundskriv F-13/04 fra Regjeringen står følgende om Stortingsmelding nr. 30:

”Stortingsmeldingen omfatter hele grunnopplæringen, og departementet fremmet i meldingen forslag til endringer i grunnopplæringens innhold. I all hovedsak fikk forslagene tilslutning i Stortinget. Endringene skal nå realiseres gjennom en ny, omfattende reform av hele grunnopplæringen, som har fått navnet Kunnskapsløftet. Gjennomføringen av reformen krever en målrettet innsats på alle nivåer i opplæringsystemet over flere år”.

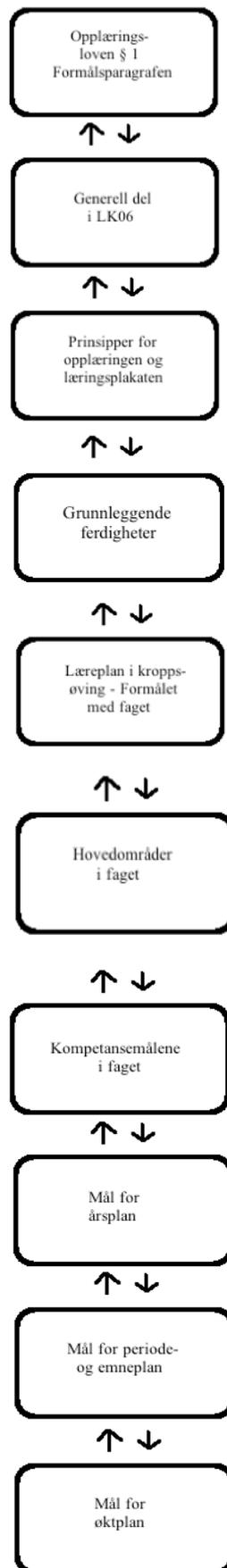
Konklusjonen til Kvalitetsutvalget var at den norske skolen hadde et godt utgangspunkt, med elever som jevnt over trivdes på skolen. Kunnskapsnivået blant elevene måtte heves generelt, med særlig fokus på at de elevene som lå på lav måloppnåelse i faget skulle prestere bedre. Skolen skulle gå fra god til bedre, noe som det, i følge Kvalitetsutvalget, var gode forutsetninger for.

### **3.1.2 Læreplantenkning i K06**

Kunnskapsløftet skiller seg ut i forhold til tidligere læreplaner. Tidligere var fokuset på hva elevene skulle gjøre underveis i undervisningsforløpet, mens fokuset nå skal ligge på hva elevene viser av resultater etter endt læring. Den nye tenkemåten går gjennom i hele planen, det skal nå styres mer mot resultater og prestasjoner.

Opplæringsloven er overordnet all virksomhet i grunnskolen. Under opplæringsloven kommer alle forskrifter. Kunnskapsløftet består av tre deler: generell del, prinsipper for opplæringen med læringsplakaten, og læreplaner for fag. Disse tre delene har status som en forskrift. ”Dermed er LK06 et forpliktende dokument for all undervisning og virksomhet i norsk skole” (Brattenborg og Engebretsen 2013:27).

Den generelle delen i læreplanverket ble innført og gjeldende i skolen i 1993, og ble beholdt ved innføringen av Kunnskapsløftet. Den generelle delen angir overordnede mål for skolen. Den presenterer også de verdiene skolen skal fokusere på, samt de syv mennesketypene skolen skal utvikle. Prinsipper for opplæringen er retningslinjer skolen skal utvikle, og disse kan vi finne igjen i forskriftene, den generelle delen og i opplæringsloven. På denne måten blir det en sammenheng i hele læreplanverket.



Figur 3.1: Oversikt over forslag til lokalt læreplanarbeid. En prosess som starter med Opplæringsloven.

Figur laget med utgangspunkt fra Brattenborg og Engebretsen (2013).

Kunnskapsløftet skulle være en reform for grunnskolen og den videregående opplæringen, altså en gjennomgående læreplan for hele grunnopplæringen. Målet var at alle elever skal utvikle grunnleggende ferdigheter, samt kompetanse for å kunne ta aktivt del i kunnskapssamfunnet. Dette var også et av argumentene for at begrepet læreplan skulle beholdes, nettopp fordi ”..det er elevenes og lærlingenes læring som er det sentrale” (Utdanningsdirektoratet – Bakgrunn for Kunnskapsløftet 2004:2).

I artikkelen ”Bakgrunn for Kunnskapsløftet” skrevet av Utdanningsdirektoratet kommer det frem at strukturen i læreplanen for grunnskolen L97 var forskjellige fra læreplanen i Kunnskapsløftet. Evalueringen av de tidligere læreplanene kom frem til to hovedområder som burde forbedres: ”For det første var det enighet om at visse sider ved innholdet burde prioriteres og gis større oppmerksomhet... For det andre synes det å være en generell enighet om at L97- og R94-planene var for omfattende og detaljerte, og at de burde bli klarere og mindre omfattende” (Utdanningsdirektoratet – Bakgrunn for Kunnskapsløftet 2004:2). Det skulle også bli en klarere skillelinje mellom hva som skulle være nasjonale føringer, og hva som kunne utvikles på lokalt nivå.

”I St.melding nr. 30, Kultur for læring, ble det lagt til grunn at det eleven og lærlingen skal lære, skulle fastsettes som mål for elevenes kompetanse” (Utdanningsdirektoratet – Bakgrunn for Kunnskapsløftet 2004:3). Her var det viktig at læreplanene for de ulike fag skulle inneholde mål for fagkompetanse som skulle være mulig å nå, og de nye læreplanene hadde helt klare læringsmål. Disse ble kalt kompetansemål, og ble målt etter hvert tredje år i grunnskolen.

Siden vår oppgave omhandler ungdomsskolen, tar vi her med at kompetansen til ungdomsskoleelevene skal vurderes etter endt 10. klasse. Det er opp til fagseksjonene og hver enkelt lærer å dele opp kompetansemålene i delmål som passer klassetrinnet, dette varierer lokalt. Andre prinsipper som lå til grunn da læreplanene i K06 ble utviklet var at målene skulle relateres til hovedområdet i faget. I tillegg skal de grunnleggende ferdighetene integreres i alle læreplaner for fag – på fagets premisser. Utdanningsdirektoratet skriver at det skal utvikles ett sett læreplaner for hvert fag i grunnopplæringen, og at det på denne måten blir en tilpassing til de ulike målgruppers behov. Det var flere fordeler ved dette, blant annet at elevene trenes mer

systematisk opp i grunnleggende ferdigheter. Målene ble mer tydeliggjort for alle, både elever, lærere og foresatte, samt at kravene til lærerne ble mer tydeliggjort.

I sluttrapporten ”Analyse av en læreplanreform” av Dale, Engelsen og Karseth kommer det frem at de mener kunnskapssamfunnet er et avgjørende begrep i analyser av Kunnskapsløftets læreplaner. Anvendelse av kunnskap går sammen med å lære, og dermed er kunnskapsamfunnet også et læringssamfunn. Begrepet kompetanse er også noe Dale, Engelsen og Karseth (2011) tar opp, noe de mener er et sentralt begrep i Kunnskapsløftet. Utdanningsdirektoratet definerer kompetanse som evnen til å møte en kompleks utfordring eller utføre en kompleks aktivitet eller oppgave. Kompetanse blir her forstått på denne måten er evne til å iverksette en aktiv handling. Som lærer skal man stimulere elevenes helhetlige utvikling. ”Kompetanse innebærer nettopp at en anvender kunnskapen kreativt, både i forhold til nye situasjoner og at selve kunnskapen kan omskapes” (Dale, Engelsen og Karseth 2011:13).

Totalt sett ble forventningene til både lærerne og elevene på denne måten mer tydelig uttrykt, og det ble en nær sammenheng mellom nasjonale prøver og læreplaner for alle fag. I følge regjeringen var det en bred politisk enighet om reformen Kunnskapsløftet på bakgrunn av disse analysene, i tillegg til for dårlig progresjon i den videregående skolen hvor for få fullførte opplæringen, samt at det ikke ble god nok tilpasset opplæring.

### **3.1.3 Grunnleggende ferdigheter**

Etableringen av de grunnleggende ferdighetene ble gjort på bakgrunn av at Kvalitetsutvalget ble enige om at visse sider ved innholdet burde prioriteres og gis større oppmerksomhet. ”Kvalitetsutvalget definerte ”basiskompetanse” som en del av en helhetlig kompetanse” (Utdanningsdirektoratet – Bakgrunnen for Kunnskapsløftet 2004:2). Departementet ønsket å få frem noen grunnleggende redskaper for læring og utvikling, og dermed kom de samlet frem til at de mest sentrale grunnleggende ferdighetene er:

- Å kunne uttrykke seg muntlig
- Å kunne lese
- Å kunne uttrykke seg skriftlig
- Å kunne regne
- Å kunne bruke digitale verktøy

(Kunnskapsløftet 2006, læreplanverket)

For å sikre en kontinuerlig utvikling gjennom hele skoleløpet, skulle de grunnleggende ferdighetene integreres i alle fagplanene, og vi finner dem i Kunnskapsløftet under kapitlet ”Grunnleggende ferdigheter i faget”. I all hovedsak skal de fremme kunnskap og kompetanse innenfor de fem grunnleggende ferdighetene, og det skal resultere i ny kunnskap. I St. meld. nr. 30: Kultur for læring er ”Målet at alle elever og lærlingen skal opparbeide et nødvendig kompetansenvå i de mest sentrale ferdighetene for å kunne ta del i kunnskapsamfunnet. Det skal hjelpe dem i deres personlige utvikling og deres evne til å delta i og utvikle seg i skole, samfunns- og arbeidsliv”. For å kunne oppnå dette må man ta hensyn til læreplanen i faget, samt de grunnleggende ferdighetene som tilpasses til hver enkelt fagplan. Kompetanse innen lesing, skriving, regning, muntlig uttrykkelse og den digitale verdenen, er evner som er nyttige, og kanskje nødvendige, i dagens samfunn.

### **3.1.4 Faglig vurdering av Kunnskapsløftet**

Pedagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo har fulgt innføringen av reformen, og har sett på om læreplanverket i Kunnskapsløftet ble utformet på en måte som gir sammenheng og konsistens i reformen. Her kommer det frem at Kunnskapsløftet kombinerer målsetningen om økt læringsutbytte med et relativt stort handlingsrom for lokalt arbeid med læreplanene. Likevel viser analyser de har gjort at læreplanene følger samme spor som tidligere reformer, noe som er i samsvar med andre læreplanforskere. Flertallet av skoleeierne er i enighet om at resultatorientering og fokus på elevenes læring har verdi for norsk skole, likevel har ikke skoleeierne en slik oppfatning om samsvarer med resultatorientering på alle områder.

Å utforme læreplaner med tydelige kompetansemål var en sentral hensikt med læreplanreformen. Forskerne ved Pedagogisk forskningsinstitutt mener at de utvalgte læreplanene i varierende grad har klare og tydelige kompetansemål. Læreplanene gir derfor ikke den klarheten i målene som myndighetene ønsker, og det kommer dermed frem at læreplanen i Kunnskapsløftet representerer en kontinuitet fra tidligere læreplaner og ikke et brudd med tradisjonen.

Også andre forskere har sett på hvordan læreplanverket for Kunnskapsløftet er blitt tatt i mot. I en rapport fra Nordlandsforskning analyserer de hvordan lærerne forstår, fortolker og omsetter læreplanens mål og intensjoner i praksis. Her kommer det frem at lærerne har delte meninger om kompetansemålene og de grunnleggende ferdighetene, men at flertallet synes, i likhet med forskningen PFI har gjort, at kompetansemålene er vage og omfattende. Når det gjelder de grunnleggende ferdighetene mener både PFI og Nordlandsforskning at læreplanene generelt uttrykker tydelig progresjon i de grunnleggende ferdighetene kun i varierende grad. Særlig PFI er skeptiske, og kommer frem til at progresjonen i de grunnleggende ferdighetene ikke er tydelig nok beskrevet.

Om vi igjen ser på sluttrapporten til Dale, Engelsen og Karseth (2011), ser vi at det er fire forhold ved kompetansemålene som belyses. For det første påpekes det at kompetansemålene i læreplanene for de ulike fagene ikke nødvendigvis gir den presisjon og klarhet myndighetene etterspør. For det andre påpekes et konsistensproblem mellom læreplanens generelle del og læreplanene for fag som innebærer at reformen som helhet fremstår som tvetydig. For det tredje er kompetansemålene avhengig av substans, noe som innebærer at fagenes egenart må gis verdi i læreplanarbeidet. For det fjerde åpner læreplaner opp for tolkningsmuligheter som muliggjør kontinuitet så vel som forandring. ”Dette innebærer at reformer oversettes og tilpasses etablerte institusjonelle praksiser” (Dale, Engelsen og Karseth 2011:ii).

I sluttrapporten kommer det frem at det ble påvist inkonsistens mellom ulike læreplandeler i LK06. Den generelle læreplandelen var preget av en tradisjonell innholds- og kunnskapsorientering med vekt på at elevene skulle tilegne seg felles kunnskaper og referanserammer. Her måtte alle elevene få kjennskap til innhold i og

sentrale verdier fra vår kulturarv. Læringsplakaten derimot, ga gjennom sine prinsipper og retningslinjer anbefalinger for en mer prosessorientert opplæring, der innholdet i undervisningen var mindre viktig.

Lokalt planarbeid har vært et gjennomgående tema i Kunnskapsløftet, og det at det ble påvist inkosistens mellom de ulike læreplandelene viste seg også i det lokale planarbeidet. Fagplanene er målstyrte, og med utgangspunkt i kompetansemålene ble det forventet at man lokalt skulle velge konkret innhold, arbeidsmåter og vurderingsopplegg. Elevene kunne altså oppnå kompetansemålene ved hjelp av forskjellige typer innhold i undervisningen. Det som har kommet frem her er at det var lite forskjell på det lokale læreplanarbeidet ut fra LK06, enn lokalt læreplanarbeid ut fra tidligere læreplaner. Grunnen til dette kan, i følge sluttrapporten av Dale, Engelsen og Karseth, være fordi at det var underkommunisert hva det innebar at planarbeidet skulle ta utgangspunkt i kompetansemålene i Kunnskapsløftet. ”Det ble ikke gitt veiledning i målnedbryting og heller ikke i hvordan man kunne velge ut konkret innhold, arbeidsmåter og vurderingsopplegg som var adekvate i forhold til målene” (Dale, Engelsen og Karseth 2011:2).

Det blir også stilt spørsmål om Kunnskapsløftet er en læreplan som passer inn i kunnskapssamfunnet vårt. Kunnskapssamfunnet skal være gjeldende for alle, noe sluttrapporten kommer frem til at Kunnskapsløftet ikke legger til rette for. Som tidligere skrevet opprettholdes den tradisjonelle måten å tenke kunnskap på i læreplanens generelle del, og konsekvensen blir at det blir et tydelig skille mellom teoretiske fag og praktisk/estetiske fag. Det blir dermed et skarpt skille mellom teori og ferdigheter, og for å bryte dette skillet slik at premissene for læreplanene i fag skal passe i kunnskapssamfunnet vårt må læreplanens generelle del fornyes i følge sluttrapporten til Dale, Engelsen og Karseth (2011).

I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) kom det frem at det var et ønske om å skifte læreplanmodell fra en innholdsorientert læreplan slik som L97, til en kompetanse- og målorientert læreplan slik som LK06. Dale, Engelsen og Karseth stiller spørsmål ved om det faktisk har skjedd en slik endring, da læreplanen i Kunnskapsløftet baserer seg på et språk hvor fag spiller en grunnleggende rolle. Dette vises i utdraget av sluttrapporten:

”Det blir i læreplanverket påpekt at kompetansemålene er plassert innenfor rammen av skolefag og overgripende hovedområder, som samlet sett beskriver hva fagene handler om... Reformen blir forstått slik at den krever lærere med god faglig autoritet. Det er med andre ord en nær kobling mellom innhold og målbeskrivelser. Faget forblir et viktig element i LK06”

(Dale, Engelsen og Karseth 2011:7)

Det er altså en kontinuitet i læreplanreformen fra tidligere planer, hvor skolefagenes posisjon har stor betydning. Dette har noe med at læreplanen i Kunnskapsløftet åpner opp for tolkningsmuligheter, da blir det mulig som lærer å fortsette som før i like stor grad som man kan velge å gjøre en forandring i måten å undervise. Igjen ser vi at lærerne har et stort ansvar når det kommer til tolkning av læreplanene.

Om vi skal kople dette opp mot PISA-undersøkelsene som vi innledet teori-kapittelet vårt med, ser vi at resultatene på PISA-undersøkelsene kan ha en sammenheng med det skolefaglige innholdet. I følge Sivesind (2010) utfordres dette skolefaglige innholdet med PISA. Hovedsaken for PISA er ikke landets utdanningsbetingelser, reformens innhold eller skolen, men målte resultater. Svivesind skriver videre at PISA starter i en helt annen ende for å definere skolefaglig kunnskap, enn det en tradisjonell læreplan gjør når ideer og betingelser forutbestemmes. Dermed velger PISA et annen utgangspunkt for å beskrive innholdet enn det som er tilfellet med klassiske og moderne læreplaner. Selv ser vi her at dette kanskje kan være forklaringen på at 15-åringer i landet vårt skårer middels i fag som norsk, matematikk og naturfag, på tross av at Norge er et av landene i verden som bruker mest ressurser per elev. Det som er helt klart er at Sivesinds konklusjon tydeliggjør at læreplanen i Kunnskapsløftet og de internasjonale testene opptrer i utakt.

I bladet Utdanning var det en artikkel ”Ny læreplan for full musikk” som omhandler Melvold ungdomsskole i Akershus. Skolen er kjent for å drive pedagogisk utviklingsarbeid, og tok i bruk den nye læreplanen kun tre dager etter at det ble innført. Grunnen til at vi har valgt å ta med denne artikkelen i vår masteroppgave, er fordi vi synes det er utrolig bra at skolen har vært tidlig ute med å sette seg inn i hva den nye læreplanen skulle gå ut på. Det sier en del om innstillingen til skolen, og at de ønsker å forbedre seg hele tiden. Tre viktige begreper de fikk med seg var de

grunnleggende ferdighetene, 25 prosentvalget og programfagene. Et spørsmål i artikkelen er om noe av læreplanen kom overraskende på dem, og da var svaret det at kompetansen skal måles etter hvert tredje år var overraskende. Selv kan vi se et problem som kan oppstå med dette, da vi kom inn på 10. trinn som lærere. Ved å ha kompetansemål samlet for 8., 9. og 10. trinn var det vanskelig for oss som kroppsøvingslærere å vite hvilke kompetansemål elevene hadde vært gjennom og hvilke som var tiltenkt 10. klasse. Dette løste seg med at vi fikk årsplanene for tidligere år, og i samspill med elevene kom vi frem til en god løsning. Dette gjelder nok spesielt for kroppsøvingsfaget, og i slike eksempler ser vi at faget som egenart kan falle litt bort fra planleggingen av læreplaner. En løsning her kan være å lage årsplaner for hvert trinn på fagseksjonsmøter slik at man vet hva læreren har gått gjennom, og også hva læreren skal gå gjennom videre med klassen i kroppsøving. Melvold ungdomsskole ser positivt på å måle kompetansen etter hvert tredje år da det kunne skape gode pedagogiske diskusjoner i personalet.

Utdanningsdirektoratet har revidert flere læreplaner for ulike fag med evalueringen av Kunnskapsløftet som bakgrunn for revideringen. Disse læreplanene skal bli tydeligere på utvikling i de ulike ferdighetene, de skal ha en god progresjon, og det skal være et godt samsvar på tvers av læreplanene.

### **3.1.5 Revideringene av Kunnskapsløftet**

En læreplan eksisterer ikke i et vakuum alene. Engelsen, i boken til Dale (2009) kommer inn på at forholdet mellom læreplandokumentet og dets kontekst vil ha betydning for hvor vellykket implementeringen av læreplanen blir. Når det skjer endringer i samfunnet, blir det ofte et behov for endringer i skolens virksomhet. Flere læreplaner har vært et resultat av dette, og en læreplan vil til enhver tid kunne avspeile et bilde av samfunnet. En endring i læreplanen kalles en revisjon, og Gundem (1990) skriver at læreplanrevisjon handler om mindre endringer i selve læreplandokumentet. En revidering av en læreplan er altså ikke en ny reform, men en justering av gjeldende læreplaner. For å oppnå en god implementering av læreplanen trengs det god kommunikasjon, åpenhet og forpliktelse, slik at ikke fragmentert

handling blir resultatet. God kommunikasjon er nok nøkkelordet her, og her må skolelederne ha klare verdier og mål om hvordan læreplanen skal iverksettes. Viktig for oss i denne oppgaven omhandler begrepet læreplanimplementering, som går ut på hvordan en læreplan anstilles etter at den har vært gjennom en revidering. ”Denne prosessen (implementeringen) bør ideelt sett føre til en endring i den praksis som tidligere har gjort seg gjeldende for undervisning og læring ut fra læreplanen, enten det dreier seg om en omfattende generell læreplanrevisjon eller bare om læreplanen for et enkelt fag, emne eller fagområde” (Gundem 1990:112). Om en læreplan blir fulgt i skoleundervisningen, er helt opp til læreren selv. Alt avhenger om læreren velger å forplikte seg til læreplanen, eller om læreren heller velger å fortsette som før fordi det passer hans eller hennes undervisning bedre. I følge Gundem er læreren den som avgjør hvordan læreplanen omsettes til praksis.

”Læreplaniverksetting eller – implementering er kanskje den mest komplekse oppgaven knyttet til læreplanverket” (Gundem 1990:79). Er man trygg på seg selv som lærer, og forstår hva som forventes av seg selv, er det lettere å lykkes med å innføre forandringene som læreplanen inneholder. Dette støtter Engelsen (2009) opp om, da hun skriver at involvering fra læreren sin side er nødvendig. Nettopp dette er et svært viktig tema i oppgaven vår, nemlig hvordan kroppsøvingslærerne har tatt inn over seg at innsatsbegrepet falt bort i den nye læreplanen for kroppsøving i Kunnskapsløftet.

Regjeringen påpekte i 2012 at det kom frem at etter seks år med Kunnskapsløftet er frafallet i skolene like høyt, og de sosiale ulikhetene større. Selv om Kunnskapsløftet har satt styring og ledelse på dagsorden slik at skolene nå arbeider med fokus på hva elevene lærer i stedet for hva de gjør, var det fortsatt forbedringspotensiale i alle fag. Det som kom tydelig frem er det at vi har fått god kjennskap til hvordan norsk skole fungerer, samt hvordan elevene gjør det i ulike fag gjennom økt testing. Det kom frem at norske elever presterer bedre enn tidligere, men norsk skolevesen tar grep om de elevene som virkelig sliter for sent. Store problem i skoleverket var at de sosialøkonomiske forskjellene økte, sekserelevne var de som har ressurssterke hjem mens barn som ikke har ressurssterke foreldre sliter med å oppnå karakter i alle fag. En konsekvens av dette har vært med på å revidere ulike læreplaner i forskjellige fag.

Hovedmålet, i følge Regjeringen, har vært å styrke de grunnleggende ferdighetene. Daværende kunnskapsminister Kristin Halvorsen forklarte at læreplanene måtte inneholde tydeligere mål og klarere fremdrift av de grunnleggende ferdighetene. I tillegg har det skjedd en del faglige justeringer i læreplanen for hvert av de reviderte fagene som vi ikke går nærmere inn på her. Det har i tillegg kommet blitt utarbeidet både veiledninger og støttemateriell av Utdanningsdirektoratet, noe vi mener er veldig positivt. Endringene i læreplanen i kroppsøving skriver vi mer omfattende om i punkt 3.3.6.

## 3.2 Læreplanteori

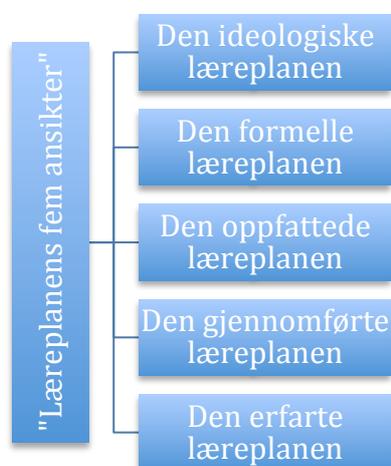
Å gi en god definisjon av hva en læreplan er, kan være vanskelig. Stenhouse (1980) gir følgende beskrivelse av hva en læreplan er: ”A curriculum is an attempt to communicate the essential principles and features of an educational proposal in such a form that it is open to critical scrutiny and capable of effective translation into practise” (Stenhouse 1980:4). Muligheten til å overføre praksisen på en effektiv måte er her svært viktig å ha med. Å planlegge undervisningen er en ting, men å gjennomføre den på best mulig måte er noe helt annet. Dette er kanskje det som skiller en god lærer fra en dårlig lærer, nettopp det å sette læreplanen ut i praksis.

Læreplanteori omfatter studium av teorier, ideer og problemer som knytter seg til utforming av læreplaner. ”Det som er felles for alle læreplantyper, er at de skisserer en ramme for skolens opplegg av undervisningen og at den enten implisitt eller også eksplisitt angir de mål og de pedagogisk/filosofiske ideer og synspunkter som skal anvendes for å nå målene” (Bjørndal og Lieberg 1978:31). Læreplanen er et kommunikasjonsverktøy hvor det kommer frem hvilke retningslinjer for hva som skal skje i skolen, både når det gjelder faglig innhold og arbeidsmåter. En læreplan gjelder også for andre aktører enn bare lærerne, også foreldre kan ta del i læreplanen og bruke den som et hjelpemiddel i barnet sin læreprosess. På denne måten er læreplanen åpen for alle, og ikke konsentrert kun rundt skolen. Ved at læreplanen er åpen for innsyn og kritisk granskning for alle som måtte være interessert, gjør at den hele tiden er under utvikling til det bedre.

Det er viktig at man er oppmerksom på at en læreplan aldri er fasiten på hvordan undervisningen skal være, og at den åpner for mulighetene til å legge opp undervisningen på en måte som læreren selv synes er en god undervisningstime. ”Læreplanen går alltid veien gjennom lærerens tolkninger” (Imsen 2009:194). Her har lærerne et stort ansvar ved å se på læreplanen på en måte som gir elevene mest mulig utbytte av undervisningen.

### 3.2.1 Læreplandimensjoner

Goodlad (1997) skiller mellom fem fremtoninger av læreplanen. Disse er ”the Ideological Curricula”, ”the Formal Curricula”, ”the Perceived Curricula”, the ”Operational Curricula” og ”the Experiential Curricula” (Goodlad 1997:60-63). Gundem (1990) beskriver disse som den ideologiske læreplanen, den formelle læreplanen, den oppfattede læreplanen, den gjennomførte læreplanen og den erfarte læreplanen, og kaller dem for læreplanens fem ansikter (Gundem 1990:41).



Figur 3.1: ”Læreplanens fem ansikter”

Den ideologiske læreplanen omhandler ideene bak læreplanen, og presenterer noen idealistiske forestillinger om hvordan læreplanen skal være. Denne læreplanen beskriver hvilket ståsted de som utformer læreplanen har, men Gundem (1990) skriver at den ideologiske læreplanen aldri vil bli det samme som det endelige læreplanprodukt da den alltid vil måtte brytes mot en rekke sosiopolitiske hensyn og mot hva som er praktisk gjennomførbart.

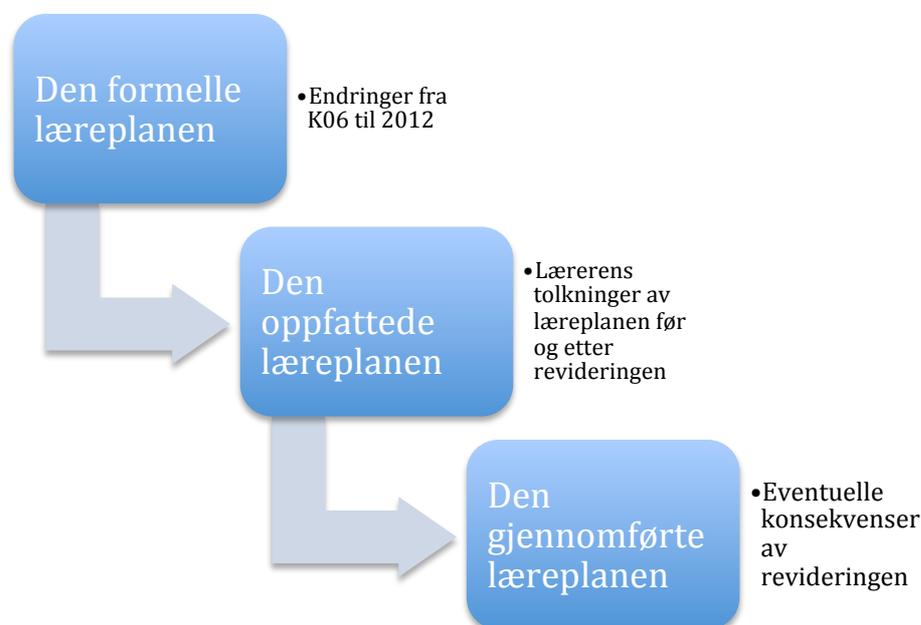
Den formelle læreplanen er den vedtatte læreplanteksten, altså den ferdige utarbeidede læreplanen som er offentlig vedtatt. Utdanningsdirektoratet ferdigstiller og publiserer læreplanene, og det er disse planene skoleledere og lærere tar i bruk. Den formelle læreplanen publiseres på [udir.no](http://udir.no), og dermed har alle interesserte muligheten å se på dem siden dem er så tilgjengelig. Det er den formelle læreplanen som er vårt utgangspunkt i oppgaven, da det er her fokuset angående innsatsbegrepet er.

Den oppfattede læreplanen er slik den blir oppfattet av ulike aktører, da spesielt lærere. Det er store variasjoner når det gjelder tolkninger av læreplaner, dette er fordi hver lærer er unik og spesiell, og har sin måte å undervise på. Det handler om hvordan læreren leser og tolker den formelle læreplanen, dette blir da den oppfattede læreplanen. Vi vil komme innom den oppfattede læreplanen i vår forskning da vi ønsker å komme inn på temaet om hvordan lærerne har tolket læreplanen i kroppsoving. Hvordan man som lærer tolker læreplanen handler om hvilken erfaring læreren sitter med, hvilke holdninger læreren innhar, og hvordan læreren velger å gjennomføre læreplanen i praksis.

Den gjennomførte læreplanen er slik læreplanen fremstår i undervisningssituasjon, altså hva som skjer i klasserommet. En undervisningstime går nesten aldri helt som planlagt, og dermed kan den gjennomførte læreplanen skille seg markant fra den oppfattede læreplanen. En annen faktor som kan være med på dette kan være at læreren blir styrt av gammel vane og rutiner som kan være vondt å vende uansett hvor mye læreren selv prøver å gå inn for det. Goodlad (1990) skriver at når lærere ser seg selv i et filmopptak blir de ofte sjokkerte over seg selv og hvordan de underviser. Som lærer er det ofte slik at ting oppstår, og en undervisningstime er aldri lik en annen. Man har ofte andre oppfatninger av hva som skjer, enn hva som virkelig skjer i undervisningen. I vår forskning vil vi også her være innom hvordan undervisningen blir gjennomført i praksis, da dette omhandler det elevene faktisk opplever.

Den erfarte læreplanen dreier seg om det elevene oppfatter av undervisningen. Her vil hver elev tolke oppfatningene ulikt, men noe blir også oppfattet likt. Likhetene henger sammen med at undervisningen har en struktur, eller et mønster, som alle blir organisert i. Ulikhetene henger sammen med at elevene har ulik erfaringsbakgrunn og

ulike forutsetninger (Imsen 2009:196). Både objektive og subjektive forhold knyttet til elevenes erfarings- og livsområde vil, i følge Gudem (1990), spille inn i denne sammenheng.

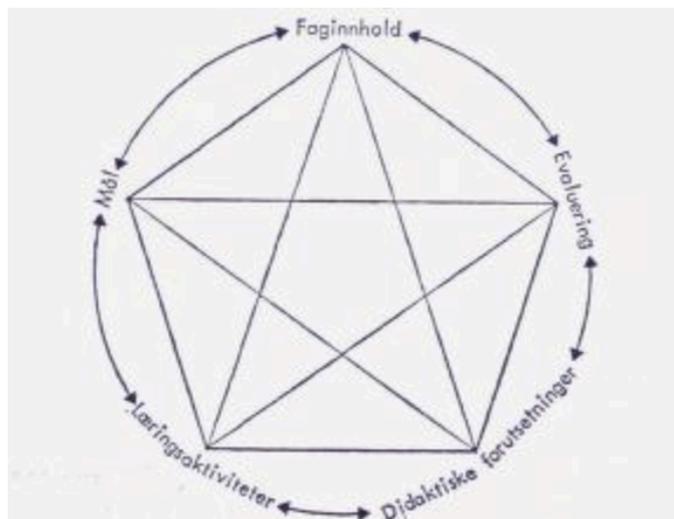


Figur 3.2: Prosessen ved revideringen av læreplanen i kroppsøving i K06.

I vårt forskningsprosjekt dreier det seg i hovedsak om hvordan lærere tolker og opplever det å undervise før og etter revideringen av læreplanen i kroppsøving i 2012. Dermed vil både den oppfattede og den gjennomførte læreplanen bli det samtalene i all hovedsak vil dreie seg om, men også den formelle læreplanen vil bli diskutert da innsatsbegrepet ble fjernet fra den formelle læreplanen i kroppsøving.

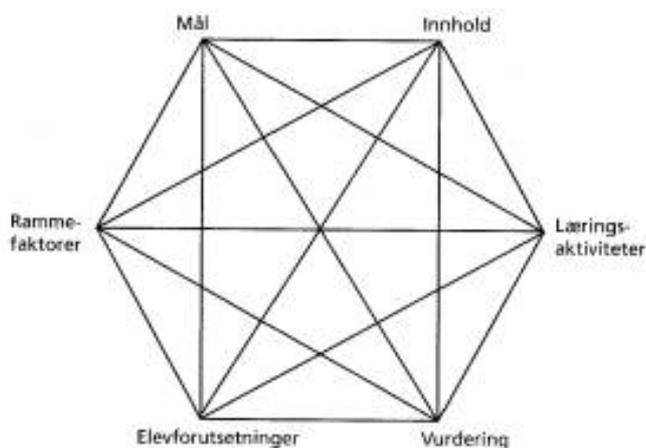
### 3.2.2 Den didaktiske relasjonsmodellen

Didaktisk relasjonstenkning er navnet på en modell for planlegging og undervisning. Modellen er formulert av Bjørndal og Lieberg i 1978, og bygger på ideen om at det er en sammenheng mellom ulike faktorer i undervisningen. Disse faktorene er: mål, faginnhold, læringsaktiviteter, didaktiske forutsetninger og evaluering.



Figur 3.3: Den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal og Lieberg 1978:135).

Det er et gjensidig avhengighetsforhold mellom alle disse faktorene, og det er dette modellen ønsker å få frem. ”Pilene og linjene i figuren angir at alle beslutninger er innbyrdes avhengige og forsøker å ivareta den vekselvirkning som pedagogiske relasjoner alltid innebærer” (Bjørndal og Lieberg 1978:136). Brattenborg og Engelsen (2013) har i sin bok modifisert den didaktiske relasjonsmodellen, og også her kommer det frem at det er et gjensidig avhengighetsforhold mellom faktorene – det er altså ikke én eller flere faktorer som er viktigere enn andre.



Figur 3.4: Den didaktiske relasjonsmodellen (modifisert etter Bjørndal og Lieberg 1978) i Brattenborg og Engebretsen

### Rammefaktorer

Rammefaktorene muliggjør eller begrenser undervisningen og læringen. Det er i hovedsak lærerens holdninger som er den største rammefaktoren, da lærerens utdanning, kreativitet, kunnskap og holdning til faget vil spille inn på undervisningen. Deretter innebærer rammefaktorene hvilke ressurser man som lærer har til rådighet, og også antall undervisningstimer.

### Mål

Faktoren mål er et hjelpemiddel når man skal planlegge undervisningen. ”Det er elevenes læringsprosess som er i sentrum også når mål utarbeides (Brattenborg og Engebretsen 2013:82). Et mål kan være enten åpent eller lukket, hvor åpne mål er mer generelle enn de lukkede. Målene i Kunnskapsløftet er relativt åpne, og det gis dermed mulighet for ulik tolkning av kompetansemålene. Det er opp til hver enkelt skole å tolke målene i læreplanen for videre å utarbeide delmål. Et mål bør være realistisk, og det er viktig å huske på at elevene skal nå målet og ikke bare nærme seg det.

### Elevforutsetninger

Elevforutsetningene er en faktor som påvirker undervisningen fra elevenes side. Det kan være evner, erfaringer og kunnskaper, og det er her viktig å huske på at elevene i skolen har ulike måter å lære på. De starter med ulik erfaring, ulike interesser, ferdigheter og kunnskap. ”Hvordan skolen møter denne ulikheten på, vil være helt avgjørende for hvordan den enkelte vil trives og lære” (Brattenborg og Engebretsen 2013:87). Det er derfor viktig å bli kjent med elevforutsetningene i de gruppene man skal undervise i.

### Innhold

”Innholdet, sammen med fremgangsmåtene, handler om undervisningens hva” (Brattenborg og Engebretsen 2013:89). Det omhandler hva arbeidet i skolen skal handle om, og hva det skal undervises i. Dette er det læreren som planlegger ut fra mål og fremgangsmåter.

## Vurdering

Faktoren vurdering skal være med på å fremme elevenes læring og utvikling. Igjen har læreren et stort ansvar med å gi gode tilbakemeldinger som gjør at eleven utvikler sin kunnskap og oppnår fremgang i faget. ”Hun (læreren) må være bevisst på tilbakemeldingens form og innhold slik at den kan fungere etter sin hensikt (Brattenborg og Engebretsen 2013:90). På ungdomsskolen brukes vurdering både med og uten karakter. Vi skriver mer om vurderingstenkningen i kroppsøvfaget i punkt 3.4.

## Læringsaktiviteter

Den siste faktoren, læringsaktiviteter innebærer både metode, arbeidsmåter og organiseringsformer. Læreren bruker forskjellige måter for å legge opp sin undervisning, dette er en fremgangsmåte på hvordan elevene skal nå de målene som er satt opp for timen. Arbeidsmåter og organiseringsformer er konkrete tiltak som gjennomføres for å nå undervisningens mål. ”Det som er viktig, er at innhold, metode og lærerrolle samsvarer i sin form” (Brattenborg og Engebretsen 2013:90).

Læringsaktiviteter handler altså først og fremst om selve aktiviteten og det som skjer i en læringssituasjon.

Bjørndal og Lieberg (1978) skriver at modellen de har presentert ikke er komplett, men ment som et hjelpemiddel i planleggingen av undervisningen. Vi synes også at modellen kan være et verktøy for lærerne når de skal planlegge undervisningen sin,, særlig den modifiserte utgaven av modellen. Spesielt faktoren mål vil være interessante for oss i vår forskning. Hvordan begrunnet de målene de hadde for elevene når innsatsbegrepet ikke var med i vurderingen av faget? Også faginnholdet, læringsaktiviteter, rammefaktorer og vurdering er to faktorer som vil være interessant i vår forskning da vi er interesserte i å vite om de har gjort forandringer i det faglige innholdet i takt med at innsatsbegrepet var tatt vekk ved den nye læreplanen, men kom inn igjen i den gjeldende læreplanen for kroppsøving. På bakgrunn av dette vil vi også omhandle faktoren elev- og lærerforutsetninger, særlig med tanke på i hvor stor grad de var lojale til læreplanen. Her kommer tryggheten som lærer inn, noe som igjen kan ha noe med hvor lenge læreren har undervist i kroppsøving. Alle disse faktorene vil bli tatt opp i oppgavens drøftingsdel.

## 3.3 Kroppsøvingfaget i Kunnskapsløftet

### 3.3.1 Formålet med kroppsøving

Formålet med faget kroppsøving er at elevene skal være i bevegelse, og at faget skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil. Inger-Åshild By har i heftet sitt ”Veiledning for vurdering med karakter i kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring” skrevet noe om nettopp dette. I heftet kommer det frem at bevegelse er noe grunnleggende hos mennesket, og at lek, dans, friluftsliv og idrett er en del av vår felles dannelse og identitetsskaping i samfunnet. Her kan vi se at faget er i samsvar med det overordnede målet for skolen i det at eleven skal få kunne utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang (Lovdata 1998). Faget skal medvirke til at mennesket sanser, opplever, lærer og skaper med kroppen, og dette med å bruke kroppen på en slik måte er unikt for faget. Det er nettopp dette som skiller kroppsøving fra andre fag, at kropp og bruk av kropp blir satt i fokus. Kroppslig læring blir dermed det som presenterer fagets egenverdi, og det er en sentral del av elevens dannelsesprosess. Som det står i formålet for læreplanen i kroppsøving er bevegelse grunnleggende hos mennesket, og fysisk aktivitet er viktig for å fremme god helse (Udir – læreplan i kroppsøving 2013).

De fem grunnleggende ferdighetene er integrerte i kompetansemålene, og dette er med på å styrke de overordnede formål for skolen. Likevel har de grunnleggende ferdighetene tatt utgangspunkt i fagets egenart, noe som gjør at man lærer på en annen måte enn i andre fag. Her er kroppen hovedfokuset, hvor elevene må ta utgangspunkt i seg selv når de skal utføre et arbeid.

Også den sosiale delen av faget er viktig, da det sosiale aspektet omhandler det å fremme fair play og vise respekt for hverandre. Dette ser vi også igjen i det overordnede målet for skolen: ”Opplæringa skal bygge på grunnleggjande verdiar i kristen og humanistisk arv og tradisjon, slik som respekt for menneskeverdet og naturen...tilgjeving, likeverd og solidaritet” (Lovdata – Formålet med opplæringa 1998:1). Det sosiale aspektet kan også være med på “...å styrke elevenes selvbilde, identitetsdanning og også deres flerkulturelle forståelse” (By 2014:10). Viktige stikkord her er samarbeid og det å hjelpe hverandre, noe som elevene vil få kunne

oppleve i kroppsøvingen. Faget skal også medvirke til at elevene skal kunne sette seg kritisk til kroppsideal, samt at elevene skal bli bevisste på hva som skjer med egen kropp både i aktivitet og i hvile.

Kroppsøvingsfaget utfordrer altså hele mennesket ved å utarbeide gode holdninger og fair play i samarbeid, faget fremmer sosial kompetanse og kreativ kompetanse, samt at faget er med på å gi eleven en formening om hva innsats betyr og hvordan det kan være med på at motivasjonen oppstår og vedlikeholdes.

Vi som lærere har her en jobb med å legge til rette for gode aktiviteter som favner alle, og som gjør at elevene får brukt hele sanseapparatet. Det handler om å ha undervisningstimer som utfordrer hele kroppen, og som gir muligheter til gode opplevelser. Faget skal gi kunnskap om trening og helse, samt hvordan å forebygge skader ved trening. Det at elevene føler mestring i undervisningstimene er veldig viktig, og det vil for elevene kunne føre til at de tar valg som gjør at de har en gjennomgående aktiv livsstil også senere i livet.

Avsluttende vil vi ta med en setning fra veiledningen til læreplanen i kroppsøving som får frem hva målet med en kroppsøvingstime bør være: “Opplæringen i kroppsøving har som viktig mål å oppøve allsidige kroppslige ferdigheter og gi grunnlag for en aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede” (Udir – Veiledning til læreplanen 2013:1). Gjøres dette i undervisningstimene i kroppsøving, vil elevene oppleve motivasjon for læring som igjen fører til utvikling av ferdigheter og kunnskaper.

### **3.3.2 Arbeidsgruppen i læreplanarbeidet for kroppsøving**

Utdanningsdirektoratet fikk til oppdrag å gjennomgå læreplanen i kroppsøving i Kunnskapsløftet, samt grunnlaget for vurderingen i faget. På bakgrunn av dette oppdraget utnevnte Utdanningsdirektoratet den 25.03.2011 en arbeidsgruppe bestående av fire fagpersoner fra kroppsøving.

Arbeidsgruppen består av Idar Lyngstad (leder), Lene Flagestad, Petter Erik Leirhaug og Ingrid Nelvik. Disse har skrevet om revideringene av KR01-01 til KR01-02, og alt fra formålet til kompetansemålene ble overveid. Arbeidsgruppen skriver i rapporten sin ”Kroppsøving i skolen –Rapport fra arbeidsgruppe i kroppsøving” at:

Kort oppsummert forteller forskningen på vurdering etter LK06 om stort sprik i hvilke vurderingskriterier kroppsøvingslærerne mener er viktige. Lærere legger mer eller mindre vekt på elementer som innsats, deltakelse og oppmøte for elever ved standpunktvurdering, og de legger ulik vekt på målbare standarder for hva en god presasjon er, for eksempel tester av løpsferdigheter og styrke.

Kroppsøvingfaget er kanskje det faget som er vanskeligst å vurdere i skolen, dette fordi det er mange faktorer som spiller inn i vurderingen og det er altså ingen ”fasit” på hvordan vurderingen skal skje. Gode tilbakemeldinger og veiledning i forhold til hvor eleven står i forhold til kompetansemålene er viktig, men dette er noe som ofte faller bort hos kroppsøvingslærere, dette er i følge arbeidsgruppen mye på grunn av liten tid. ”Videre er det ulike oppfatninger om hvilken betydning elevens forutsetninger skal ha i vurderingen og om hva som er hovedmålet med faget” (Arbeidsgruppen 2011:7).

Et viktig punkt i rapporten til Arbeidsgruppen er at de bruker begrepet revisjon for å forklare endringene som er gjort i forskriften og i læreplanen. Begrepet ser vi også når de kommer med forslag om en revidering av KR01-01 til KR01-02.

### **3.3.3 Debatten om kroppsøvingfaget**

”Innføringen av Kunnskapsløftet kan virke å ha ført til en tilspisset debatt omkring kroppsøvingfaget. Blant kroppsøvingslærere og lærerutdannere var det spesielt rammene rundt ny vurderingsordning i faget som engasjerte og skapte usikkerhet” (Arbeidsgruppen 2011:8). I intervjuet med Inger-Åshild By spurte vi om nettopp dette, og svaret vi fikk var: ”Ja, det var kanskje til og med spesielt rundt kroppsøvingfaget at det skapte mest reaksjoner både hos elever og foreldre. Dette var faget som fikk flest klager når det gjaldt karakterer, nettopp på grunn av at innsats var tatt vekk og det kun skulle bli fokusert på fagkompetanse blant elevene.” For å kunne

måle fagkompetansen måtte innholdet i timene justeres noe, og oppslag i media viser til at lærere ble veldig opptatt av det som kunne observeres og måles, dette for å kunne dokumentere ferdighetene til elevene i de ulike emnene og dermed få satt en rettferdig karakter. Kroppsøving har tidligere blitt forbundet med lek, bevegelse og spill, men faget har også hatt en negativ side hvor elevene har fått kjenne på nederlag og sårbarhet. Ut fra hva oppslagene i media har vært, så tok den negative siden av kroppsøvingsfaget mer over, og flere av elevene meldte seg derfor ut av vanlig kroppsøvingundervisning. Det ble rett og slett for mye testing, prestasjonspress og karakterjag i faget. Kristin Clemet inviterte flere elever til samtale på bakgrunn av disse tilbakemeldingene, og det kom frem at dem ikke var fornøyde med vurderingen i faget. Dette førte til at arbeidsgruppen ble satt opp for å forbedre læreplanen i kroppsøving.

Helseperspektivet er også viktig i debatten om kroppsøvingsfaget. Vi vet at usunne spisevaner og fysisk inaktivitet går på bekostning av helsen. Undersøkelser gjort av helsedirektoratet viser at barn og unge er i stadig mindre fysisk aktivitet enn tidligere. Utviklingen innenfor teknologien som har skjedd de siste årene har bidratt til dette, hvor lek ute i skog og mark har blitt byttet ut mot teknologisk lek i sofaen slik som dataspill og tv-spill. I tillegg til teknologien som er kommet de siste årene, er også ulike fremkomstmidler nytt. Det kan skyldes mye av den såkalte ”tidsklemma” som har blitt skapt frem i dagens samfunn. Tidligere var beina og sykkel eneste fremkomstmiddel, men nå er både bil, buss og trikk lett tilgjengelig. I følge Helsedirektoratet bør barn og unge være i variert fysisk aktivitet minst 60 minutter hver dag, fordi regelmessig fysisk aktivitet er nødvendig for normal vekst og utvikling. Aktiviteten kan deles opp i perioder av ti minutters varighet, og aktiviteten bør tilpasses alder, samt være lystbetont lek og trening. I tillegg til å være i aktivitet, bør barn og unge redusere sin tid foran data og tv. ”Skolen brukes i et helseforebyggende perspektiv overfor barn og unge, ved blant annet bruk av kroppsøvingsfaget. Å tenke seg kroppsøving som et direkte helseforebyggende tiltak er helt urealistisk med dagens timetall” (Arbeidsgruppen 2011:8).

Det har ved flere anledninger blitt tatt opp om kroppsøvingsfaget skal få et høyere timeantall i uken, men det blir ikke gjort vedtak av det. Det kom frem i intervjuet med Inger-Åshild By at ”En generell holdning til kroppsøvingsfaget er dessverre slik at det

ikke er et like viktig fag som for eksempel matte” da vi spurte om kroppsøving faget står sterkt som fag i Norge i forhold til andre land. Hun fortalte likevel at Norge har valgt å beholde timeantallet per uke, mens andre land har gått ned i timetall. Dette er bra da det viser at vi ønsker å beholde kroppsøving som fag i den norske skolen. Hadde da de motoriske ferdighetene kommet med som en grunnleggende ferdighet, ville nok kroppsøving faget ha fått styrket sin posisjon i skolen betraktelig. De grunnleggende ferdighetene hører vi om i alle fag, og da ville dermed kroppsøving faget blitt satt litt mer på dagordenen.

Nå settes det høyere krav generelt til lærere som skal undervise, og dette er med på å gjøre kroppsøving faget sterkere. Nå må kroppsøvingslærere på ungdomsskoletrinnet faktisk ha en viss utdanning før de kan undervise. I følge forskrift til opplæringslova må ungdomsskolelærere nå ha minst 30 studiepoeng i fagene som skal undervises. Dette gjelder også kroppsøving, noe som vil si at ikke hvem som helst kan være kroppsøvingslærer.

### **3.3.4 Læreplanen i kroppsøving**

Ved Kunnskapsløftet ble læreplanen i kroppsøving samlet i en gjennomgående plan, med tydelig progresjon fra et trinn til det neste. Læreplanen i kroppsøving har som målsetting å være tydelig på hva som forventes av skolen og elevene. ”Læreplanene i fag skal ut fra formål og kompetansemål være klare på hva elevene skal tilegne seg og hvilken kompetanse de skal utvikle” (Brattenborg & Engelsen 2007:25). Den forrige læreplanen i kroppsøving i L97 var målstyrt, det var relativt stramme føringer for mål, innhold og hva som skulle læres på de forskjellige klassetrinnene. Ved læreplanen i Kunnskapsløftet blir det brukt kompetansemål som måler kompetansen til elevenes ferdigheter i faget ut fra ulike aktiviteter med økende kompleksitet. ”Elevene må utfordres ut fra sine forutsetninger for å utvikle kompetansen” (Brattenborg og Engebretsen 2013:25). Det ble gitt mer frihet i valg av metode og innhold til den enkelte skole og lærer ved innføringen av Kunnskapsløftet, likevel ble det gjort en revidering av læreplanen i kroppsøving gjeldende fra 01.08.2012 på bakgrunn av at innsatsbegrepet ikke var tatt med i planen. Vi ser videre på endringene fra den nye læreplanen i Kunnskapsløftet, KR01-01, til den gjeldende læreplanen, KR01-02.

### 3.3.5 Endringene fra KR01-01 til KR01-02

Ved endringene fra læreplanen i kroppsøving K06 til 2012 ble begrepet revisjon brukt for å forklare endringene som er gjort i forskrift til opplæringsloven og læreplanen i kroppsøving. I oppgaven vil vi konsentrere oss om hvordan lærerne stiller seg til endringene rundt innføringen av K06, samt revideringen av læreplanen i 2012.

Utdanningsdirektoratet har i rundskrivet ”Udir – 08-12 – Informasjon om endringer i faget kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring” (13.08.2012) gjort rede for endringer i læreplan for kroppsøving og forskrift til opplæringsloven. Vi ønsker her å se på endringer i læreplanen for kroppsøving for ungdomsskoletrinnene.

Endringene er gjort på følgende områder:

- Revidert formål for faget kroppsøving
- Endring i hovedområdene
- Endringer i grunnleggende ferdigheter
- Endringer i kompetansemål

#### Revidert formål for faget kroppsøving

Formålet i en nye læreplanen er tydelig i innholdet. Formålet tydeliggjør at bevegelse og fysisk aktivitet er grunnleggende for mennesket, og at det er av betydning for utvikling av god helse. Det kommer frem at kroppsøving skal fremmelivslang bevegelsesglede.

”Vi ser også at betydningen av innsats har fått sin plass” (Brattenborg og Engelsen 2013:41). Vi kommer nærmere inn på hva innsatsbegrepet omfavner, viktig her er at det tydelig kommer frem at innsats skal telle i vurderingen av elevene. Fair play er blitt operasjonalisert og ”omfatter samhandling og å vise respekt for hverandre i ulike aktiviteter. Det betyr også å gjøre hverandre gode” (UDIR – Rundskriv nr. 8 2012:2). Vi skriver mer om begrepet fair play i punkt 3.3.8 i forbindelse med innsatsbegrepet. I det reviderte formålet kommer det også frem at ”opplæringen i faget skal gi elevene mulighet til å reflektere over og vurdere sin egen innsats og kompetanse” (UDIR – Rundskriv nr. 8 2012:3).

### Endringer i hovedområdene

Hovedområdene på ungdomsskoletrinnet er idrettsaktivitet, friluftsliv, samt trening og livsstil. De to førstnevnte er gjennomgående hovedområder fra 5. til 13. trinn, mens sistnevnte går fra 8.-13. trinn. Her er bevegelse og natur sentrale begrep.

Hovedområdet trening og livsstil går med å bevisstgjøre elevene om at fysisk aktivitet og en sunn livsstil vil føre til en god helse, og her legges det vekt på kunnskap, erfaring og refleksjon så vel som bevegelse.

### Endringer i kompetansemålene

Kompetansemålene er blitt mer tydelig i den gjeldende læreplanen, og dette er for å vise progresjonen fra barnetrinnet til videregående opplæring på en klarere måte.

”Kompetansemålene henger nå klarere sammen med formålet, særlig med tanke på livslang bevegelsesglede og samhandling.” (UDIR – Rundskriv nr. 8 2012:3).

Progresjon er altså et viktig prinsipp i den reviderte læreplanen, og spiralprinsippet blir dermed mer tydeliggjort enn tidligere: ”Spiralprinsippet innebærer at kompetansemålene bygger på hverandre, og at kompleksiteten i kompetansemålene øker gjennom hele grunnopplæringen” (UDIR – Rundskriv nr. 8 2012:3). Dette legges til rette ved at gjentakende aktiviteter avanserer i takt med elevenes økende kompetanse. Vi vil vise hvordan kompetansemålene blir fremstilt etter gjeldende læreplan litt senere i oppgaven.

### Endringer i grunnleggende ferdigheter

De grunnleggende ferdighetene er integrert i kompetansemålene, og skal komme naturlig inn i undervisningen. ”De grunnleggende ferdighetene skal harmonere med kroppsøvingsfagets kjerneverdi, det å være i fysisk aktivitet” (Brattenborg og Engebretsen 2013:45).

### Motoriske ferdigheter

Fra utdanningen vår på Norges Idrettshøyskole hadde vi forelesninger med Inger-Åshild By, og vi husket at hun nevnte noe om de motoriske ferdighetene. Vi stilte derfor følgende spørsmål:

*”Det er mye lagt vekt på de grunnleggende ferdigheter i kunnskapsløftet, fra forelesning nevnte du at motoriske ferdigheter så vidt ble godtatt som en grunnleggende ferdighet. Hva var dette?”*

Som svar på spørsmålet fikk vi vite at dette var noe hun hadde pratet med Ragnhild Lied, leder i Utdanningsforbundet, helt uoffisielt om. Lied ønsket at motoriske ferdigheter, samt en time ekstra i uken med kroppsøving skulle inn i læreplanen, men dette kom ikke med i siste liten likevel.

### **3.3.6 Kompetansemål i kroppsøvingfaget**

Kompetansemålene er det undervisningen bygger på, og dermed vies dem mye oppmerksomhet. Progresjon er et viktig prinsipp i gjeldende læreplan i kroppsøving, og dette vises også i kompetansemålene. Som tidligere skrevet benyttes spiralprinsippet klarere siden kompetansemålene bygger på hverandre, noe som fører til at elevene skal vise fremgang gjennom at undervisningen legger til rette for at aktiviteter gjentas opp gjennom skolegangen i mer avanserte former etter elevenes økende kompetanse. Kompetansemålene er altså blitt tydeligere for å sikre progresjonen mellom de ulike nivåene. Noen kompetansemål er avsluttende, mens andre kompetansemål blir ført videre til høyere nivå. Begrunnelsen for endringene av kompetansemålene var “behovet for å konkretisere kompetansemålene, og å vise progresjon fra barnetrinnet til videregående opplæring på en tydeligere måte” (UDIR – Rundskriv nr. 8 2012:3). Kompetansemålene henger nå klarere sammen med formålet, særlig med tanke på livslang bevegelsesglede og samhandling.

Om man ser på hovedområdene i læreplanen for kroppsøving, ser vi at “samhandling og fair play er inkludert i kompetansemål på hvert hovedtrinn slik at de inngår i vurderingsgrunnlaget i faget” (UDIR – Rundskriv nr. 8 2012:7). Under hovedområdet Idrettsaktivitet er den største endringen gjort innenfor emnet dans. Her er det blitt gjort en presisering av progresjonen mellom de ulike trinnene, og kulturaspektet er inkludert. I hovedområdet Friluftsliv ønsker de å få inn elevenes egen glede ved å ferdes i naturen, dette har de gjort ved å ta inn allemannsretten i et av kompetansemålene. Også kompetansemålet som omhandler “andre måter å orientere

seg på” er tatt med i læreplanen. Dette fordi det kan knyttes til digitale ferdigheter, samtidig som det sikrer progresjonen i kompetansemålene helt fra første klasse på barneskolen til tredje klasse på videregående. Videre viser vi til kompetansemålene slik dem er i gjeldende læreplan i kroppsøving.

### Kompetansemål etter 10. årssteget

Her fremstilles kompetansemålene slik de er i den gjeldende planen for kroppsøving:

#### *Idrettsaktivitet*

Målet for opplæringa er at elevene skal kunne

- trene på og bruke ulike ferdigheter i utvalde lagidrettar, individuelle idrettar og alternative rørsleaktivitetar
- symje på magen og på ryggen og dukke
- praktisere fair play ved å bruke egne ferdigheter og kunnskapar til å gjere andre gode
- trene på og utøve dansar frå ungdomskulturar og andre kulturar, og saman med medelevar skape enkle dansekomposisjonar
- forklare og utføre livberging i vatn
- forklare og utføre livbergande førstehjelp

#### *Friluftsliv*

Målet for opplæringa er at elevene skal kunne

- orientere seg ved bruk av kart og kompass i variert terreng og gjere greie for andre måtar å orientere seg på
- praktisere friluftsliv i ulike naturmiljø og gjere greie for allemannsretten
- planlegge og gjennomføre turar til ulike årstider, også med overnatting ute

## *Trening og livsstil*

Målet for opplæringa er at elevene skal kunne

- bruke leik og ulike treningsformer for å utvikle eigen kropp og helse
- praktisere og forklare grunnleggjande prinsipp for trening
- forklare samanhengen mellom fysisk aktivitet, livsstil og helse
- forklare korleis ulike kroppsideal og ulik rørslekultur påverkar trening, ernæring, livsstil og helse
- førebyggje og gje førstehjelp ved idrettsskadar

### **3.3.7 Innsatsbegrepet i læreplanen for kroppsøving**

Begrepet som har blitt mest diskutert ved innføringen av den nye læreplanen i Kunnskapsløftet er begrepet innsats. I intervjuet med Inger-Åshild By spurte vi hvorfor innsats ble tatt inn igjen i gjeldende læreplan. Da kom det frem at det ble bestemt at innsats er det som er egenarten for faget, og at innsats og ferdigheter er med på å gi oss en mer helhet i vurderingen. Det resulterer i at man kan se hele personen, og klarer å skaffe en total vurdering av eleven ut fra dette.

I Utdanningsdirektoratets rundskriv nr. 8 finner vi en beskrivelse av hva som uttrykker elevenes 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 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 knytte elevens innsats til vurderingen av eleven, vil selv elever med lav kompetanse og svake forutsetninger i faget kunne oppnå en god karakter.

(Udir – Rundskriv nr. 8 2012:12)

Som vi ser her vil innsatsen kunne ha mye å si på vurderingen i faget. En diskusjon her er hva en god karakter i denne sammenhengen kan være. ”Det synes å være en alminnelig oppfatning at en elev med relativt lave motoriske ferdigheter gjennom stor innsats, vil ha mulighet til å oppnå karakteren 4” (By 2014:9). Dette vil være et tema vi ønsker å ta opp i intervjuet med lærerne, da det sier noe om hvor mye innsatsbegrepet har å si for dem.

I Bladet Kroppsøving (2011) kom det frem at mange kroppsøvingslærere brukte fysiske tester som vurderingsgrunnlag da innsatsbegrepet var borte: ”For enklere å kunne håndtere kravet til skriftlig dokumentasjon for store elevgrupper tyr mange kroppsøvingslærere til fysiske tester”. Lærerne måtte ha noe å falle tilbake på ved eventuelle klager, og dette med testingen var en måte å systematisere vurderingen sin på. Problemet var at testing av idrettsprestasjoner uten at innsats ble vektlagt førte til at vurderingen i kroppsøvingfaget ble svært omdiskutert blant både elever, foreldre og kroppsøvingslærere. Flere av kompetansemålene viser til at elevene skal gjennomføre en form for fysisk aktivitet, da blir det galt hvis innsatsen ikke skal telle. Det sier sitt når ”...kroppsøvingfaget er ett av fire fag som opplever flest klager på karakteren” (Bladet Kroppsøving 2011:16). Inger-Åshild By kommenterte dette med at kanskje innsats ble tatt med igjen nettopp fordi det var noe som ”manglet” i vurderingen som elevene ikke var fornøyde med.

### Fair play

Begrepet ”Fair play” ble også innført ved revideringen av læreplanen i kroppsøving, dette kommer som tidligere skrevet frem gjennom formålet i læreplanen. ”Det sosiale aspektet ved fysisk aktivitet gjør kroppsøving til en viktig arena for å fremme fair play og respekt for hverandre. Felles regler er viktig. I tillegg er samhandling og det å gjøre hverandre gode sentrale elementer” (Udir –Veiledning til læreplanen i kroppsøving 2013:15). Fair play står nå, etter revideringen av læreplanen i

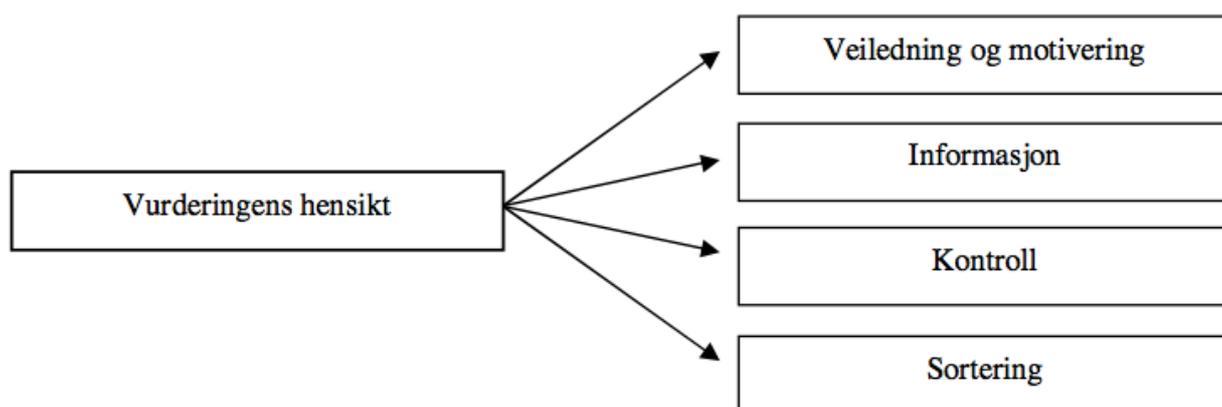
kroppsøving, også spesifikt nevnt i kompetansemålene og går direkte på det å ha sunne verdier og folkeskikk. Idrettsforbundet omtaler ”fair play” som bondevett, og understreker at fair play får oss umiddelbart til å tenke på hvordan vi oppfører oss ovenfor hverandre, hvilke regler vi etterlever og hvordan vi viser respekt for andre. Det å trekke inn fair play i kompetansemålene er positivt da det sier noe om holdningen til faget og de andre elevene. Nå er det vel så viktig å gjøre andre gode, som å vise at du selv er god i emnet. De sosiale aspektene er med på å styrke den flerkulturelle forståelsen, samt elevenes bilde av seg selv. Respekt er et viktig nøkkelord, og kroppsøvingundervisning er en arena hvor man kan jobbe med relasjonene elevene i mellom på en annen måte enn i klasserommet.

Det å gjøre hverandre gode belager på at man som elev er nødt å respektere sin medelev, uavhengig av hvilket nivå eleven er på, ved å inkludere medeleven i aktiviteter og spill. Det å sette en kompispassing i fotball, og gi ros og tilbakemeldinger til medelever gjør at undervisningstimen som helhet blir bedre og det skaper en god atmosfære i kroppsøvingstimene. Hvis en elev kan det å lese et kart, vil eleven selv forbedre sin kompetanse ytterligere ved å lære dette til sin medelev, samtidig som medeleven tilegner seg ny kunnskap. ”Hvis alle lærer bort sine sterke sider, blir hele gruppen bedre” (Udir – Veiledning til læreplanen i kroppsøving 2013:15).

Ved å ta med innsats i formålet og fair play i kompetansemålene, kan også kroppsøvingslærerne bli bedre og mer effektive ved at elevene lytter når beskjeder gis, samarbeider om å finne frem utstyr og tar til seg underveisvurderingen som blir gitt. Samarbeid og lagspill er en forutsetning i faget kroppsøving. Elever kan få toppkarakterer i andre fag uten å samarbeide med andre, men det holder ikke i kroppsøving. For å oppnå høy kompetanse i faget er elev nødt til å fremme nettopp fair play, da det handler om å forankre sunne verdier og gode holdninger hos elevene.

## 3.4 Vurderingstenkningen i kroppsøvningsfaget i Kunnskapsløftet

Vurdering handler om å gi noe eller noen en verdi, og vurderingen kan ha ulike formål eller hensikter. Læreplanen og forskriftene til opplæringslova fremhever flere aspekter med elevvurdering. Vurderingen skal være motiverende og bidra til læring for elevene. Den skal si noe om elevenes måloppnåelse i forhold til kompetansemålene. Helle (2007) definerer det å vurdere som det ”å måle kvaliteten av noe i forhold til en gitt standard” (Helle 2007:24).



Figur 3.5: Ulike hensikter med elevvurdering

I en vurdering er det viktig å legge ved en veiledning på hva som kan gjøres bedre. Hvis det skal skje læring hos eleven, må han eller hun få en god og forklarende tilbakemelding på hva som var bra med emnet og hva det kan jobbes mer med. Tilbakemeldingene skal virke motiverende, og gi lyst til videre læring. Det er viktig at elevene blir informert hvor de ligger an i faget ut fra vurderingen de får, karakteren har en informativ funksjon både for eleven selv og for de foresatte til eleven. En vurdering gjør at lærer underveis kan ha en oversikt over hva eleven har oppnådd av kompetanse, og gi en tilbakemelding på om elevene får den opplæringen de har krav på. Vurderingen har også en sorteringsfunksjon i og med at jo bedre karakter elevene får, jo mer sannsynlig er det at ungdomsskoleelevene kommer inn på den

videregående skolen de selv ønsker å gå på. Vi ser dermed viktigheten i at all vurdering skal være rettferdig, og derfor er retningslinjene svært tydelige og forståelige for alle partner. Arbeidet med elevvurdering i grunnskolen skal bygge på de forpliktende retningslinjene som er gitt i:

- Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK06)
- Læreplan i kroppsøving (gjeldende fra august 2012)
- Forskrift til opplæringslova (for 2006-06-23 nr. 724)

(Brattenborg og Engebretsen 2013:197)

Elever på ungdomsskoletrinnet skal ha vurdering i faget kroppsøving. Selv om vurdering ofte blir sett på som sluttkompetansen til elev i faget, inngår vurderingen i alle faser av tilretteleggingen av opplæring, også i forkant av undervisningen. Dette fordi vurdering tar utgangspunkt i læreplanene, og vurdering og mål må dermed sees i sammenheng. ”Det handler blant annet om å integrere vurdering i eventuelle lokale læreplaner som skolen eller flere skoler bruker” (Udir – Lokalt arbeid 2013).

Vurderingen må altså planlegges ut hva den lokale skolen har å tilby, og vurderingen i seg selv bør være lagt opp slik at elevene får mulighet til å vise sin kompetanse på det området som skal vurderes. Dette gjøres på best mulig måte, og det blir da nødvendig å variere vurderingsmetodene for å få et bilde av elevenes kompetanse i faget. Hjelpemidler i vurderingen kan være kriterier satt av læreren, og kjennetegn på måloppnåelse som gjør det tydelig for eleven hva som kreves for å oppnå en spesifikk karakter.

Helle (2000) skriver at vurderingen også skal fungere som en dialog mellom lærer og elev/hjem, hvor en beskrivende og presis informasjon er det som skal til for at eleven kan utvikle seg best mulig. ”Men vurderingen skal også ha en refleksjonskomponent” (Helle 2000:66). Spørsmålene som da stilles må være prosessrettet slik at eleven selv klarer å tenke tilbake på en hendelse han eller hun skal lære av. Helle (2000) skriver videre at hvordan man skal veilede elevene avhenger av hvem du veileder, når du veileder, hvor du veileder og hva du veileder i forhold til. Det er altså ingen fasit på

hvordan veiledningen skal foregå, men det å gi eleven utfordringer og stille spørsmål som gjør at eleven selv reflekterer over sine valg er med på å starte en positiv utvikling for elevens læringskurve.

Med Kunnskapsløftet kom det nye utfordringer i forhold til vurdering i faget kroppsøving. By (2014) har listet opp noen punkter om problematikken rundt vurderingen i kroppsøvingsfaget ut fra undersøkelser og medieoppslag om kroppsøving, vi har her tatt med dem som er relevant for oppgaven vår:

- Skolene har ulik opplærings- og vurderingspraksis i kroppsøving
- Bruk av prestasjonstester
- Usikkerhet om vurdering av elevenes sluttkompetanse
- Ulike oppfatninger av hva som er kompetanse i kroppsøving
- Hva skal inngå i grunnlaget for vurdering av elevenes kompetanse
- Flere lærere har satt standpunkt karakterer etter målbare standarder for hva en god prestasjon er, eksempelvis ved å teste ferdigheter
- For elever med svakere prestasjoner ble også deltakelse, innsats og holdninger vektlagt
- ”Mange” klager på standpunkt karakteren

(By 2014:7)

Læreplanen er fortsatt målstyrt, og siden sluttkompetansen er etter 10. trinn, må det på 8. og 9. trinn lages delmål for å kunne oppnå sluttkompetansen. Her blir det da viktig å konkretisere kompetansemålene i delmål eller læringsmål ut fra det man som lærer kan forvente på 8. og 9. trinn. Man kan da se på delmålene som steg på vei mot kompetansemålene i læreplanen. Elevene vurderes etter kvaliteten i arbeidet de gjør, og hovedhensikten med vurderingen er å fremme læring. ”Det er med grunnlag i formålet for faget en må tolke kompetansemåla” (Lovdata – Opplæringslova § 3-3). Føringerne i formålet gir grunnlaget for hvordan kompetansemålene skal forstås, disse gjentas altså ikke direkte i kompetansemålene.

Forutsetningene til elevene skal ikke tas med i vurderingen, kun der det ligger naturlig i kompetansemålene. Tidligere var det slik at elevenes forutsetninger sammen med oppnådd kompetanse skulle vektlegges ved karaktersetning i kroppsøving i grunnskolen, her har det altså skjedd en vesentlig endring. Tidligere kunne det altså stilles spørsmål ved om kroppsøving var et fag for alle elevene. Her kan man dra inn tilpasset opplæring i faget, og dermed inkludere alle elevene. Det er altså fortsatt opp til læreren, i samarbeid med skolen, å inkludere alle, og dette gjøres ved å finne aktiviteter som kan passe elever som ut fra sine forutsetninger vil kunne ha problemer med aktiviteter som er greit for de fleste. Det vil kreve gode fagkunnskaper og ikke minst kreativitet.

Den reviderte planen i kroppsøving tok med begrepet innsats igjen, etter at det ble sett på som svært problematisk for vurderingen av faget når begrepet kun ble knyttet til orden og oppførsel. Det at innsatsbegrepet ble tatt med igjen i gjeldende læreplan, gjør at innsatsen til eleven skal ligge til grunn for vurderingen av faget kroppsøving i ungdomsskolen. Ved å knytte innsatsen til elevene opp mot vurderingen av eleven, vil elever som ferdighetsmessig ligger på en lav måloppnåelse i faget, ha mulighet til å oppnå en god karakter i faget om innsatsen tilsier det. Kvaliteten i faget til elevene som skal vurderes omhandler både ferdigheter, aktivitetsnivå og treningsvilje. Det er viktig å huske på at formålet med faget er at det skal inspirere elevene til aktivitet, kreativitet og selvstendighet, og at vurderingen i faget først og fremst skal være en inspirasjon for å nå kompetansemålene i læreplanen. Grunnlaget for vurdering i faget kroppsøving er uttrykt i §3-3 i forskriften:

Grunnlaget for vurdering i fag er dei samla kompetansemåla i læreplanene for fag slik dei er fastsette i læreplanverket, jf. §1-1 eller §1-3. I vurderinga i fag skal ikkje føresetnadene til den enkelte, fråvær, eller forhold til knytte ordenen og åtferda, lærlingen eller lære kandidaten trekkjast inn. I faget kroppsøving skal innsatsen til eleven være ein del av grunnlaget for vurdering.

(Lovdata – Opplæringslova § 3-3)

En kontinuerlig veiledning og vurdering er en naturlig og viktig del av læringsprosessen. Det er på denne måten elevene utvikler seg, og ved bruk av gode vurderingsformer kan det skapes en kontakt mellom lærer og elev som vil kunne være

til gjensidig nytte for begge parter. Om læreren kun gir en karakter uten noen form for forklaring og mulighet for forbedring, vil ikke vurderingen tjene sin hensikt. Vurderingen uten karakter som blir gitt underveis kan virke som et motivasjonsmiddel på eleven, og det er derfor svært viktig og nødvendig å forklare og begrunne karakterene med utgangspunkt i den foreliggende dokumentasjon. For å oppnå en rettferdig og ikke minst informativ karakter i faget, skal standpunktkarakteren settes ut fra kriterier eller kjennetegn som elevene er gjort kjent med og som de har fått mulighet til å dokumentere kompetanse innenfor.

### **3.4.1 Underveisvurdering**

Å prøve å skape et fokus som ikke kun omhandler vurderingen i faget kroppsøving er viktig, og gleden over å være i bevegelse og lysten til å være fysisk aktiv er viktig å ivareta. ” All vurdering fram til standpunktkarakteren fastsettes, er en del av underveisvurderingen” (Udir – Vurdering under Kunnskapsløftet 2010).

Underveisvurderingen er her utrolig viktig for å kunne fremme læring, gi økt motivasjon til faget og på den måten utvikle elevenes kompetanse i faget. Vurdering underveis bør være rettet mot elevenes mulighet til å utvikle seg videre i forhold til kompetansemåla. Dette bør gjøres ved oppmuntring, råd og tips underveis, og også samspillet og samarbeidet skal vektlegges her. Elevene må få klare beskjeder om hva dem kan jobbe videre med slik at de forbedrer sin kompetanse i faget. ”God underveisvurdering handler om at lærer og elve systematisk bruker informasjonen de får gjennom vurdering og tilbakemeldinger til mer og bedre læring” (Udir – Rundskriv nr. 8 2012). Underveisvurderingen skal være med på å fremme elevenes ferdigheter og kunnskaper, og den bør i stor grad være rettet mot hva eleven må jobbe med for å nærme seg kompetansen som er beskrevet i aktuelle kompetansemål. Elevenes egen vurdering er en del av underveisvurderingen, hvor de selv skal vurdere ferdighetene, innsatsen og kunnskapen i faget. Poenget med egenvurderingen er at eleven skal få en realistisk innsikt i eget aktivitets- og kunnskapsnivå.

### 3.4.2 Sluttvurdering

Sluttvurderingen er standpunkt karakteren til eleven, og sier noe om nivået eleven har ved avslutningen av opplæringen. ”Formålet med sluttvurdering er å gi informasjon om den kompetansen eleven har oppnådd ved slutten av opplæringen” (Udir – Vurdering under Kunnskapsløftet 2010). Standpunkt karakteren er satt på bakgrunn av et bredt vurderingsgrunnlag, og det er her opp til hver enkelt lærer hvordan grunnlaget er dokumentert. By skriver at det ikke kan legges avgjørende vekt på en enkelt aktivitet, noe som gjør at en aktiv skiløper også må kunne mestre emnene turn, fotball og dans for å oppnå høy kompetanse i faget.

Det at sluttvurderingen skal gi informasjon om elevens nivå i forhold til kompetansemålene i Kunnskapsløftet ved avslutningen av opplæringen, kan bli tolket ulikt. Noen tolker dette som at karakteren skal settes å grunnlag av det eleven viser at han eller hun mestrer på slutten av 10. klasse, noe som kan bety at vektleggingen på vinteraktiviteter ikke skal vektlegges. Andre tolker dette dit hen at de ser på kompetansen til eleven ved endt emne, noe som blir mer rettferdig. Da vil en elev som har høy måloppnåelse i et spesifikt emne kunne få det med i vurderingen uavhengig av når på året emnet ble gjennomført.

I forskriften står det at eleven skal ha mulighet til å forbedre kompetansen sin helt frem til standpunkt karakteren er satt. ”Det betyr at en må sette av tid til elever som ønsker å vise sin antatt forbedrede kompetanse like før standpunkt karakter skal settes” (By 2014:16). Da må man som lærer gi informasjon at selv om eleven ønsker å forbedre et mål i faget, er det ikke sikkert at det målet er nok til å heve den totale karakteren i faget. Om derimot eleven ønsker å forbedre kompetansen i et emne som vil kunne ha betydning for karakteren, skal man da ta seg tid til å vurdere eleven på nytt før standpunkt karakteren settes.

### 3.4.3 Vurderingsfunksjoner

Forskrift til opplæringslova og LK06 fremhever flere sentrale aspekter ved elevvurderingen:

- Vurdering skal bidra til å styrke elevenes motivasjon for videre læring
- Vurderingen skal gi en beskrivelse av hvordan eleven står i forhold til kompetansemålene
- Vurderingen skal gi elev og foreldre/foresatte tilbakemelding om elevens fremgang, arbeidsprosesser og resultater, og gi grunnlag for tilpasset opplæring

(Lovdata – Opplæringslova § 3-2)

Elevvurderingen har med andre ord flere funksjoner, og disse er veiledning, motivering, informasjon, kontroll og sortering. Elevvurderingen skal være utformet slik at den virker informativ for lærer, elev og foresatte, og på veien dit må eleven bli veiledet slik at han eller hun forstår hva det må jobbes videre med. Eleven bør være delaktig i utformingen av disse. ”Da sikrer vi oss at han/hun i større grad forstår hva arbeidsoppgavene går ut på, og eleven får større innflytelse på sin egen utvikling og forhåpentligvis økt motivasjon for videre arbeid” (Brattenborg og Engebretsen 2013:207).

Informasjon er et annet stikkord for vurderingens funksjoner. Elevene skal bli vurdert slik at det gis informasjon om hvordan de ligger an i faget, hvor karakteren har en informativ verdi for eleven selv og foreldrene. Nært knyttet til informasjon finner vi funksjonen kontroll, hvor læreren vurderer elevene for å se på hvilket utbytte eleven har av skolegangen og om elevene er på vei mot å nå kompetansemålene i læreplanen. Kontrollfunksjonen kan også si noe om elevene får den opplæringen de har krav på.

En funksjon som det ikke snakkes så høyt om er sortering, funksjonen bruker karakterer til å rangere elevenes prestasjoner og resultater. Ved å bruke karakterer som utvelgingsfunksjon, er det viktig at karakterene er valide og reliable da de sammenlignes skoler i mellom. En utfordring er å få til at to elever som går på ulike skoler, skal få samme vurderingsgrunnlag i kroppsøvningsfaget hvor det er flere faktorer som er med på å utøve forskjeller. Uten å utdype disse er rammefaktorer, ressurser, samt faglig kompetanse hos kroppsøvningslæreren faktorer som varierer fra skole til skole, og som kan være med på at vurderingen av elevene blir forskjellig.

### Testing i faget

Det har vært en tradisjon å bruke tester i kroppsøvingsfaget. Dette kan være både fysiske og tekniske tester for å måle blant annet styrke, spenst og utholdenhet. Om man ser på kompetansemålene, ser man at de ikke er formulert slik at man er nødt å vise styrke, løpe fort eller hoppe høyt for å oppnå en god kompetanse i faget. Elevens kompetanse skal vurderes opp mot kompetansemålene, og ikke i forhold til andre elever. ”Bruk av tester kan være problematisk og være i strid med prinsippene for vurdering” (Udir – Endringer 2012:16). Brukes en test derimot for å lære elevene generelle treningsprinsipp, og at man som lærer viser elevene hvordan en test kan vise utvikling i kompetansen, vil testen være en fin metode for det å lære om trening.

### **3.4.4 Kjennetegn på måloppnåelse i kroppsøvingsfaget**

Kompetansemålene i Kunnskapsløftet sier hva det er forventet at elevene skal mestre etter endt opplæring, men ingenting om veien frem til sluttresultatet. Kjennetegn for måloppnåelse er derfor utviklet, hvor det kommer frem hvilke kriterier kroppsøvlingslæreren legge til rette for at eleven skal kunne oppnå. ”Kjennetegn på måloppnåelse er beskrivelser av kvaliteten på kompetanse i fag” (Udir – Vurdering 2012). Kjennetegn på måloppnåelse er ment å være en støtte for standpunktvurderingen og skal gi en felles nasjonal retning for vurderingsarbeidet (Udir – Vurdering 2012). Vi vil ta opp begrepene høy, middels og lav måloppnåelse i intervjuet, og få frem hva dette har å si for informantene i kroppsøvlingsundervisningen.

Kjennetegn på måloppnåelse skal beskrive kvaliteten på kompetansen eleven innehar, og det er opp til den enkelte skole å utvikle kjennetegn for måloppnåelse. Samarbeid med kollegaer er her viktig. By (2014) presiserer at kjennetegn på måloppnåelse i kroppsøving er utviklet innenfor tre kategorier:

1. Kroppsmestring/ferdigheter og kreativitet

Vurdering av kroppsmestring og ferdigheter må gjøres ut fra et bredt utvalg aktiviteter.

## 2. Kunnskap, både anvendt og teoretisk

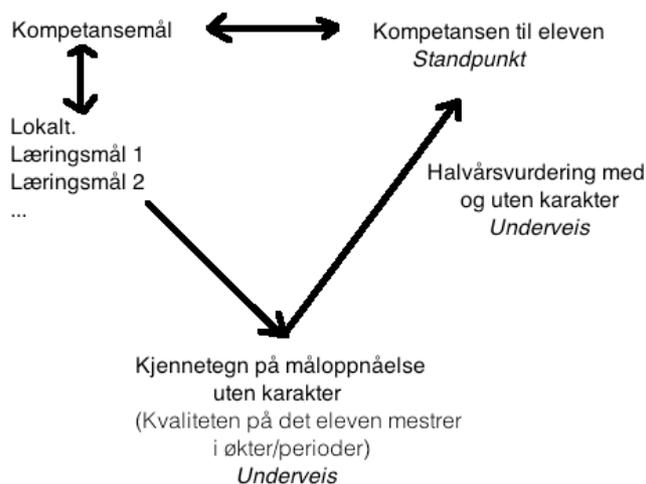
Kunnskap kan vise seg i måten elevene løser bevegelsesoppgaver på, samt i dialog mellom elev og lærer. Kunnskap kan også vise seg ved i planlegging og gjennomføring av ulike aktiviteter.

## 3. Innsats

Innsatsen kan vise seg i at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet og utfordrer sin egen fysiske kapasitet. Eleven må også kunne samarbeide med andre, og bidra til at de lærer i faget. I rundskrivet står det tydelig at det skal ha innvirkning på karakteren at eleven fortsetter å øve også når det ikke gir resultater i prestasjon eller ferdighetsutvikling.

(By 2014:22-23)

Som lærer må man se disse tre kategoriene i forhold til hverandre, og ikke holde kategoriene som adskilte forhold. På figuren nedenfor ser vi forholdet mellom kompetansemålene, kjennetegnene på måloppnåelse og kompetansen til eleven i form av en standpunkt karakter:



Figur 3.4: Fra kompetansemål og læringsmål gjennom kjennetegn på måloppnåelse til elevens kompetanse i faget (By 2014:23).

Figuren viser at det er sammenheng mellom kompetansemålene i læreplanen med kjennetegn på måloppnåelse i faget, samt at dette spiller en rolle på standpunkt karakteren som viser kompetansen til eleven ved endt opplæring. I følge By kan man se på 8. og 9. trinn som øvingsår for elevene til standpunkt karakteren i 10. klasse. På denne måten kan man ha mindre fokus på karakterer i 8. og 9. klasse, og heller fokusere mer på utforskning og læring av bevegelser og aktiviteter.

### 3.5 Motivasjon i kroppsøvningsfaget

Kroppsøving i skolen representerer en positiv læringsarena for mange barn og unge. Bare ved deltakelse vil man kunne få en viss grad av læring, og læringen vil kunne bli større og bedre ved tilretteleggelse av kroppsøvningslærerne. I formålet til læreplanen i kroppsøving står det tydelig at motivasjon er et begrep som er viktig i faget kroppsøving. ”I faget skal elevene tilegne seg kunnskap om trening, livsstil og helse og bli motivert til aktivitet og trening” (Utdanningsdirektoratet – Læreplan i kroppsøving 2012). Som lærer vil man ha elever alt i fra den plikttoppfyllende eleven som alltid gjør som han får beskjed om, den som aldri gir opp og som alltid er interessert og aktiv, til den eleven som aldri prøver noe nytt, alltid er negativ og lite imøtekommende. Ommundsen (2006) skriver at et godt læringsmiljø betinger at lærere klarer å skape motivasjon, læringsberedskap, gode psykososiale læringsbetingelser og etablere positive følelser for fysisk-motorisk aktivitet blant de unge. Ommundsen skriver videre at læringsklimaet er viktig for de unges begrep om forståelse av hva det innebærer å mestre, for hvorvidt de opplever at de mestrer, og for deres emosjonelle reaksjoner under innlæring, deres læringsstrategier og motivasjon. ”Vi har også sett at læringsklimaet har betydning for de unges sosiale og moralske funksjon og psykososiale helse for øvrig i kroppsøving og idrett” (Ommundsen 2006:60). Det kommer frem at læringsutbytte i en undervisningstime avhenger av motivasjonen elevene har i faget.

For å legge til rette for best mulig motivasjon, trivsel og læring blant jenter og gutter i kroppsøving har Ommundsen følgende punkter en lærer bør fremme i undervisningen:

- Fokuserer på fremgang, verdsette innsats
- Likeverdig anerkjennelse av alle
- Gi mulighet for medbestemmelse, innflytelse og valg
- Være aksepterende for prøving og feiling i læringsarbeidet
- Oppfordre de unge til samarbeid med hverandre i læringsarbeidet
- Legge til rette for et bredt spekter av aktiviteter
- Bidra til at forestillinger om at noen aktiviteter er mer passende for gutter enn for jenter og motsatt brytes ned

Som lærer bør man unngå å hele tiden søke etter ”vinnerlysten”, overdreven konkurranse, samt å sterkt fremheve de sterkeste elevene i klassen. Fagets egenverdi omhandler det at faget skal være inspirerende, og et allmenndannende fag, og dermed må faget skape motivasjon hos elevene. Det handler om å fremme egenverdien og legge til rette for gode opplevelser til alle. Lyngstad (2010), i boken til Stene, mener at gleden av å være i bevegelse er utgangspunktet for trivsel, motivasjon og videre utvikling. Han forteller at egenverdien er det mest sentrale for elevenes totale opplevelse av kroppsøving, og peker på at det er en kopling mellom bevegelsesglede, trivsel og motivasjon. Videre skriver han at det er grunn til å anta at elevens trivsel i kroppsøving i stor grad kan påvirkes ved å styrke den enkeltes bevegelsesglede (Lyngstad 2010). Dermed må motivasjon være et fokus hos læreren når han legger opp undervisningen og vurderingskriteriene i kroppsøving. Utgangspunktet for didaktisk tilnærming bør først og fremst bygges rundt fagets egenverdi (Lyngstad 2010). Det å like en aktivitet skaper engasjement hos elevene, og er med på å motivere eleven til å ønske å delta. Bevegelsesglede er dermed et sentralt element for elevens innstilling.

I intervjuet med Inger-Åshild By spurte vi om motivasjonen blant elevene kan ha endret seg i takt med at innsatsbegrepet var utelatt, for så å bli tatt inn igjen. Svaret vi fikk var at når innsats er tatt med i vurderingen igjen, vil prosessen bli like viktig som selve resultatet. ”Tidligere når vurderingen gikk på ren ferdighet vil jeg tro at produktevalueringen vil kunne ta motet fra elevene” (By 2013). Dette er noe vi kommer til å ta opp med informantene også, da vil det komme frem om dette var og er en realitet.

”Motivasjon er viktig for at barn og unge skal tilegne seg kunnskap” (Jakobsen 2012:2). Jakobsen skriver videre at indre motivasjon er viktig for barns utholdenhet og glede ved læring. Når innsatsbegrepet ble tatt ut som et vurderingskriterie i kroppsøvningsfaget ble det indirekte sagt at holdninger og innsats ikke betyr noe, det som betyr noe er hvor god du er ferdighetsmessig i ulike aktiviteter og tester. Ved bruk av dette kan den indre motivasjonen forsvinne hos elever, dermed forsvinner barns glede for læring. Vi har videre tatt for oss tre ulike motivasjonsteorier som vi synes belyser hvordan man på best mulig måte kan skape trivsel og læring i kroppsøvningsfaget.

Ommundsen (2006) sier at ”Mestring bør være viktigere enn felles resultatkrav. Vi bør ta hensyn til barns erfaringsbakgrunn og fysikk”. Slik vi tolker dette er at lærere bør så på eleven som en helhet, forutsetninger og forberding, ikke bare se på tall utfra en resultatliste. Elevene må få utfolde seg selv, utfordre seg selv, få muligheten til å bli så god som mulig, og det er dette Deci og Ryan skriver om i self-determination theory.

### **3.5.1 Self-determination theory av Deci and Ryan**

Self determination theory (SDT) er en motivasjonsteori som omhandler vårt eget ønske om å oppnå ulike målsettinger. For å lære ferdigheter trenger man å skjønne i hvor stor grad ditt eget potensial av ferdigheter kan bli. Å lære deg ulike ferdigheter vil gi deg utbytte i form av gode karakterer, anerkjennelse og respekt (Deci & Ryan 1985).

I SDT skiller vi mellom forskjellige typer av motivasjon, basert på ulike grunner eller mål som gir opphav til en handling. Den største forskjellen er mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon referer til å gjøre noe fordi du mener det er veldig interessant eller at du nyter det, mens ytre motivasjon referer til å gjøre noe som leder til ulike utfall som har en positiv innvirkning på deg. Deci & Ryan (1985) mener at kvaliteten og erfaringen man tilegner seg er svært forskjellig fra om du er indre motivert kontra ytre motivert. De mente at det også var ulike stadier i motivasjonen, hvor indre motivasjon og A-motivasjon er ytterpunktene. ”Det vil være en nær sammenheng mellom oppfattet kompetanse og indre motivasjon” (Jakobsen 2013:2).

Jo mer kompetent en elev oppfatter selv at han er i en aktivitet, desto mer indre motivert vil eleven være. Denne sammenhengen forutsetter to viktige forhold:

- Aktiviteten må være optimalt utfordrende
- For at oppfattet kompetanse skal påvirke indre motivasjon må man ha en opplevelse at man selv kan påvirke resultatet

(Jakobsen 2013:2)

Indre motivasjon er definert som det å gjøre noe ut ifra vårt iboende i stedet for ulike konsekvenser. Det er et stadie hvor man av sitt innerste vesen er motivert til å gjøre noe i stedet for ytre påvirkninger, press eller belønninger. Tilfellet av indre motivasjon ble først anerkjent gjennom studier av dyreoppførsel. Der det ble oppdaget at mange organismer er engasjert i å utforske livet, være leken og nysgjerrig, selv om engasjement ikke gir noen ytre belønninger. Mennesker er aktive, nysgjerrige og lekfulle i våre første år. Vi viser allestedsnærværende klarhet for å lære og utforske, og vi trenger ikke overflødige insentiver for å gjøre det. Denne naturlige delen av motivasjonen er et viktig element i det kognitive, sosiale og den psykiske utviklingen, fordi det å spille på iboende gjør at man utvikler sin kunnskap og sine ferdigheter. Det å vise interesse for nye ting, være aktiv, tilegne seg nye ferdigheter, er ikke bare begrenset til vår barndom, men det er ifølge Deci og Ryan, en signifikant funksjon vi mennesker har gjennom hele livet. Indre motivasjon eksisterer på en måte i det individuelle, men samtidig er det en relasjon mellom det egne og den aktiviteten vi driver med. Mennesker er i bunn og grunn motivert for noen aktiviteter, og ikke motivert for andre. Fordi indre motivasjon eksisterer sammenhengende mellom personen og oppgaven, har noen forfattere definert indre motivasjon som det å være interessert i selve oppgaven.

Deci & Ryan (1985) skriver at de som driver med fysisk aktivitet hadde signifikant høyere sannsynlighet for å være motivert av ytre motiver som for eksempel utseendet. Samtidig viste studiet at jo lavere nivå man deltok på, desto mer sannsynlig var det at motivene for å delta i idretten var indre styrt. På grunn av dette er det viktig for lærerne å kontrollere sin væremåte, belønninger, press og andre miljømessige faktorer som er potensielt en trussel for deltakelse i aktivitet. Til tross for all fakta, er trening

mer fokusert på indre motivasjon enn idrett, det viser seg at indre motivasjon er blant den viktigste faktoren for å opprettholde trening over tid. Med andre ord, selv om de fleste mennesker engasjerer seg i trening på grunn av ytre faktorer (eksempel: bedre helse, utseende eller styrke), vil de mest sannsynlig ikke fortsette med treningen hvis de ikke oppdager den indre nytelsen av å holde på med trening. Forskning har vist at vedvarende trening er mest sannsynlig når en person har både indre motivasjon og godt internalisert ytre motivasjon.

A-motivasjon er en tilstand uten motivasjon. Når man er i denne tilstanden, mangler en person intensjoner om å delta og følelser av personlig årsakssammenheng. ”A-motivasjon er ett resultat fra å ikke verdsette en aktivitet, å ikke føle seg kompetent til å utføre aktiviteten eller å tro at det ikke vil gi et ønsket utfall” (Deci & Ryan 2000:61). Det er fire forskjellige atferder som forsterker A-motivasjons atferd:

- Personene mangler evne til å bli suksessfull
- Selv om man er sysselsatt til oppgaver, er det lite trolig at man får suksess på grunn av det
- Å oppnå suksess vil kreve for mye innsats
- Personen kan ikke påvirke det ønskelige utfall, uavhengig av hans eller hennes innsats

Elever som kommer til en kroppsøvingstime, men sjeldent gjør noe i timen, enten de mener at det er for vanskelig eller krevende for dem å komme i form, kan bli karakterisert som A-motivert. Det er ubesvarte spørsmål om A-motivasjon representerer et eget motivasjon stadiet eller om det rett å slett bare mangler indre- og ytre motivasjon.

På denne figuren viser Deci & Ryan hvordan motivasjonen kan deles inn i tre hovedgrupper, A-motivasjon, ytre motivasjon og indre motivasjon. Vi får her illustrert hvordan motivasjonen til en elev kan variere.

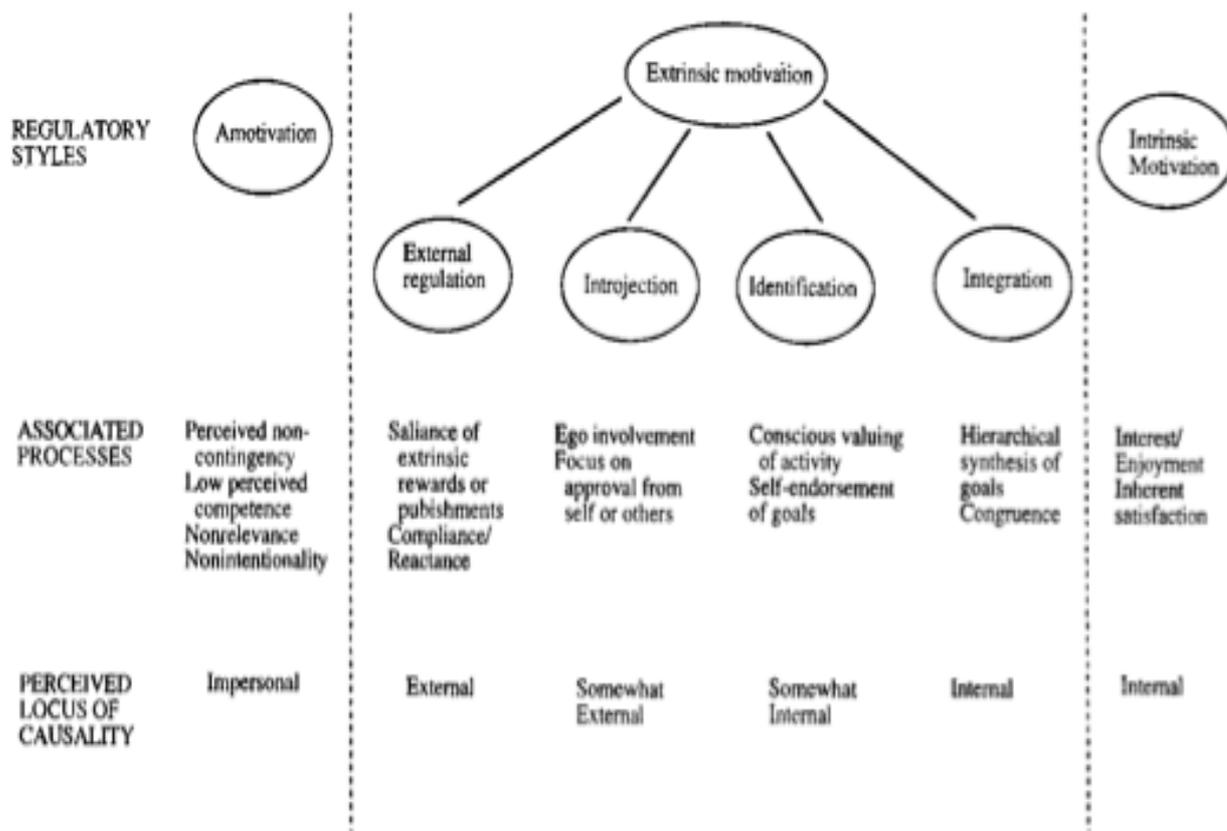


FIG. 1. A taxonomy of human motivation.

Figur 3.5: Forholdet mellom ulike typer motivasjon (Deci & Ryan 1985).

Motivasjonen har stor betydning for prestasjonene. For at en elev skal bevege seg mot den indre motivasjonen, må, som tidligere skrevet, oppgavene ha en utfordring, slik at eleven har noe å strekke seg etter, samtidig som at eleven føler mestring. Først når eleven føler utvikling kan han eller hun gå fra den høyeste grad av ytre motivasjon (nesten A-motivasjon), og mot den indre motivasjonen. Samtidig kan ikke utfordringene være for små, hvis det blir veldig enkelt vil dette kunne være med på å svekke motivasjonen for å trene eller ha god innsats. Det er derfor svært viktig å legge opp til aktiviteter i kroppsøvingen som fører til en indre motivasjon hos elevene.

Elevene kan også ha ulike utgangspunkt på hvilken grad av motivasjon de starter på. Ved ytre motivasjon kan det være at eleven ikke har særlig lyst å drive med aktiviteten, men blir presset av læreren eller foreldrene. Da vil det være vanskelig for denne eleven å finne den indre motivasjonen, siden det i utgangspunktet ikke er dette han eller hun ønsker å drive med, men et sterkt ønske fra andre. På figuren ser vi at indre motivasjon er helt til høyre, denne motivasjonen er som nevnt en motivasjon basert på en genuin interesse for aktiviteten (Deci & Ryan 2000). For å forklare figuren best mulig har vi valgt å dele den inn i høyrevendt eller venstrevendt. Du kan enten være mot høyre hvor en genuine motivasjonen øker (oppgaveorientert), eller mot venstre hvor A-motivasjonen befinner seg (prestasjonsorientert). Til høyre for A-motivasjon har vi fire forskjellige grader av ytre motivasjon.

Den kategorien som representerer den ytre motivasjonen med minst autonome former, kalles ”external regulation”. Denne typen adferd utføres for å tilfredsstille en ekstern etterspørsel eller innhente en form for belønning. Den neste til høyre kalles ”introjected regulation”. Her blir aktivitet utført med en høy intern regulering av kontroll, fordi folk utfører slike handlinger med en følelse av å bli presset til å feile eller få skyldfølelse, eller å oppnå forbedringer og stolthet. Neste punkt er ”identification”. Denne formen er mer autonom eller selvbestemt enn de punktene før. Her er personen kjent med den personlige betydningen av atferd, og har dermed akseptert sin interne regulering som hans eller hennes egen. Eksempel, en gutt som husker ord fordi han ser det som relevant å skrive, har identifisert seg med verdien av denne læringsaktiviteten. Den siste delen av ytre motivasjon på denne figuren kalles ”integrated regulation”, den er i stor grad autonom. Denne integreringen skjer når identifiserte reguleringer har blitt fordøyet, dette skjer gjennom selvransakelse og ved å ta inn nye reguleringer, som å ta hensyn til andres verdier og behov. Desto mer man internaliserer årsakene til handlingene man utfører, jo mer vil de ytre motivene bli mer selvbestemt (self-determined) (Deci & Ryan 2000). En elev som er selvdrevet er lengre engasjert i aktiviteten eller oppgaven under en fritt valgt periode, enn en elev som er konkurranseorientert. ”Indirekte konkurranse kan lede både til økt og redusert indre motivasjon avhengig av om eleven opplever det som en mulighet til å få kompetanserelatert feedback, eller at de opplever det som et press for å slå en standard” (Jakobsen 2013:8).

For å stimulere og opprettholde en indre motivasjon blant elevene er det viktig å ha et læringsstimulerende miljø fritt for karakterpress, belønninger og kontroll. Lærerne må da legge til rette for en undervisning som gjør at elevene kan erfare, oppdage og lære. Med denne tilretteleggingen vil elevene kunne føle økt motivasjon og mestring. Dette kan gjøre at dem ønsker å strekke seg til å bli så god som dem kan bli. Det handler om å utnytte sitt potensiale. Dette nevner Carol Dweck i sin self theories.

### **3.5.2 Self theories av Carol Dweck**

Denne teorien har Susan Dweck forsket mye på. Den omhandler i stor grad vår oppfattelse av egen intelligens. Vår oppfattelse av intelligensen gir en innflytelse på målsettingene våre, dette kan være med på å gi en påvirkning på hvor langt vi vil strekke oss i utdanningssystemet, samt også i livet. Noen mennesker søker hele tiden etter utfordringer og skaffer seg nye erfaringer. Mens andre ikke ønsker å søke etter utfordringer, og kan da feile i livet ved at de ikke får tatt i bruk sitt fulle potensiale. Grunnen til at disse personene er så ulike, er den ulike formen for motivasjon som driver dem.

Ifølge Dweck kan vi skille mellom fast- og formbar intelligens. Noen personer mener at intelligensen deres er fast, at man har en viss mengde av det, og denne mengden er det ikke mulig å gjøre noe særlig med. Det er viktig for denne gruppen at de fremstår som smart og intelligent, måten de gjør dette på er å velge oppgaver som de vet de kan mestre, eller velge motstandere de vet de kan hamle opp med. Ved utfordringer kan de la være å gjøre oppgavene i det hele tatt, dette er for å skjule eventuelle svakheter de mener de har, og dette vil påvirke deres selvtillit negativt. Elevene her setter seg ofte prestasjonsmål, det vil si at de kamuflerer sine svakheter, vise sine styrker for andre og gjøre det best mulig uten å legge så mye innsats i det. Det er viktig for dem at de gjør det bedre eller like bra som de andre elevene. Dweck kaller disse elevene for «helpless» eller de hjelpeløse.

De som mener at intelligensen er formbar, mener at den vil øke og forandre seg ved å bli utfordret. Ved denne teorien ønsker elevene å lære, disse elevene er villig til å se dumme ut eller gi et feil svar for å finne det riktige. Til og med elever med lav

selvtillit ønsker seg utfordringer og kaster seg ut i oppgavene. Personene innenfor denne teorien vil ikke gi opp på en oppgave i samme grad som en elev med fast intelligens. Dette gjør at de vil fullføre oppgaver, får mestringsfølelse og vite at de er intelligente. Her setter elevene seg oppgaveorienterte mål/læringsmål, og sammenligner seg med seg selv. Mestringsmål fører til at elevene fokuserer på å lære ferdigheten som skal til for å løse oppgaven. Dette i motsetning til prestasjonsmål der elevene er opptatt av å demonstrere hva de allerede kan (Dweck 1999). Elever med formbar intelligens ønsker å øke kompetanse for sin egen del, og har et ønske om å få til oppgaven og fullføre den. Det er nettopp dette man må jobbe med som kroppsøvingslærer, at elevene ønsker å øke sin kompetanse for sin egen del. Man konsentrerer seg om seg selv, ikke om de andre. Denne gruppen blir av Dweck kalt for «mastery-group», eller de mestringsorienterte.

Dweck lurer på hvorfor noen elever reagerer som om de skal bli dømt, mens andre elever ser på den samme hindringen som en utfordring. Dette kan forklares ved at de tolker hindringene på ulik måte. «For some students they are test of their intelligence, and when they hit problems they're failing the intelligence test of their intelligence. For the others, the same situations are opportunities to learn new things» (Dweck 1999:15). Det handler om at noen elever ønsker å se smart ut, og er redd for å mislykkes, men andre ønsker å lære og ikke bryr seg så mye om hvordan de ser ut for andre. Vi mener at hvordan en elev «angriper» hindringen som blir gitt, kommer an på hvordan motivasjonen hos eleven er.

### **3.5.3 Self-efficacy av Bandura**

Denne teorien er definert av Albert Bandura som «Troen på at man er kapabel til å kontrollere ens egen utføring av en bestemt oppgave» (Schunk 2002:161). En persons følelse av self-efficacy er en effekt på flere områder i deres atferd, inkludert deres valg av mål, oppgaver, deres innsats og til slutt deres oppnåelse og læring. Personer som har lav tro på at de vil klare en oppgave eller aktivitet, lar som oftest være å utføre eller forsøke å gjøre den. Personer med tro på at de vil klare oppgaven, er det sannsynlig at de vil prøve å delta eller utføre den, og de vil også prøve å jobbe hardere om de møter på utfordringer eller vanskeligere oppgaver.

Innsatsen her er altså viktig, og om man tørr å prøve ut aktiviteten som blir presentert i kroppsøvingundervisningen.

Self-efficacy er ikke noe vi er født med, dette er noe vi kan få underveis og utvikle hele tiden. Hvordan self-efficacy kan bli utviklet skjer ofte gjennom en av disse fire faktorene:

- Mestringserfaring: faktiske resultater/prestasjoner og hvordan man tolker disse resultatene.
- Signifikant andre: Bror klarer det, se andre få suksess.
- Verbal overtalelse: Sosiale overtalelser: «Ja det tror jeg du greier fordi..»
- Fysiologisk: fortolkning av kroppslige tegn

(Schunk 2002)

Det er altså flere faktorer som avgjør utviklingen av self-efficacy, en persons tidligere suksesser eller feiler, bildet man tror andre har av deg, suksessen eller feilene til andre og gruppene du er en del av. Hvis man har to storebrødre som for eksempel har blitt fotballproffer, er det ofte sannsynlig at den tredje broren også blir det, kanskje bedre også. Det kan også påvirke negativt, et eksempel her er hvis alle i familien er dårlig i matte, da kan man ta for gitt at man selv er dårlig hvis det blir vanskelig. Bandura sier at man kan oppnå bedre og høyere self-efficacy når man jobber i grupper, enn når man jobber alene. Da kan man oppnå såkalt kollektivt self-efficacy. Her ser man sine egne og andres ferdigheter, man ser også hvor effektivt man kan jobbe sammen hvis man delegerer og koordinerer oppgavene riktig.

Som vi ser er det stor korrelasjon mellom interesse og self-efficacy. Og hvis man mestrer, eller får god tilbakemelding, vil interessen kunne øke. Hvis man får gode tilbakemeldinger på innsatsen i kroppsøvingstimene, kan dette være med på å øke self-efficacyen. Om man har høy eller lav self-efficacy er altså med på å avgjøre hvilke aktiviteter man velger å prøve ut og drive med.

Bandura skiller mellom self-efficacy for læring og self-efficacy som prestasjon. Førstnevnte handler om at jeg kan klare dette hvis jeg legger en innsats i det, mens sistnevnte handler om at jeg vet allerede hvordan jeg gjør det. Self-efficacy for læring er en optimistisk side, for her ser vi hva vi kan gjøre med det vi lærer, mens self-efficacy for prestasjon er noe vi allerede kan. Når man ikke tror på sine ferdigheter, og undervurderer dem, vil man sette seg lavere mål, og gi opp ganske enkelt når det oppstår et hinder, men det er også mulig å ha for mye tro, da kan man sette seg for høye mål og nesten alltid feile, man vil også være blind for sine faktiske svakheter.

Bandura mente at forventningene om utfallet var viktig fordi elever alltid tenker på det potensielle utfallet, og at man har en atferd og gjør valg som kan forbedre utfallet i ens favør. Hvis de verdsetter gode karakterer, regner vi med at de leser mye, og på den måten rettfærdiggjør dem sine forventninger om gode karakterer. Som et resultat av at personer med høy self-efficacy prøver hardere og lengre med en oppgave, er det mer sannsynlig at disse personene lærer og oppnår mer enn motsatt, selv om de faktiske ferdighetene er lik. Med andre ord er det de personene i en gruppe som tror at de kan klare en oppgave, er de som faktisk klarer det.

### **3.5.4 Sammenhengen mellom motivasjon og innsats**

For å oppsummere kort har alle disse tre teoriene noe med innsatsbegrepet å gjøre. Ved å ikke ha med innsats i faget kroppsøving, kan det føre til at motivasjonen hos elevene faller. Det å få en elev til å føle mestring og glede for en aktivitet som eleven i utgangspunktet var negativ til og ikke ble motivert av, er en sterk følelse.

Motivasjon i kroppsøvingfaget er svært viktig, og er på mange måter det som gjør eleven interessert i å jobbe videre med en oppgave eller aktivitet. I formålet til faget står det at ”Kroppsøving er eit allmenndannande fag som skal insporere til ein fysisk aktiv livsstil og livslang rørsleglede” (Udir.no – Læreplan i kroppsøving 2014). Det å finne frem til en metode for hvordan å motivere elevene er som kroppsøvingslærer vesentlig for å skape en god undervisningstime. Bevegelsesglede indikerer en følelsesmessig involvering av innlevelse basert på deltakelse for aktivitetens egen skyld.

Å yte innsats på skolen er helt sentralt for å maksimere læring i skolen, og elevenes motivasjon er helt avgjørende for læring. Motivasjon for læring kan ses på drivkraften som ligger bak innsatsen for læringsutbytte. Dette viser også analyser fra elevundersøkelser (St. meld. 22 – Vurdering). Motivasjon er ikke noe man har mye eller lite av, hvor stor grad av motivasjon man opplever bestemmes av situasjonene som er påvirket av erfaringer, verdier og forventinger. Dermed kan vi si at hvordan klasse miljøet, læringsmiljøet og lærings situasjoner kan ha betydning og innvirkninger på elevenes motivasjon. I Stortingsmelding nr. 22 snakkes det mye om praktisk, variert og relevant opplæring for å skape motivasjon for læring. Mange undersøkelser viser at elevene foretrekker praktiske og varierte arbeidsmetoder, og at dette gir dem mer motivasjon for arbeidet. Det står videre at elevenes innsats kan bli større i læringsarbeidet ved en praktisk og variert tilnærming på faget. Her er det imidlertid noen forutsetninger som må være til stedet, blant annet lærerens kompetanse er vesentlig for å oppnå dette. Elevers motivasjon, og motivasjons klimaet ellers i klassen legger føringene for trivselen i kroppsøving undervisningen.

Hvis det kun er fokus på ferdigheter vil elevene få erfaringer med nederlag, press og forventinger. Dette påvirker elevenes selvtillit, og motivasjonen kan være vanskelig å opprettholde hvis man forventer et nederlag eller et dårlig resultat. Hvis elevene vet at ved innsats, fair play og gode holdninger kan man få en karakter eller vurdering man har jobbet for, vil dette kunne trigge ønsket om å bli bedre, skape mestringsfølelse og gjøre at eleven får en større læringskurve. Først kommer viljen, så kommer interessen og deretter kommer motivasjonen for å drive med en aktivitet. “Elever kan ha tro på at skolen er viktig og ønske å lære, men for at de skal velge å gjøre sitt beste, er det viktig at de har tro på at deres innsats vil gi resultater. Da er det helt avgjørende at de opplever mestring.” (St.meld. 22 – Vurdering).

Dette er i takt med Bandura (1997) som skriver at forventningen om mestring er en viktig faktor for selvoppfatningen og evnen til læring og utvikling. Forventningene innebærer elevenes tro på seg selv i faget og sine evner i de ulike situasjonene, samt forventninger i omgivelsene – her lærer og medelever. Begge deler utløser tanker og følelser hos eleven som styrer handling og adferd. Positiv mestringsforventning indikerer faglig, mental og sosial trygghet (Deci & Ryan 1985). Forventning har dermed en klar sammenheng med den enkeltes motivasjon for fysisk aktivitet.

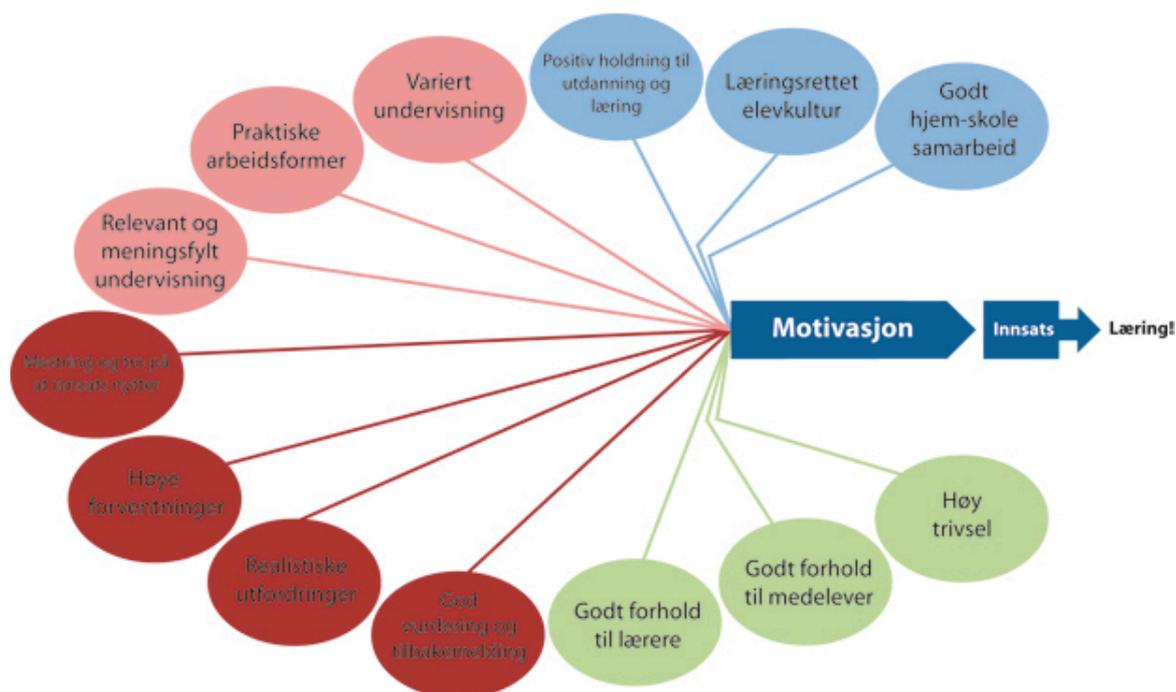
Mye tyder på at lærerens forventninger til eleven i stor grad påvirker elevens forventning til seg selv. Lærere signaliserer ubevisst ulike forventninger til elevene avhengig av deres oppfatning om ferdighetsnivået. Elevenes mestringsopplevelse påvirkes av egen og andres fortolkning av årsakene til utførelsen (Bandura 1997). Dweck (2007) har påvist at positiv oppmerksomhet i forhold til elevenes innsats virker mer positivt på elevens mestringsforventning, og dermed også elevens motivasjon, enn oppmerksomhet knyttet til ferdighetsmessige evner. Spesielt for de svakeste elevene bør man i større grad kommunisere måkoppnåelse til elevenes innsats i stedet for evne, og vi ser her hvor viktig innsatsbegrepet er for elevens motivasjon.

Videre skriver Dweck (2007) at elevenes motivasjon og innsats i kroppsøvingstimer har en større fremtidig verdi enn selve prestasjonsevnen. I et langsiktig helseperspektiv vil trolig elevenes trivsel, gode opplevelser, iver og innsats i kroppsøvingen være langt mer avgjørende enn ferdighetsnivået. Det er dermed disse faktorene undervisningen må bygges rundt. Hvordan en lærer opptrer i forhold til disse faktorene, er svært avgjørende for motivasjonsklimaet og derfor også læringsklimaet som etableres.

Både Bandura (1997) og Deci & Ryan (1985) forklarer at det å styrke bevegelsesglede og trivselen for alle elevene, vil det forutsette et bedre samsvar mellom forutsetninger og de utfordringene som gis i undervisningen. Deci & Ryan (1985) skriver i tillegg at hvordan kroppsøvingfaget oppleves og hvilken betydning det har får eleven er nært knyttet opp mot motivasjon, og at det er et samspill med elevenes holdninger og innsats. Elevens motivasjon i kroppsøving kan knyttes spesifikt mot undervisningssituasjoner og type aktivitet, eller det kan sees på det mer generelle planet og fortelle noe om holdningen til faget.

Ommundsen (2006) støtter opp om dette, og får også frem at motivasjonsklimaet i klassen kan påvirke motivasjonen til den enkelte elev i undervisningssituasjonen. Om en klasse generelt har en høy motivasjon for kroppsøvingfaget, kan dette smitte over på en elev som i utgangspunktet ikke var motivert for faget. Dette kjenner vi oss igjen i i hverdagen også.

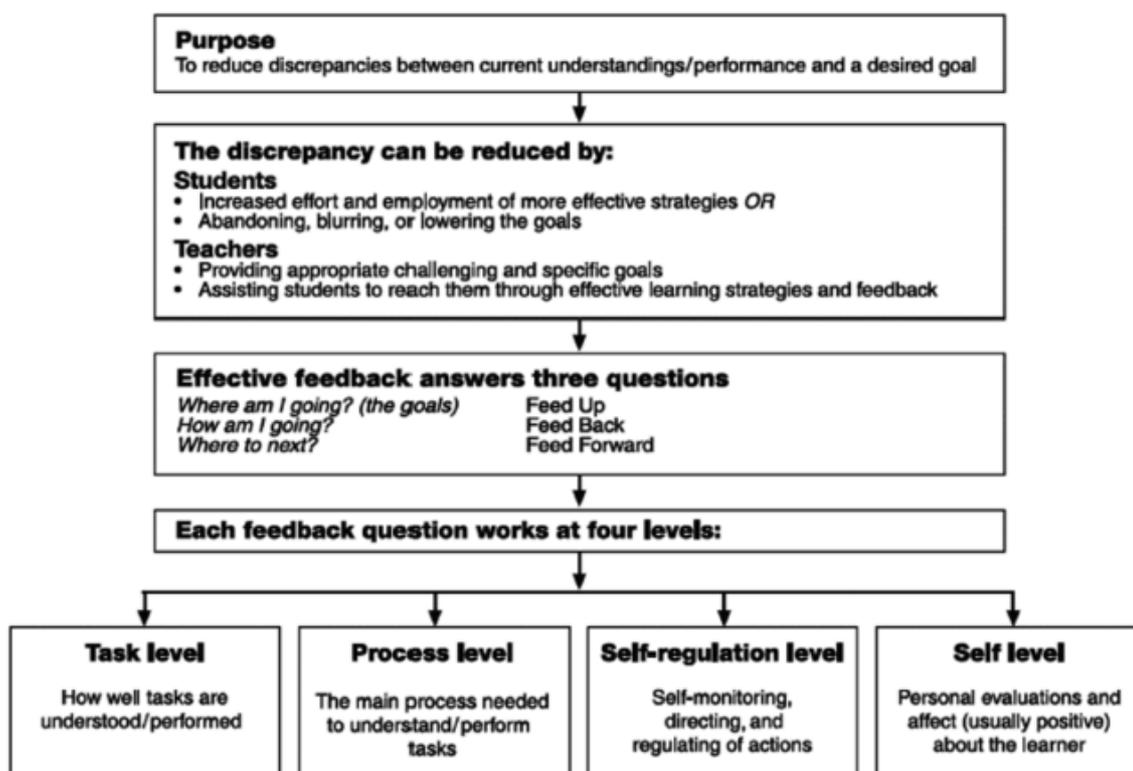
Vi har tidligere sett på hva formålet for faget representerer, samt kompetansemålene i læreplanen for kroppsøving. Begreper som kompetansemål, idrett og ferdighet viser til et mer prestasjonsorientert målperspektiv enn hva formålet for faget tilsier. Det blir dermed et motstandsforhold mellom formålet for kroppsøvingfaget med en intensjon om en indre motivasjon i faget, og kompetansemålene som skal vise kompetansen.



Figur 3.6: Forhold som fremmer motivasjon (St.meld. 22 – Vurdering)

Kompetansemålene legges til grunn for vurderingen i faget, og det er da viktig at elevene får beskjed om hva de skal lære og ikke bare hva de skal gjøre. Vurdering av ferdigheter og kompetanse i faget er en viktig og effektiv metode å fremme motivasjon, gi en følelse av mestring og øke muligheten for videre læring. En vurdering eller tilbakemelding til eleven må si noe om hva som er gjort bra og konkrete råd på hvordan man kan forbedre seg. Elevene må hele tiden vite hva som forventes av dem, de må være opplyste om krav og kompetansemål, samt må dem få vite hvordan de skal oppnå disse.

I en artikkel av Hattie og Timperley, “The Power of Feedback”, blir det skrevet om akkurat dette. De har gjort en analyse av forskning om tilbakemeldinger i skolefag, og hvilken innvirkning tilbakemeldinger kan ha på læring og elevers prestasjoner. Det som kan trekkes ut som svært viktig av artikkelen er at både elever og lærere er aktører i prosessen med å gi tilbakemeldinger. Eleven må vite hvordan de kan bruke tilbakemeldingene læreren gir på en konstruktiv måte (Hattie og Timperley 2007). De har laget en modell som viser måten en tilbakemelding kan oppmuntre til læring.



Figur 3.7: Modell av Hattie og Timperley (2007:87)

Som vi ser av modellen, har en god tilbakemelding tre hoveddeler:

- Feed up (klargjøring av målet)
- Feed back (hvordan jeg står i forhold til målet, hva har jeg prestert til nå)
- Feed forward (hva trenger jeg å gjøre for å komme meg videre)

Hvert spørsmål fungerer på fire ulike nivåer, se modellen. Hattie og Timperley forklarer videre at tilbakemelding på oppgaven gir informasjon om forståelse av innholdet og om hvordan oppgaven blir gjennomført. Tilbakemeldinger som har som mål å flytte eleven fra oppgavenivå til prosessnivå er gode tilbakemeldinger. På oppgavenivå kan fokuset til elevene bli kun på det umiddelbare målet, mens på prosessnivå har man et større fokus på ulike strategier til å nå målet. Her handler det om å gi eleven en forståelse av egen læring. Om man i tillegg da klarer å gå fra prosess til selvregulering er vi inne på det som er mest effektive tilbakemeldinger. Hattie og Timperley forklarer at tilbakemeldinger på selvreguleringsnivå retter oppmerksomheten mot hvordan eleven kontrollerer, styrer og regulerer handlinger mot læringsmål på. Her må elevene ha mer selvdisciplin i form av at han eller hun må ha evne til å kunne søke informasjon om eget arbeid, samt kunne vurdere jobben de selv har gjort. Dette krever selv tillitt og selvkontroll som læreren må bygge opp hos eleven.

Rapporten “Kroppsøving i skolen” utarbeidet av arbeidsgruppen i kroppsøving slo fast at ved den nye læreplanen i kroppsøving ved Kunnskapsløftet var det en økning av målbare, idrettslige aktiviteter, med utgangspunkt i å kunne bedømme, sammenligne og dokumentere prestasjoner. I den reviderte læreplanen ble innsatsbegrepet tatt med igjen i læreplanen for kroppsøving, og selv om det fortsatt er slik at formålet og kompetansemålene avviker litt fra hverandre, kommer det klart frem her at innsatsbegrepet er viktig for å fremme motivasjonen i faget kroppsøving. Veien til karakter i faget bygges på tilbakemeldinger til elevene slik at de kan utvikle kompetansen sin, og dette er noe kroppsøvingslæreren i faget må jobbe sammen med elevene om.

Avslutningsvis ser vi at motivasjon har mye å si for kroppsøvingsfaget, og at motivasjonen har en sammenheng med innsats. For å få et godt læringsklima må lærere klare å skape motivasjon, og etablere positive følelser for fysisk aktivitet blant unge. Lyngstad (2010) forteller at den didaktiske tilnærmingen må ta utgangspunkt i egenverdien i faget. Det må skapes engasjement, og bevegelsesglede er sentralt for elevenes innstilling.

Deci og Ryan (1985) skriver om ulike stadier av motivasjon, og at graden av motivasjon kan variere. For å oppnå indre motivasjon må oppgaven man skal utføre være en utfordring, slik at det ikke blir for lett og heller ikke for vanskelig. Dette gjør at elevene føler mestring. Når en elev føler mestring vil han eller hun få gode tilbakemeldinger fra lærer og medelever, dette kan være med på å øke self-efficacyen til eleven.

Å yte innsats på skolen er helt sentralt for å maksimere læringen, og elevens motivasjon er helt avgjørende for læring. Motivasjonen kan ses på som selve drivkraften som ligger bak innsatsen. Dweck (2007) peker på at elevens trivsel, opplevelser og innsats trolig vil være mer avgjørende i et helseperspektiv enn ferdighetsnivået.

## 4.0 Metode

I en forskningsprosess må vi som forskere gjøre en rekke valg underveis i prosessen. Vi startet med å velge en problemstilling vi synes var interessant, og valgte deretter hvilken metode vi skulle bruke, da man i hovedsak kan velge enten en kvalitativ eller kvantitativ metode. Hva vi ønsker å oppnå med avhandlingen, altså hva formålet er med forskningen, er avgjørende for hvilken metode vi benytter oss av. ”Formålet med et kvalitativt forskningsintervju er å skaffe et empirisk materiale, som består av informantens egne beskrivelser/fremstillinger av seg selv og den livsverden som han er nødt å forholde seg til” (Fog 1998:14). Vi har et ønske om å forså hvordan ulike lærere, på ulike skoler, tolker en gitt og nasjonal læreplan. Dette medførte at vi valgte å ha en kvalitativ tilnærming når vi skulle samle inn data.

Det finnes flere måter å innhente informasjon, vurdering, refleksjon og erfaring på ved bruk av kvalitativ metode. Intervju, informantintervju, respondentintervju og dokumentanalyse er bare noen eksempler på ulike kvalitative metoder. Det finnes ingen enhetlig definisjon på hva kvalitativ metode er innenfor metodelitteraturen, men Dalen skriver at et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. ”Det handler om å få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon” (Dalen 2004:16). Dette passer til vår problemstilling som innebærer en endring i arbeidssituasjonen for lærere. For å få frem nettopp dette har vi valgt å lage et semi-strukturert intervju. Ifølge Andersen ved Universitetet i Bergen er dette den vanligste formen for intervju, vi skriver mer utfyllende om dette i kapittel 4.2.

Når dataene skal fortolkes benyttes en hermeneutisk fortolkningsprosess, der skjulte meninger i et fenomen skal fortolkes. Dalen får frem at hermeneutikken danner et vitenskapsteoretisk fundament for den kvalitative forskningens sterke vekt på forståelse og fortolkning. ”Det sentrale er å fortolke et utsagn ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart oppfattes” (Dalen 2004:20). For å få tak i denne dypere liggende meningen må budskapet settes inn i en helhet. Helheten må også tilpasses delen, og dermed blir vekselvirkningen mellom helhet og del for å

oppnå en dypere forståelse beskrevet som den hermeneutiske sirkel. Ved hermeneutisk tolkning finnes det ikke et eksakt utangspunkt eller sluttspunkt, den utvikles videre i et stadig samspill mellom helhet og del.

For å forsøke å finne svar på problemstillingen vår, har vi benyttet oss av kroppsøvingslærere grunnskolen, nærmere bestemt ungdomsskolen. Grunnen til at vi har valgt grunnskolen er fordi vi selv jobber på ungdomsskoletrinnet og finner dette mest interessant og givende for vår del. Vi har funnet en del lignende forskning på videregående skole, men lite forskning av denne kategorien på ungdomsskolen. En viktig faktor for intervjuene er at kandidatene enten har godkjent utdanning i kroppsøving, eller at de har undervist i minst fem år om de ikke har spesifikke studiepoeng innen kroppsøving. På denne måten kan arbeidserfaring telle som studiepoeng. Dette fordi når man skal gjøre en vurdering på en elev er det viktig at en har det pedagogiske og didaktiske grunnlaget, samt faglig kompetanse. Dette hjelper læreren til å tilrettelegge bedre i undervisningen, samt ta en mer riktig avgjørelse i vurderingen. Også ved arbeidserfaring vil man kunne tilegne seg disse kompetansene etter hvert som man gjør seg opp egne opplevelser og erfaringer.

Vi intervjuet lærere på alle tre ungdomsskoletrinnene. Alle kandidater underviste på Østlandet, dette av praktiske årsaker. En annen vesentlig faktor for kandidatene, var at de hadde undervist i kroppsøving både ved den nye læreplanen i Kunnskapsløftet og ved gjeldene læreplan. Dette er viktig fordi kandidatene da kan reflektere over endringer og tilpasninger i kroppsøving som de selv har gjort.

I denne oppgaven ønsker vi å søke svar på hvordan lærere opplever og tar inn over seg både den nye og den gjeldende læreplanen i Kunnskapsløftet.

## 4.1 Kvalitativ metode

For å best mulig svare på vår problemstilling mener vi at bruk av kvalitativ metode, i denne sammenhengen et intervju, vil være et fornuftig valg. Innenfor skoleforskning varierer det veldig mellom bruk av metode. Ved kvantitativ metode, for eksempel

spørreskjema, kan resultatene analyseres ut fra en mal og fastlagte data. Nå leter vi etter utfyllende informasjon samt vurderinger, refleksjoner og erfaringer som krever tolkning og opplevelser fra den nye læreplanen til gjeldende læreplan. Her mener vi at en kvantitativ metode ikke får frem dybden av emnet tilstrekkelig. I vår forskning er dybden ønsket fremfor bredden. Vi ønsker å få mye informasjon fra færre kandidater, enn mindre informasjon fra flere.

Som forsker i en intervju situasjon har du et direkte og nært forhold til den som skal forskes på. Ved å ta i bruk en kvalitativ forskningsmetode har vi muligheten til å undersøke og beskrive både menneskers opplevelse og erfaringer, noe vi trenger om vi skal få frem hva innsatsbegrepet har hatt å si for informantene.

## 4.2 Det kvalitative intervju

”Intervju betyr egentlig en utveksling av synspunkter mellom to personer som snakker sammen om et felles tema” (Dalen 2004:15). Formålet med intervjuet er å få en fylldig og beskrivende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon. Det kvalitative intervjuet gir data om hvordan informanten forstår erfaringer, tanker og følelser i sitt eget liv. For å få et innblikk i dette er det kvalitative intervjuet være et gunstig valg av metode.

I kvalitativ forskning er det er det ikke så mange standardregler som vi finner ved kvantitativ forskning. Det finnes ikke kun en form for intervjuforskning. Formene er mangfoldige og det er også variasjonsbredden på intervjuanalysen. Hvordan man utarbeider et intervju kan, som nevnt tidligere, gjøres på ulike måter, og vi kan skille mellom to ytterpunkter. Thagaard (2003) skriver at på den ene siden kan et intervju være preget av lite struktur, og nærmest være en samtale mellom forsker og kandidat. Forskeren har da satt opp ulike hovedtemaer på forhånd. Underveis kan man endre på spørsmålene og tilpasse dem til de temaene informanten prater om. Forskeren kan på den måten følge opp informantens fortellinger, og kanskje få inn mer informasjon rundt temaet enn han eller hun hadde tenkt i forkant. På den andre siden har vi et intervju som er strukturert. Spørsmålene er utarbeidet, og rekkefølgen er planlagt og

fast. Det vil være opp til informanten å utforme svarene sine. Fordelen med denne formen er at informantene svarer på de samme spørsmålene og dermed vil de kunne sammenlignes med hverandre. Kleven (2011) hevder at det strukturerte intervjuet egner seg for studier som ønsker å teste ut tanker eller hypoteser. Det ustrukturerte intervjuet derimot, egner seg heller for studier hvor man ønsker å få frem nye tanker og hypoteser som siden kan undersøkes nærmere. Intervjuer som befinner seg mellom det ustrukturerte og det strukturerte intervjuet kalles et semistrukturert intervju. “Det er de ustrukturerte og halvstrukturerte intervjuene som betegner et kvalitativt intervju” (Kleven 2011). Et semistrukturert intervju er delvis strukturert, noe vi har valgt å benytte oss av. Vi har da satt opp en liste med ulike temaer og spørsmål vi ønsker å få svar på. Samtidig som det er viktig å holde strukturen på temaene og spørsmålene, er vi åpen for innspill, og vi kan dermed nærme oss en samtale med informanten. Dette betyr at vi kan ta imot all info fra informanten og innlede til samtale, så lenge det er relevant for det vi ønsker å oppnå med intervjuet. Vi lagde oss derfor en intervjuguide som skulle sikre oss at de nødvendige emnene vi skulle gjennom ble tatt opp i intervjuet.

Ved bruk av et semistrukturert intervju er det viktig at vi kjenner godt til temaet og faget det skal spørres om. I tillegg må intervjueren følge utviklingen i intervjuet for å få med seg viktige uttalelser som bør utdypes, og også kanskje få skapt en refleksjon rundt uttalelsen. I følge Kleven er det derfor intervjuerens evne til å stille gode tilleggsspørsmål avgjørende for å utføre et godt intervju.

#### **4.2.1 Styrker og svakheter ved bruk av kvalitativt intervju**

Når man velger en forskningsmetode, vil den alltid ha sine svakheter og sine styrker. Dette gjelder også ved kvalitativt intervju. Hovedgrunnen til at vi har styrker og svakheter i samme kapittel er fordi de ofte bygger på hverandre. Det er viktig at vi er bevisst på de ulike aspektene ved intervjuet, slik at svakhetene kan minimeres.

Når man har kvalitativt intervju som forskningsmetode har man en fleksibilitet som man ikke vil ha på kvantitativ forskning. Styrken med fleksibiliteten betyr at vi som forskere har mulighet til å oppklare eventuelle misforståelser, eller forklare hva som

menes ved spørsmål og svar. Dette er med på å styrke reliabiliteten i forskningen. Det er vi som sitter med makten og vi som kan styre gangen i intervjuet. Vi må holde oss innenfor de gitte rammene og temaene vi har laget, men samtidig har vi muligheten til å komme inn på andre relevante emner, som informantene tar opp. Denne fleksibiliteten gir oss som forskere muligheten til å samle inn stoff som er interessant rundt problemstillingen som vi kanskje ikke hadde tenkt på i forkant av intervjuet. En annen positiv sak med fleksibiliteten er at vi kan oppsøke informantene ved en senere anledning hvis det er noen av spørsmålene vi ikke helt har forstått svaret på eller om det er noen andre uklarheter.

I følge Dalen (2004) kan både etiske og metodiske utfordringer oppstå. Utfordringen er å klare å holde seg til tema og unngå digresjoner. En problemstilling knyttet til det kvalitative intervju er at gjennomføringen og transkripsjonen tar tid, samtidig må man intervju nok informanter til at forskningen er både valid og reliabel.

“Intervjufunnene er ikke generaliserbare, det er for få intervjupersoner” (Kvale 1997:209.) Kvale peker på nettopp dette. Han skriver at kvalitative intervjuer ofte blir kritisert fordi det er få personer som deltar i prosjektet, men ut fra hermeneutisk ståsted blir ikke få personer sett på som mindre vitenskapelig. Intensjonen med kvalitativ forskning er å få innsikt og kunnskap om det spesielle, og ikke en samling av generaliserbare data. Målet vår med forskningen er ikke å generalisere, men å få et spesifikk innblikk i om informantene har vært lojale med den nye læreplanen i Kunnskapsløftet. En annen kritikk som er gitt av Kvale er at forskeren vet hva formålet med oppgaven er, og vil da bevisst eller ubevisst lede spørsmålene i den retningen, og hvis informantene er lett påvirkelig, vil dette gjøre dataene ugyldige.

Dalen tar opp sensitiviteten for at et miljø innenfor et tema man ønsker å forske på kan være liten, og dermed kan enkeltpersoner og grupper lett kunne identifiseres. ”Et annet område som kan påvirke intervjuprosessen er den engstelsen som kan vekkes både hos informantene og de institusjonene de tilhører og hos forskeren selv” (Dalen 2004:22). Engstelsen kan bestå i at informantene føler at de blir utspurt og dermed avslørt som lite informert om emnet. Forskerens egen engstelse er det blitt skrevet lite om, men i følge Dalen engstelse for å komme opp i ubehagelige situasjoner få forskere til å styre utenom viktige forskningsfelt.

Vi tar opp intervjuene med båndopptaker, dermed skal vi gjøre om tale til tekst. Da er det vår oppgave å tolke de utsagn som vi mener er mest passende og relevant for vår oppgave. Her mener Kvale (1997) at det ikke er tolkningsmangfoldet som er problemet med denne typen forskningsmetode, men “mangelen på eksplisitt formulering av forskningsspørsmålene som stilles til teksten” (Kvale 1997:142). Kvale skiller mellom to forskningsforskjeller, partisk subjektivitet og perspektivisk subjektivitet. En partisk subjektivitet beskrives som dårlig og upålitelig, og forskeren er kun opptatt av bevis som kan støtte deres egne funn og meninger. Perspektivisk subjektivitet er når forskeren stiller ulike spørsmål og har ulike perspektiver på teksten sin, her kommer han/hun til ulike konklusjoner og tolkninger av sin egen tekst. Subjektivitet blir på denne måten et mangfold av perspektiviske tolkninger, og blir sett på som intervjuets styrke.

Vi har formet et semistrukturert intervju hvor vi har laget temaer og spørsmål innenfor hvert av disse temaene. I hvert tema har informanten muligheten til å skape samtaler. Vi laget en intervjuguide som skulle sikre oss at de riktige temaene ble tatt opp, den hjalp oss også å føre intervjuet videre hvis samtalen satt fast.

### 4.3 Utforming av intervjuguide

I forskningsprosjekter som anvender intervju som metode, vil det være lurt å utarbeide en intervjuguide. I følge Kvale skal en intervjuguide enten ha et veldig detaljert oppsett med nøyaktige spørsmål, eller den kan fungere som en grov skisse med de ulike emnene som skal besvares. ”En intervjuguide omfatter sentrale temaer og spørsmål som til sammen skal dekke de viktigste områdene studien skal belyse” (Dalen 2004:30). En intervjuguide skal altså inneholde ulike emner som forskeren ønsker å ta opp i intervjuet, og også rekkefølgen på dem. Vi har laget et semistrukturert intervju med åtte ulike temaer, og et gitt antall spørsmål ved disse. Vi ønsket primært å få svar på det vi spurte om, men vi var åpne for å la informanten innlede til samtaler. Vi var også åpen for eventuelle endringer i noen av spørsmålene våre hvis det skulle passe seg bedre. Vi testet først ut intervjuguiden på to lærere som hadde kroppsøvingstudanning. Uansett hvor god erfaring man har, er det viktig å

gjennomføre pilotintervju. Thagaard (2003) snakker om viktigheten av pilotintervju. Hovedpoenget er at forskeren skal bygge opp selvtillit. Er man usikker og nervøs før ett intervju kan dette få konsekvenser. Forskeren kan da være mer opptatt av å ikke gjøre noen feil og høre på seg selv, istedenfor å lytte på hva informanten sier.

Den ene læreren hadde ikke undervist før den reviderte læreplanen i kroppsøving, den andre hadde ikke undervist etter revideringen. Siden første pilotinformant hadde hatt om den nye læreplanen i Kunnskapsløftet i utdanningen sin, besvarte han spørsmålene godt. Andre pilotinformant er fortsatt glad i kroppsøving, og hadde fulgt med på endringene rundt gjeldende læreplan og var dermed også til god hjelp. Vi hadde aldri intervjuet noen før så det var viktig at vi fikk opp selvtilliten og at vi fikk skapt en trygghet, samt å se hvor eventuelle endringer og tilpasninger vil passe seg. Vi endret noe på intervjuguiden etter pilotintervjuene, og synes da den fungerte fint i intervjuene med informantene.

Hensikten med intervjuguiden var å fungere som et manus som skaper en struktur og trygghet i oppbyggingen av intervjuet. Thagaard (2003) snakker om viktigheten rundt dramaturgi, noe også Dalen støtter opp om. Dramaturgi handler om å bygge opp intervjuet på en måte som skaper den fortroligheten som skal til for at informanten skal åpne. Dermed valgte vi å starte med nøyttale emner som informanten følte seg trygg på. Det var tydelig at skuldrene senket seg hos alle informantene når vi først presenterte oss og hensikten med intervjuet, og deretter startet med forsiktig med å spørre om bakgrunnen deres. Ved å starte med nøytrale temaer skapte vi tillitt hos informanten, og når vi da gikk over til Kunnskapsløftet og læreplanen i kroppsøving gled samtalen oss mellom veldig lett.

For å få et vellykket intervju, krever det mye av intervjuguiden og av oss som forskere. Sammen med en god planlegging er det viktig å lese seg opp på relevant litteratur og pensum. For å få en forståelse av hvordan en intervjuguide kunne se ut, leste vi oss opp på tidligere masteroppgaver om vurdering. Jonksås (2009) og Hansen (2013) var med på å gi oss inspirasjon til utarbeidelsen av intervjuguiden. Intervjuguiden ligger ved som vedlegg til oppgaven.

## 4.4 Utvelgelse av informanter

Valg av informanter er et særlig viktig tema innenfor kvalitativ intervjuforskning, og det er forskeren selv som velger ut informantene. Dalen skriver at antallet informanter ikke bør være for stort, da analysen fort kan bli overfladisk. Som tidligere skrevet er et kjennetegn ved kvalitativ forskning at man ønsker å gå i dybden i et emne, og ikke i bredden. Intervjuene og bearbeidingen av dem er en tidkrevende prosess, og intervjumaterialet må være av slik kvalitet at det gir tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse (Dalen 2004:51).

Vi kan skille mellom et strategisk utvalg, og et tilfeldig utvalg. Et strategisk utvalg er gjort ved at forskeren velger ut informanter ut fra at man vet at de har kvalifikasjonene som skal til for å svare på spørsmålene vi har laget i intervjuet. Et tilfeldig utvalg derimot, er et utvalg fra en populasjon der sannsynligheten for å bli en del av utvalget er likt for alle. Vi har valgt ut et strategisk utvalg. Vi er avhengig av at ulike kriterier skal oppfylles, og bare det at det er snakk om kroppsøvingslærere på skolen gjør at utvalget blir strategisk. Thagaard (2003) forklarer at strategiske utvalg ”vil at vi velger informanter som har egenskaper og kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver” (Thagaard 2003:55).

Vi har intervjuet et utvalgt bestående av åtte lærere på tre forskjellige ungdomsskoler. Utvalget er gjort på bakgrunn av praktiske årsaker, og det falt dermed naturlig å intervju lærere i Vestfold på skoler vi har kjennskap til. Størrelsen på skolene varierte fra 300 elever til 450 elever, og på alle tre ungdomsskolene var det en oppegående fagseksjon i kroppsøving.

For å finne informanter som egnet seg til intervjuet, pratet vi med rektor før vi sendte en formell forespørsel til rektorene på de utvalgte skolene. Der kom det klart frem hva hensikten med forskningen vår er, skrivet ligger som vedlegg til oppgaven. Deretter laget vi et infoskriv og et samtykkeskjema som vi utleverte til kandidatene i god tid før intervjuet fant sted.

Vi prøvde å få en god blanding av både kvinner og menn, dette for å representere begge kjønn. Tilfeldigheter gjorde at det ble fire menn og fire kvinner, noe vi var veldig fornøyd med. På den måten vil resultatene bli presentert med en likevekt mellom kjønnene. Alder, utdanning og arbeidserfaring spriker også. Det viktigste var at alle hadde jobbet med både den nye læreplanen og gjeldende læreplan, da det er et sentralt spørsmål i vår oppgave om vurderingspraksisen har endret seg fra den nye læreplanen til gjeldende læreplan. Dette gir alle informanter minst tre år med arbeidserfaring. Kriteriene vi har stilt ellers er at informantene må ha hatt utdanning innen kroppsøving, eller fem års arbeidserfaring. Dette er et valg vi har gjort da vi ser på arbeidserfaring som verdifullt, og at for lærere på ungdomsskolen kan arbeidserfaring over en lengre periode veie opp for en kroppsøvingstudium. Vi kan også se på om kroppsøvingslærere som har jobbet lenge ved en skole har større vansker for å endre vurderingspraksisen, enn de kroppsøvingslærerne som ikke har jobbet så lenge ved skolen.

## 4.5 Gjennomføring av intervjuene

Når informantene var klargjort, utleverte vi infoskriv hvor det kommer frem at man er anonym og at all datainnsamlingen vil bli slettet ved innleveringen av masteroppgaven. Dette var for å skape en trygghet hos informantene. Det kommer også frem hva som er temaet for intervjuet, samt hvordan prosessen underveis i intervjuet er. Vi la her med et samtykkeskriv med info om at de har mulighet til å trekke seg når som helst fra forskningsprosjektet, dette måtte de signere slik at vi fikk bekreftet at vi kunne bruke opplysningene deres i oppgaven. Vi snakket deretter med informantene i forkant av intervjuet, hvor vi forklarte formålet med oppgaven nærmere og hvordan dette kom til å bli gjennomført.

Vi avtalte sted og tidspunkt muntlig, og gjennomføringen av intervjuet skjedde på arbeidsplassen til informanten. Alle intervjuene ble gjennomført i januar og februar 2014. Intervjuenes varighet var fra 45 minutter til 1 time og 30 minutter. Ved gjennomføringen av intervjuet benyttet vi båndopptaker, dette var i orden for alle informantene. På denne måten kunne vi fokusere på selve intervjuet, noe som skapte

en god flyt ved at vi slapp å notere underveis. Det var også lønnsomt tidsmessig, og det var enkelt for oss å se tilbake på svarene som ble gitt. I ettertid av hvert intervju snakket vi to sammen om hva som hadde blitt sagt og reflekterte over svarene. Dette var til stor hjelp da vi skulle begynne å transkribere intervjuene.

Selve intervjuet startet med en innledning hvor vi presenterte oss selv, hensikt og problemstilling ved oppgaven, vi opplyste om taushetsplikt, konfidensiell behandling av data, bruk av båndopptaker, frivillig deltakelse og at vi hadde meldt prosjektet inn til datatilsynet (NSD) og fått det godkjent. Når informanten var informert om alle de praktiske opplysningene, fortsatte vi intervjuet med spørre om deres bakgrunn. Her gikk vi innom utdannelsen til informanten, hvorfor han/hun valgte kroppsøvingfaget og om de var fornøyd med jobben. Dette var den nøytrale delen av intervjuet. Videre ble det mer faglig innvinklet og spørsmålene ble mer spesifikke.

Gjennomføringen av intervjuene gikk bra. Varigheten varierte, noen av lærerne svarte omfattende og utfyllende, mens andre var mer spesifikke og kortfattet. Det ble da nødvendig med oppfølgings spørsmål for å få svar på det vi spurte om. Grunnen til at gjennomføringen av intervjuene gikk som planlagt, var nok fordi at ting var nøye planlagt og at intervjuguiden var godt gjennomarbeidet.

## 4.6 Validitets- og reliabilitetsbegreper

### 4.6.1 Validitet

I følge Kvale (1997) betraktes validitet som hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. Kvale retter fokus mot forskeren som person, og hans eller hennes kvalifikasjoner for å utøve forskning som viktig i forhold til å skape validitet i forskermiljøet. Man skal hele tiden søke etter å skape validitet, dette gjøres ved kvalitetskontroll ved alle faser av prosjektet.

Det er mange som har tatt opp validitetsproblemer i intervjustudier. Dalen tar utgangspunkt i Kvale (2002) som hevder at validitetsdrøftinger av observasjoner og forskningsmetoder er en del av det arbeidet som gjøres ved et aktuelt

forskningsprosjekt. Kvale har valgt å dele valideringen inn i følgende former for å sjekke kvaliteten i et forskningsprosjekt:

- Validering av observasjoner
- Validering av observasjoner og tolkninger
- Validering av forskerens tolkninger av de foreliggende observasjonene.

(Dalen 2004:104)

Lincoln og Guba (1985), med utgangspunkt i validitetssystemet til Cook og Campbell (1979) har valgt å dele validitet i fire former innenfor kvalitative studier:

- Troverdighet
- Overførbarhet
- Pålitelighet
- Bekrefbarhet

(Dalen 2004:104)

Dalen har likevel valgt å gå for Maxwell (1992) sin tilnærming, da den, i følge Dalen, har mye til felles med Kvales inndeling. Maxwell anvender følgende fem kategorier i sin drøfting av validitet:

- Deskriptiv validitet
- Tolkningsvaliditet
- Teoretisk validitet
- Generaliserings- og evalueringsvaliditet

Forskerne har en stor og viktig rolle som aktør i analysen og tolkningen av forskningsprosessen. Dalen (2004) peker på at ved bruk av flere intervjuere vil dette kunne svekke kvaliteten i prosjektet, noe som styrker vårt valg angående hvem som har gjennomført intervjuene av oss.

Hvordan datamaterialet blir samlet inn og gjort klar for tolkning og analyse betegnes av Maxwell (1992) som deskriptiv validitet. Tolkingsvaliditeten vises ved at det gjennom tolkninger av data, utvikles en dypere forståelse og at man dermed ser den indre sammenhengen med materialet. Utgangspunktet for tolkningen ligger i informantenes egne erfaringer, opplevelser og forståelser slik som dem kommer frem gjennom uttalelsene i intervjuene. Så for å få en god forutsetning for senere tolkning av materialet, må man som forsker få frem gode besvarelser fra informantene.

I teoretisk validitet dreier det som i hvilken grad de begrepene, mønstrene og modellene forskerene anvender, gir oss en teoretisk forståelse av de fenomenene som studien omfatter. ”En slik validitet krever at de sammenhengene som avdekkes og forklares, kan dokumenteres i datamaterialet og forkerens sammenstilling og fortolkning av dette. Den teoretiske forståelsen er mer abstrakt og tar sikte på å forklare sammenhenger” (Dalen 2004:110).

Dalen (2004) skriver at begrepet generalisering er hentet fra den kvantitative forskningstradisjonen, og at man lett tenker i retning av store utvalg og representativer. Generalisering innenfor kvantitativ forskning er avgrenset til utsagn om gjennomsnitt og variansfordelingen i en populasjon som helhet. I kvalitativ forskning anvendes bredt sammensatte utvalg som omfatter individuelle variasjoner som er relevante for det aktuelle fenomenet som studeres. Dalen referer her til Andenæs (2001), som får frem at det er den som mottar informasjon fra forskningsresultatene, som bestemmer hvor anvendelig et resultat kan være for andre situasjoner. ”Det handler ikke bare om å forholde seg til en spesifikk og aktuell hendelse eller uttalelse, men det handler også om å tenke og reflektere over handlingens aspekter” (Dalen 2004:107).

Som en avslutning på temaet validitet peker Dalen (2004) på tre sentrale utfordringer vi som forskere står ovenfor ved tolkning og teoretisering rundt intervjumaterialene:

- Den holistiske feilantagelsen som er et uttrykk for at vi som forskere mener at vi har såpass god kunnskap og kjennskap til det temaet og området som studeres, at vi tolker hendelser og uttalelser fra informantene ut fra en førforståelse som kan være feil. Dette kan føre til at viktige avvik fra denne forståelsen ikke blir registrert eller ivaretatt.

- Eliteskjevhet hvor vi som forskere kan legge for mye vekt på informanter vi har hørt positive ting om, som vi kjenner, eller som vi har fått oppgitt som nøkkelinformanter. Dette har vi unngått ved at vi ikke har intervjuet på egen skole.
- ”Going native” kan beskrives ved at vi som forskere er så kjent med tema og område som forskes at vi har vansker med å trekke ut særtrekk og spesielle kjennetegn ved det. Dette skjer ved at vi er blitt blind på temaet, slik at det er vanskelig å se hvordan området skiller seg ut. Da vi begge har jobbet med Kunnskapløftet som en del av prosessen frem til endelig resultat, med vage kunnskaper om emner fra før av annet enn det vi har hatt i utdannelsen, er vi ganske sikre på at dette ikke vil bli et problem for oss.

#### **4.6.2 Reliabilitet**

Om vi går over til reliabiliteten i en forskningsoppgave, går dette ut på hvor pålitelig forskningen er. Om en annen forsker, eller flere forskere, kommer frem til samme resultat har forskningen høy reliabilitet. Avviker resultatene fra hverandre, er det lav reliabilitet. Reliabilitet kan også knyttes til forskeren og hans fremgangsmåter, og i denne oppgaven er det spesielt relevant å undersøke hvordan samtalen og arbeidet med utskriftene samsvarer med det som faktisk skal undersøkes.

Før vi startet prosessen med intervjuene jobbet vi med teoridelen av oppgaven, og lagde en oversikt over hva teorikapittelet skulle omhandle. Vi hadde skrevet det meste av teoridelen, noe vi gjorde for å utvikle en enda bredere og dypere kunnskap om emnet. Vi satt oss deretter godt inn i metodedelen av oppgaven, både ved å lese pensum, lese egen utvalgt litteratur og ved å delta på anvendt metode-kurs ved Universitetet i Oslo. På denne måten følte vi oss mer kvalifisert til å utøve forskningsprosessen. Vi opplevde ingen misforståelser underveis, noe som gav oss selvtillitt og tro på at arbeidet vi hadde gjort før forskningsprosessen var riktig.

Gjennom å lage en intervjuguide og utføre pilotintervju, fikk vi frem temaene vi anså som mest vesentlig for å besvare problemstillingen. Dette styrket validiteten i oppgaven. Pilotintervjuene gjorde oss mer oppmerksomme på at vi måtte ha oppfølgingsspørsmål stilt til informantene, i tillegg til de spørsmålene vi hadde satt opp. Det å utføre et pilotintervju har hatt utrolig mye å si for oppgaven, da det har ført til gode spørsmål til intervjuguiden, samt at vi som intervjuere ble mer trygg på oss selv. Dette går både på validiteten i oppgaven, og også reliabiliteten i oppgaven. Dette fordi da fikk vi tilpasset spørsmålene og de eventuelle oppfølgingsspørsmålene slik at vi fikk svar på det vi faktisk ønsker å undersøke, og de satte spørsmålene ble stilt til alle informantene.

Etter hvert intervju skrev vi inn all datainformasjonen slik at vi hadde dem på papir. Deretter, når de var ferdig transkribert, tolket vi dataene og kunne sette opp resultatene av intervjuene. Hva vi ser på som resultater av intervjuene, er våre egne tolkninger og hva vi mener er viktig å ta med for å besvare problemstillingen best mulig. Tidligere erfaring og forståelse for spørsmålene som blir gitt kan prege tolkningen av datainnsamlingen, men vi føler ikke dette har vært en reell trussel for validiteten i oppgaven da vi aldri har jobbet under den nye læreplanen.

#### Troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet

Thagaard (2003) benytter seg av begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet i forbindelse med kvalitativ metode, og disse begrepene har vi valgt å inkludere i dette kapittelet. Det er viktig at kvalitative studier oppfattes som troverdige, og at leseren skal føle at forskningen er blitt utført på et tillitsfull måte. Det er derfor viktig at vi som forskere har gjort rede for fremgangsmåten i prosjektet, noe vi har gjort. Videre har vi beskrevet gangen i innhenting av datamaterialet, og hvordan vi har overført dataene inn som resultater i oppgaven. Informantene blir i presentasjonen av resultatet markert med fet skrift, og utsagn fra informantene blir markert med kursiv. Dette er for å ha en klar og tydelig oversikt over resultatene.

Kort oppsummert er troverdigheten knyttet til fremgangsmåtene for utvikling av data. Videre skal vi se på bekreftbarhet i en oppgave, som er knyttet til tolkningen av resultatene. Et eksempel her kan være at vår forskning kan støtte seg på en annen studie, og om resultatene og funnene er de samme som tidligere forskning innenfor

liknende kontekst, kan det øke bekræftbarheten i vår studie. Man kan sammenligne bekræftbarheten med begrepet validitet som vi har skrevet om tidligere.

I kvalitative studier gir fortolkningen grunnlag for overførbarhet. Thagaard (2003) skriver at der den fortolkningen vi som forskere gjør, som skal ligge til grunn for hvor overførbare resultatene er, og ikke rene beskrivelser av mønstrene i datamaterialet. Overførbarheten omhandler dermed om resultatene fra vår undersøkelse kan sammenliknes og være relevante i andre sammenhenger. Thagaard (2003) argumenterer mot at dersom leseren drar kjensel på tolkningene du leverer, vil dette påvirke overførbarheten. Vi sitter med den forståelse av at vår undersøkelse vil kunne gjenkjennes av andre forskere innenfor fagfeltet, lærere og lærerstudenter. Dette på tross av at vi har et utvalg som består av kun åtte personer. Alle vil nok ikke kunne kjenne seg igjen i resultatene som blir presentert i oppgaven, men samtidig kunne vi se at mange av besvarelsene bestod mye av den samme informasjonen. På den måten tror vi at resultatene undersøkelsen har gitt, kan representere flere enn bare de åtte som ble intervjuet. Vi vil understreke at dataene vi har samlet inn ikke nødvendigvis er representativ ovenfor alle lærere, og det vil nok finnes meninger utover dem som kommer frem i undersøkelsen vår.

Vi har nå gjort rede for våre metodiske overveielser og valg. I neste kapittel representerer vi resultatene fra intervjuene med informantene.

## 4.7 Etske overveielser

I nesten all kvalitativ forskning, og spesielt hvor informanten blir intervjuet hvor det er et personlig møte mellom forskeren og informanten, oppstår det en rekke etske overveielser forskeren må hankses med. Thagaard (2003) tar opp dette, og skriver at forskeren er nødt å forholde seg til etske prinsipper, og må ta høyde for dette også når resultatene blir presentert. "Etske regler som er nyttet til forholdet mellom forskere, krever at forskeren utviser redelighet og nøyaktighet i presentasjonen av forskingsresultater og i vurderingen av andres arbeid" (Thagaard 2003:24).

Dette viser at vi som forskere sitter med mye ansvar, og vi må gjennom hele prosessen tenke over og være bevisst på de etiske aspektene i forbindelse med prosjektet. Det ble innført meldeplikt i 2001 for prosjekter som omfatter personopplysninger hvor opplysningene blir behandlet med elektroniske hjelpemidler. Forskeren må fylle ut et skjema hvor han/hun viser til prosjektets formål, og sende dette inn til NSD. Denne søknaden må bli godkjent før man kan starte med undersøkelsen. Til vår forskning er dette gjort, og tillatelsen fra NSD ligger som vedlegg. Vi følger dermed forskningsetiske retningslinjer i oppgaven. De forskningsetiske retningslinjene bør overholdes, dette har vi gjort ved å følge Thagaard (2003) sine krav til forskning: Informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet. Et utgangspunkt for alle undersøkelser eller prosjekter er at informanten har krav på å kjenne til formålet, samt fordeler og ulemper ved undersøkelsen. Vi har også informert kandidatene om at de kan trekke seg fra undersøkelsen til enhver tid da dette er frivillig, og at alle data som er innsamlet til da, vil bli makulert. Vi møtte informantene i forkant av intervjuet, og gav dem et informasjonsskriv og et samtykkeskriv som skulle signeres. På denne måten var informantene godt forberedt på hva intervjuet skulle inneholde, og det virket som de at var trygge i situasjonen rundt og i intervjuet.

Begrepet konfidensialitet blir forklart av Thagaard (2003) som: "De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir, blir behandlet konfidensielt. Forskeren må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersoner det forskes på" (Thagaard 2003:27). Dette betyr at informantene må anonymiseres når resultatene skal presenteres. Konfidensialitet vil også si at det kun er vi som forskere som får innsyn i materialet. Våre informanter går under fiktive alias. All data vi har samlet inn vil bli behandlet konfidensielt, og alle lydbånd vil bli slettet. På denne måten vil informantene være helt anonyme.

Forskeren skal på forhånd tenke gjennom de konsekvensene undersøkelsen kan føre til for deltakerne. Vi tror ikke at vår undersøkelse innebærer noen negativ konsekvens for noen av deltakerne, de opptrer aldri sammen med noen og forblir anonym til enhver tid. Vi tror heller at de finner denne undersøkelsen interessant og at de finner det lærerikt å få sitte å snakke om et tema som har en betydning for dem. Vi tror også at noen av dem vil kunne få mer kunnskap og innsikt innenfor dette temaet.

### Kvalitetskontroll

en sentral del av et metode kapittel er å klare å se med et kritisk blikk på oppgaven. Dette kalles en kvalitetskontroll. Forskerne må gjøre seg bevisst på de validitets-reliabilitetsproblemene som kan dukke opp. Disse to begrepene er ikke like mye omtalt i kvalitativ metode som i kvantitativ metode, men vi ønsker å sette fokus på dette i oppgaven vår.

## 5.0 Presentasjon av data

I dette kapittelet vil resultatene fra intervjuene som vi mener er relevante for problemstillingen vår komme frem, og forhåpentligvis gi svar på forskningsspørsmålene våre. Hva som er viktig vil komme frem etter arbeid med datasettet, sammsvar med teori og metode og vår tolkning av resultatmaterialet som danner grunnlaget for utvelgelsen av hvilke resultater som blir presentert. Dermed vil tolkningen vår være avgjørende i hvor stor grad resultatene svarer på problemstillingen. Vi har tatt med utsagn som støtter opp under likheter, og også forskjeller med informantene. Resultatkapittelet er delt inn i fem hovedmomenter:

- Kunnskapsløftet
- Den nye læreplanen i kroppsøving
- Den gjeldende læreplanen i kroppsøving
- Innsats og motivasjon i faget kroppsøving
- Vurdering i faget kroppsøving

Presentasjonen av resultatene vil på denne måten være svært oversiktlig, og kan sees i sammenheng med intervjuguiden. Vi vil gi representere lærerne fiktive navn, da vi mener at det er en god måte å forholde seg til dem. På denne måten vil også anonymiteten til informantene opprettholdes. Informantenes navn vil være markert med fet skrift, mens sitatene fra dem er markert med kursiv.

### 5.1 Presentasjon av informanter

Åtte informanter deltok i undersøkelsen vår, hvorav fire av informantene er kvinnelige lærere og fire er mannlige lærere. Alle disse er ansatt på tre forskjellige ungdomskoler i Vestfold, og alle underviser i faget kroppsøving. Informantene har ulik arbeidserfaring som kroppsøvingslærere, denne varierer fra fire år til 40 år. Alderen blant informantene varierer også, den er fra 30 år til 64 år.

### **Angelica**

Angelica er 40 år gammel, og underviser på 8. og 9. trinn. Hun har ni timer kroppsøving i uken og har undervist i faget i tolv år. Av relevant utdanning har hun allmennlærerutdanning med 15 studiepoeng kroppsøving.

### **Per**

Per er 30 år gammel og underviser på 8. Trinn. Han har fem timer kroppsøving i uken, og har undervist i faget i fem år. Av relevant utdanning har han allmennlærerutdanning med 15 studiepoeng kroppsøving, og 60 studiepoeng grunnfag idrettsfag fra Høgskolen i Vestfold.

### **Bjørn**

Bjørn er 44 år gammel og underviser på 10. trinn. Han har fire timer kroppsøving i uken og har undervist i faget i 18 år. Av relevant utdanning har han allmennlærerutdanning og 60 studiepoeng grunnfag idrettsfag fra Høgskolen i Vestfold.

### **Karin**

Karin er 48 år gammel og underviser på 8. trinn. Hun har tre timer kroppsøving i uken og har undervist i faget i tolv år. Av relevant utdanning er hun faglærer i engelsk og spansk. Hun er også utdannet instruktør ved et treningssenter.

### **Lars**

Lars er 64 år gammel og underviser på 8. trinn. Han har tre timer kroppsøving i uken og har undervist i faget i 40 år. Han har utdanning som adjunkt fra Universitetet i Oslo.

### **Jan**

Jan er 32 år gammel og underviser på 10. trinn. Han har tre timer kroppsøving i uken og har undervist i faget i fire år. Av relevant utdanning har han allmennlærerutdanning med retning kroppsøving 15 studiepoeng fra Høgskolen i Vestfold.

### **Julie**

Julie er 35 år gammel og underviser på 8. trinn. Hun har tre timer kroppsøving i uken, men har tidligere hatt opptill 13 timer i uken, og hun har undervist i faget i ni år. Av relevant utdanning har hun allmennlærerutdanning med 15 studiepoeng kroppsøving på Høgskolen i Vestfold.

### **Charlotte**

Charlotte er 35 år gammel og underviser på 10. trinn. Hun har tre timer kroppsøving i uken, og hun har undervist i faget i syv år. Av relevant utdanning har hun allmennlærerutdanning med 15 studiepoeng kroppsøving på Høgskolen i Volda.

Alle lærerne er fornøyde i jobben sin som kroppsøvlingslærere, og gjør det i hovedsak fordi dem er interessert i idrett og synes det å undervise i kroppsøving er gøy. De fleste kroppsøvlingslærerne i undersøkelsen tar frem dette at de får sett elevene i en annen setting enn i klasserommet, og at det er med på å skape seg et helhetlig bilde av eleven. Lærerne forteller videre at det å ha elevene i kroppsøving er med å danne et mye nærmere forhold til elevene. De får vist andre sider av seg selv, slik som samarbeid og det å skape gode relasjoner til andre medelever.

Kroppsøvlingslærerne er klar på at de synes det er viktig med bevegelse og aktivitet, og at det å ha kroppsøving i skolen kan være med på å gjøre at eleven blir aktive også utenfor skolen.

## **5.2 Resultater**

Formålet med vår undersøkelse er å se nærmere på om kroppsøvlingslærere på ungdomsskoletrinnene har gjort endring i vurderingen av elever i takt med at innsatsbegrepet falt bort, og deretter ble tatt med igjen i læreplanen for kroppsøving. Vi ønsker også å knytte dette opp mot elevenes motivasjon i faget, ved å se på om elevene ble preget av at innsatsbegrepet ble utelukket fra den nye læreplanen i K06.

Som nevnt tidligere i kapitlet har vi valgt å dele resultatkapittelet opp i fem punkter, hvor vi først tar for oss emnet Kunnskapsløftet, deretter den nye læreplanen i kroppsøving. Vi vil her så på overgangen fra tidligere læreplan til innføringen av Kunnskapsløftet, og om det var store endringer ved implementeringen av ny læreplan i K06. Vi ønsker å få frem hva kroppsøvingslærerne tenkte om undervisningen, vurderingen og tilbakemeldingene de la opp til ut fra at innsats i den nye læreplanen ikke var med som et eget begrep.

Derfra går vi videre over på gjeldende læreplan i kroppsøving, hvor vi igjen vil se på endringen fra forrige læreplan. Vi ønsker å få frem om kroppsøvingslærerne var lojale mot læreplanene hele veien gjennom både den nye læreplanen i kroppsøving som kom med K06, og gjeldende læreplan i kroppsøving som kom 01.08.2012. Til slutt vil vi se på sammenhengen mellom innsats og motivasjon, samt vurderingstenkningen i K06. Her ønsker vi å få frem viktigheten av innsatsbegrepet, og også vise at innsats er fagets egenverdi i form av at det skaper økt motivasjon hos elevene. På denne måten vil resultatene vi har fått fra intervjuene være relevante i forhold til problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Når det gjelder strukturen på resultatkapittelet vil vi først presentere de ulike utsagnene fra lærerne vi har intervjuet, før vi gir våre tolkninger av utsagnene. Informantene har fått fiktive navn, dette for å anonymisere informantene, samtidig som leseren har god mulighet til å skaffe seg et bilde over hvordan de åtte lærerne er ut fra sine utsagn og deres bakgrunn. Tegnet (...) er brukt der sitatet er noe lengre enn det vi har gjengitt i teksten. Vi har da valgt å ta med det som er vesentlig i utsagnet, da det lærerens mening har kommet tydelig frem i det vi har sitert. Direkte sitat er markert i kursiv.

### **5.2.1 Kunnskapsløftet**

#### Implementeringen av Kunnskapsløftet på skolen

Kunnskapsløftet var det første vi tok opp med informantene, i dette punktet ønsket vi å vite hvordan implementeringen av Kunnskapsløftet på skolen foregikk. Vi gikk gjennom hvordan de opplevde at deres arbeidsplass tok i mot Kunnskapsløftet og deres synspunkter på læreplanen i kroppsøving.

De fleste informantene ga uttrykk for at de syntes Kunnskapsløftet var en god reform, og at skolene har vært positiv til denne. Kun to av informantene sier noe om innsatsbegrepet, og ingen nevnte at begrepet ikke var med i den nye læreplanen i kroppsøving.

**Angelica** sier at hun er ...*egentlig forholdsvis positiv (..) jeg tror mange følte at det var allright med en periode med fokus på kunnskap.*

**Julie** ser ut til å dele dette synspunktet, og forteller at de har implementert den nye læreplanen i kroppsøving inn i halvårsplaner for skolen.

Både **Bjørn** og **Jan** sier at de syntes skolen har tatt imot kunnskapsløftet på en positiv måte.

Det er også noen av informanter som gir uttrykk for en litt mer nøytal holdning til dette området, som mener at det er en ny plan og at man bare følger den.

**Lars:** *Vi forholder oss til en ny plan ved at vi må sette oss inn i den, og så tilpasser vi kursen litt uten at det blir de store forandringene...* Han sier videre at det man har vært vant til tidligere er tregt materiale, det tar altså lang tid før man som lærer klarer å endre kursen i undervisningen helt.

**Charlotte** ser ut til å støtte dette og sier ... *det har jeg aldri tenkt på, det har liksom bare vært en vanlig læreplan som man må forholde seg til.*

Flere nevner også at de synes planleggingen og samarbeidet med andre kroppsøvingslærere har blitt bedre. Igjen går dette på mer åpenhet rundt læreplanen.

**Julie:** *Vi har jo kroppsøvingsseksjonsmøter innimellom, og det jeg synes er bra da er at vi har fått et bedre samarbeid i forhold til...eh...hvordan vi skal vurdere elevene, og kompetansemålene. (...) det er blitt satt mer i system nå enn det noen gang har vært tidligere. Da har alle vært på hver sin tue nesten, mens nå er det litt mer samarbeid blant oss på skolen.*

**Karin** ser ut til å støtte dette med å si at den ble godt tatt i mot og at dem har jobbet med den både på personalmøter og i fagseksjonene. ...*Det har vært mer åpenhet rundt K06.*

Flere mener altså at samarbeidet har blitt bedre og at det er mer felles mal på hvordan vurderingen skal gjøres. Flere nevner også at det er bra at testing er blitt lagt mindre vekt på og mener at det vil bli mer aktivitet uten at alt må testes.

**Lars:** *Skal man drive å teste hele tiden så er det mange som føler seg ulyst med dette, og så får vi elever som ikke vil være med.*

**Julie:** *...jeg liker at de skal måles litte grann, men det er veldig mye måling i undertemaene som er der, sånn at noe er greit, ikke alt selvfølgelig.*

Flere av informantene synes også at læreplanen i kroppsøving er gunstig fordi den gir større muligheter for å legge opp undervisningen selv, og kanskje utnytte og få videreformidlet sin beste kompetanse i undervisningen. De synes at den legger til rette for at man kan tolke planen selv. Dette henger sammen med at planen har mer åpne mål enn tidligere læreplaner.

**Angelica** mener at det blir mye opp til hver enkelt kroppsøvingslærer, at man velger det man kan og det man ikke kan.

Fem av åtte informanter sier noe om omfanget på læreplanen. Her da spesielt rettet mot friluftsliv, som de mener er vanskelig å få gjennomført, både med tanke på økonomi og rammebetingelsene. **Charlotte** sier at hun synes friluftsliv er vanskeligst å gjennomføre. Og dette sier flere seg enig i. **Per** sier her at dans er vektlagt for mye, og at friluftslivet er vanskelig å gjennomføre. Og han ønsker at disse målene kan bli mer lokalt tilpasset.

**Karin:** *Det er jo vanskelig å få til slik som overnattinger og ski og vinteraktiviteter er ikke alltid så lett å få til uten penger (...) Ressursene er ikke i samsvar med læreplanen...*

Julie og Karin bruker allerede her begrepet innsats når vi snakker om Kunnskapsløftet og begge to sier at dette er en positiv endring at innsats har kommet tilbake i vurderingen i faget.

**Julie:** *Jeg synes det er bra at vi har fått tilbake innsats, fordi slik var det jo ikke før (...) Det var jo en periode hvor det ikke talte, at du bare kunne droppe å være med, også kunne du komme å løpe fort eller kaste langt også få en god karakter. Det ødela...eller det ødela jo ikke, for vi fulgte jo ikke det, men...hehe, det kunne jo potensielt ha ødelagt da for den gleden ved gymmen.*

#### Endringer av mål fra L97 til LK06

Videre spurte vi om endringene i målene i kroppsøving fra L97 til LK06, hvor vi spurte informantene om de kunne si noe om hvordan målene hadde endret seg. Her kom det frem at mange ikke husket de tidligere målene, og flere husket ikke hvordan læreplan for L97 var. Noen sa at de mente L97 var mer konkret og at K06 gav mer spillerom og åpenhet.

**Charlotte:** *L97 var jo veldig styrt sånn i forhold til at alt var veldig spesifikt... Det var jo veldig styrt, og det var ikke sånn at vi skulle ha fokus på et overordnet tema. Hun mener at de skulle gå veldig konkret inn på målene. ...Nå har vi større frihet til å tolke kompetansemålene(...)Hvis man bare får tredd ting over hodet så har det jo ingen effekt...Charlotte tror ikke elevene har et stort læringsutbytte hvis dem driver med noe de ikke syntes er gøy...Det er mye bedre nå med åpne kompetansemål.*

**Karin** er til dels enig med Charlotte og sier at målene i K06 er bredere og at dette passer hun bedre da hun kan planlegge litt selv. **Angela** sier seg enig i dette, og beskriver kompetansemålene i dag som litt mer rundere i formene, at nå kan man på en måte tolke litt mer.

**Lars** sammenligner dem mer, og forteller at det i hovedsak har dreid seg om det samme...*I praksis så er det stort sett det samme vi gjør, det er ikke den store forskjellen(...) ellers så blir det hele tiden slik at vi holder mest på med det de lokale forholdene har mulighet å legge til rette for, og det som den enkelte lærer og klassen man har er opptatt av og liker best...*

Lars for altså frem her at en læreplan er med på å styre en del, men at det til syvende og sist er forholdene lokalt, samt læreren selv som styrer hovedvekten av innholdet i undervisningen.

**Per** er en av dem som ikke kjente så godt til L97: *Nei det har jeg ikke noe grunnlag for å si, jeg kjenner ikke L97 godt nok.* **Jan** forteller: *Jeg aner ikke, jeg har ikke peiling på L97-planen.*

Vi ser her at det å følge en læreplan, ikke nødvendigvis betyr at alle lærerne har fått med seg innholdet i læreplanen. Igjen ser vi at læreren selv har mye å si for tolkningen av læreplanen. Vi tar dette videre opp i drøftingsdelen.

## 5.2.2 Den nye læreplanen i kroppsøving

### Implementeringen av den nye læreplanen i kroppsøving

På dette punktet har vi spurt informantene om hva dem synes om den nye læreplanen i kroppsøving som kom med K06, hvordan den var å forholde seg til og hvilke endringer passet og ikke passet med undervisningen. Vi stilte her spørsmål som gjorde at vi også fikk svar på hvordan implementeringen av den nye læreplanen gikk.

Her sier flere av informantene at læreplanen var grei, den var enkel å forholde seg til. Mange har merket seg en endring i at innsats er tatt vekk i vurderingen, men få opprettholdt dette i undervisningen. Dette kommer klart frem blant svarene informantene gav.

**Per** sier at han synes læreplanen var grei, men at hovedforskjellen mellom den og den gjeldene læreplanen i kroppsøving var at man ikke brukte innsats i vurderingen.

**Bjørn** sier også at han synes den var grei å forholde seg til, og at han ikke gjorde noen store endringer ved bytte av læreplan. Den eneste som skilte seg ut her er **Jan** som valgte å være lojal mot læreplanen og kun ha fokus på ferdighetene til elevene og testing. *Kroppsøving skal jo være gøy, og det har de ikke hatt noe fokus på.*

Alle de andre valgte å ta med innsats som en del av vurderingen, på tross av at de har tolket at innsats ikke skal inkluderes i vurderingen. Kroppsøvingslærerne valgte da å være illojale mot læreplanen, og la være å bry seg om hva planen sa. Noen av lærerne informerte ikke engang elevene om at innsats ikke var med som et vurderingskriterie. Lars derimot, var klar over dette og gav informasjonen til elevene, men fant smutthull i planen som gjorde at han kunne ta med innsats i vurderingen likevel.

**Lars:** *Uansett om det var den gamle planen eller den nye så drev vi stort sett på samme måte. Vi ønsker å få flest mulig med, og at alle er i aktivitet(...)* På den siste læreplanen før Kunnskapsløftet sto det spesifikt at man skulle legge vekt på innsats. Allikevel så står det jo indirekte i den nye læreplanen ved at det skal være formell karaktersetting, men samtidig så skal det være individuell veiledning. Samtidig står det også at når man satte karakterene så skulle man se på dette i sammenheng, og da skulle man også ta hensyn til at man har snakket individuelt med elevene om hvilke forutsetninger den enkelte hadde. Han forklarer videre her at hvis enkelte elever har forutsetninger som ikke er i dems fordel, skal fokuset bort fra dette, og heller rettes mot en forutsetning som er en fordel for dem.

*...Om ferdighetsnivået kanskje var en to-tre, men de jobbet som bare det, så fikk en gjerne fire i vurderingen fordi vi trakk inn de andre punktene som sto om vurdering. Vi brukte dette i stedet for innsatsbegrepet, fordi det lå egentlig i planen selv om det ikke lå direkte i planen...*

Lars sitt fokus var å få flest mulig i aktivitet. Dette gikk ikke uten innsats som en del av vurderingen, dermed fant han sin egen vei innenfor de rammene som var gitt av Kunnskapsløftet.

Vi ser her at hvordan en lærer tolker en læreplan, har alt å si for undervisningen og vurderingen. Per valgte altså å følge den nye læreplanen til punkt og prikke, mens Lars fant smutthull i læreplanen. De andre brydde seg rett og slett ikke om at innsatsbegrepet var tatt vekk.

**Charlotte:** *Det var jo ikke et så stort fokus på innsats og fair play i den nye læreplanen, men det må jeg innrømme at jeg dreit litt i... i ett sånt type fag må det faktisk være en del av vurderingen.*

**Julie:** *Planen var helt kurant å forholde seg til, men det var jo det med innsatsen som manglet. Det var jo i forhold til det at innsats...det var jo spesielt det jeg reagerte på.*

**Karin** sier at hovedemnene var mer konkret, mens kompetansemålene var mer åpne. Dette gjorde at lærere ikke kunne velge bort emner de ikke følte seg komfortable med slik som tidligere, noe som igjen har gjort det mer rettferdig i vurderingen av elevene: *Nå var det endelig kommet konkrete vurderingskriterier. (...)Det passet meg bedre å ha noe konkret å gå etter, det tror jeg passet bedre for faget generelt. Det var veldig vagt før, og noen drev bare på med fotball...* Karin mente at flere lærere hoppet over emner de ikke følte seg komfortable med, eller følte at de manglet kompetanse i. Og hun mener at dette ikke er like lett å gjøre nå: *Elevene har nå større sjanse å vise sin kompetanse i faget enn tidligere når jeg startet med kroppsøvingsundervisning.*

Skolene og lærerne må ha en viss samkjøring og elevene må bli behandlet mer likt enn tidligere. Også dette synes vi lærerne får godt frem i sine svar.

**Angela** får også dette godt frem: *Jeg tror det tidligere nok har vært mye opp til hver enkelt kroppsøvlingslærer hva han kan, og hva han ikke kan (..) Hvis det er øvelser du synes er vanskelig kan du ta det litt lettere enn ting du er litt mer trygg på. Nå må vi innom alt, uavhengig av hva vår styrke som lærer er.*

Vi spurte videre om hvordan lærerne på skolen har tatt i mot den nye læreplanen og om den nye læreplanen hadde hatt noen konsekvenser i skolen. Da med tanke på undervisning, innhold og vurdering. Vi kom igjen inn på om informantene brukte innsats i vurderingen, eller om de holdt seg lojal mot læreplanen.

Mange av informantene sier at de ikke husker hvordan reaksjonene var eller at det ikke var noen spesielle reaksjoner blant elever og foreldre. Kroppsøvlingslærerne selv derimot, stilte seg negative til at innsatbegrepet var tatt vekk som vurderingskriterium.

**Lars** sier at på sin skole var lærerne negative til læreplanen: *Jeg vet ikke om en eneste lærer som ikke har hatt hensyn til innsatsen.*

**Karin** er enig i dette og sier at det var en del misnøye på hennes skole, misnøye rettet mot at innsatsbegrepet ikke var med i vurderingen: *Men alle var enig om at det ikke var til å unngå at det skulle være med å telle på karakteren. Vi løste den nye læreplanen på best mulig måte, men det var en negativ holdning til læreplanen når den ble innført nettopp på grunn av dette med innsats.*

Om vi ser på konsekvensene den nye læreplanen hadde for undervisningen og vurderingen, svarte seks av kroppsøvlingslærerne at de ikke var lojale mot læreplanen og brukte innsats i vurderingen. En av informantene svarte at han ikke hadde det med, og at det var en lettelse for han (Jan) når gjeldende plan kom. Den siste informanten, Lars, var enig med Jan at det ble lettere å vurdere når gjeldende plan kom som spesifikt hadde innsats som en del av vurderingen i faget på tross av at han hadde funnet andre måter å ta med innsats i vurderingen av elevene.

**Julie:** *Jeg dreit i at innsatsbegrepet ikke var med i planen(...) Vi skjønnte jo at de som har bestemt det, ikke har mest sannsynlig vært i skolen eller hatt kroppsøving(...) Det var ingen av lærerne som brydde seg noe særlig om det. Julie mener at det er vanskeligere å få gode kroppsøvingstimer, dersom elevene ikke står på... Jeg sa fra til elevene, selv under den nye læreplanen i Kunnskapsløftet, at for å få oppnådd høy kompetanse i faget så må du ha skikkelig innsats!*

**Angelica:** *Innsats var med, og det ble aldri klagd på det egentlig.*

**Karin:** *Innsats må alltid telle for det er unaturlig om det ikke skulle gjort det. Vi fant våre måter å begrunne det på...*

**Bjørn** sier at han mener det er vanskelig å ikke ha innsats i et fag hvor man er fysisk aktive, for om man skal få en progresjon kreves det øving, og for å øve kreves det innsats. *Så den er litt merkelig at innsats var ute av læreplanen. Men jeg mener at jeg ikke har vurdert så veldig annerledes med eller uten, innsats var med hele veien...*

Vi ser her viktigheten av innsatsbegrepet, og det kommer tydelig frem at innsatsen er egenverdien til faget sammen med det å bevege seg og være aktiv. Som den ene informanten sier så må elevene stå på for at det skal bli en god gymtime.

### Kursing i forbindelse med læreplanen i kroppsøving

I dette punktet har vi spurt informantene om det har vært noen tilbud om kurs i forbindelse med kroppsøvingsfaget når Kunnskapsløftet ble innført.

Av de åtte informantene vi har, har fire fått tilbud eller vært på kurs som er relevant for kroppsøvingsfaget, disse fire er Angelica, Bjørn, Charlotte og Per. Alle disse fire har vært på Beitostølen i regi av Norges Idrettshøyskole. Dette er et populært kurs som alle fire kan anbefale på det varmeste. På kurset er det både praktiske oppgaver og teori. Per, Charlotte, Angelica har nylig vært på kurs, mens Bjørn har vært ved en tidligere anledning. Angelica sier også at deres skole har hatt besøk av Idrettshøyskolen i forbindelse med de nye vurderingsformene.

Dette betyr at Julie, Karin, Lars og Jan ikke har fått tilbud eller vært på et relevant kurs. Både Julie, Lars og Jan sier at dem skulle ønske dem fikk dra på et kurs, og flere av dem sier at dem har hørt mye positivt om kurset på Beitostølen. Noe å merke seg er at de som ikke har fått tilbud om kurs jobber på samme skole. **Angelica** karakteriserer dette kurset som: *Det beste kurset jeg har vært på.*

**Julie** forteller at hun ikke har fått noe tilbud om kursing, men at hun gjerne vil ha det. Hun tenker da spesielt på vinteraktiviteter for å for eksempel ha en aktivitetsdag. Hun sier også videre: *...som kroppsøvingslærer skal du jo innom veldig mange forskjellige idretter, og det er jo klart at de færreste er god på alt. Så jeg kunne godt tenkt meg til kurs i det jeg ikke mestrer så godt (...) jeg kunne godt tenkt meg emnekurs".* **Karin** er enig i at emnekurs er noe man burde hatt, hun tenker da spesielt på dans som er tungt vektlagt i kompetansemålene samtidig som det er relativt få som kan det. Flere er enig i at dans er et emne hvor de føler at de mangler kompetanse i forhold til kravene som kreves av læreplanen. **Angelica:** *Det er jo mye dans i Kunnskapsløftet, og jeg tror kanskje det er der det svikter mest...*

Så selv om læreplanen i kroppsøving vektlegger de ulike emnene like mye, ser vi at det fortsatt er slik at noen lærere prioriterer emnene forskjellig ut fra hva dem innehar av fagkunnskaper. Selv om dette er blitt en bedring på nå enn tidligere, vil det fortsatt skape ulikheter i vurderingen av elevene.

Lars og Karin er enig i at det er økonomien som setter en stopper for deltakelse på kurs. **Lars:** *Vi har ikke hatt så mye penger at vi har fått kunne dra på noe sånt, det er mange år siden det var så mye penger.* **Karin** forteller at det er flere kurs dem kunne deltatt på, men at det koster for mye penger.

**Per** mener at han har vært en av få heldige som har fått deltatt på et givende kurs. Han sier også at han vet at alle ønsker å få dratt på Beitostølenkurset.

**Bjørn** sier at deres skole ønsker å få sendt to lærere på kurs dit i året, både for å opprettholde kunnskaper og for å gi ny inspirasjon.

Den økonomiske delen har nok mye å si for de ulike skolene, og kanskje dette kan være med på å si noe om hvor stor status kroppsøvingfaget har på hver enkelt skole. Det er klart at i de skolene de velger å kurse kroppsøvingslærerne, har et større fokus på kroppsøvingfaget enn på skolen som velger å ikke sende lærerne på kurs.

### 5.2.3 Den gjeldende læreplanen i kroppsøving

#### Implementeringen av gjeldende læreplan i kroppsøving

På dette punktet startet vi med å vise frem et rundskriv fra Utdanningsdirektoratet gjeldende for kroppsøvingfaget. Dette var rundskriv nr. 8, og vi lurte på om skrevet var kjent for informantene.

Når det gjelder rundskrivet svarte de fleste informantene at dem kanskje hadde sett det tidligere, men at dem ikke har brukt noe tid på det. **Bjørn** skiller seg ut, og sier at dem gikk gjennom dette i forbindelse med Beitostølen kurset. **Julie** forteller også at hun har sett det, men at hun kun tok med seg videre det om innsatsbegrepet. *Jeg har*

*vel sett det, men jeg vet ikke om jeg husker så mye av det. Unntatt det med innsats, det er liksom det jeg har hengt meg opp i.*

De resterende informantene kan fortelle at dem ikke har sett på rundskrivnet.

**Per:** *Det er mulig jeg har fått det tilsendt, men jeg har ikke brukt noe tid på det.*

**Charlotte:** *Jeg har vel sett det, men jeg har ikke lest det.*

**Angelica:** *Så vidt, men det...jeg har ikke lest det grundig liksom.*

Videre spurte vi om de hadde merket noen forskjell på den nye læreplanen og den gjeldende læreplanen, hvor seks av åtte informanter at den største forskjellen på den nye læreplanen og den gjeldene er at innsats er kommet inn i vurderingen og at dette er en positiv endring.

**Charlotte:** *Jeg synes jo det var supert at innsats kom inn, og at fair play ble satt opp som et eget punkt. (...) Jeg synes denne planen spiller mye mer på lag med meg kan du si.*

**Angelica:** *Med å både bruke innsats og ferdigheter, og det tror jeg egentlig de fleste har gjort bestandig, man har bare bakt det inn. Hun mener også at det er en veldig bevisstgjøring av kroppsøvingsfaget nå enn det var tidligere, særlig i forhold til vurdering. Hun mener at hvis man tenker over alt som skal vurderes i faget så er det ganske mye. Hun sier videre at hun tror statusen på faget har blitt høyere og fått strengere krav både for elevene og for lærere.*

**Karin:** *Det er veldig fint å kunne si helt konkret at innsats teller, det hadde mye å si for meg som kroppsøvingslærer.*

**Bjørn, Per, Jan og Julie** svarer alle kort at innsats er den største forskjellen, og at det er svært positivt at begrepet er kommet tydelig tilbake i planen. **Julie** er svært klar over at hun har brukt innsats med i vurderingen selv om hun ikke burde ha gjort det, men sier samtidig at hun aldri fikk en klage på det. (...) *men det er kanskje fordi elevene aldri har visst om det at innsats ikke skulle telle. Det fikk dem eventuelt lese seg opp på selv, læreplanen er jo tilgjengelig for alle.*

Det er tydelig (igjen) at innsats er det som er viktig for kroppsøvingslærerne, såpass viktig at de til og med unnlater å si at innsatsbegrepet har vært ute av læreplanen (slik de oppfattet og tolket den nye læreplanen). Igjen ser vi hvor mye innsatsbegrepet betyr i kroppsøvingssammenheng.

#### 5.2.4 Innsats og motivasjon i faget kroppsøving

I dette punktet startet vi med å spørre informantene hva dem mener som ligger i begrepet innsats, før vi spurte om dem har sett Utdanningsdirektoratet sitt innsatsbegrep. Vi leste deretter opp dette. Til slutt spurte vi hvordan informantene forstår det å vise innsats i kroppsøvingstimene.

**Karin:** *Det å vise innsats er det at elevene gjør så godt de kan ut fra forutsetningene de har. Dette sier Bjørn seg enig i: Innsats er at den enkelte elev gjør det man kan ut fra sin enkelte forutsetning. At elevene ikke velger den enkleste veien.*

**Lars** er helt enig i dette, hvor det kommer frem at god innsats er de som prøver så godt de kan uavhengig av hvilket aktivitet det undervises i. Lars får også frem det at sekser eleven kan ikke bare basere seg på gode ferdigheter, også innsatsen skal være meget god for å oppnå karakteren seks i faget kroppsøving.

**Per** sier at innsats er engasjement og vilje, noe også **Angelica** er enig i. Hun forteller at innsats betyr egentlig at man gjør så godt man kan, og at eleven vil vise at han eller hun vil forbedre seg.

**Julie** drar frem at du skal stå på og være positivt innstilt til faget. Hun mener holdninger og innsats går over hverandre. Hun forteller videre at det også handler om hvilken påvirkningskraft eleven har på resten av gjengen også. Er eleven negativ, vil dette smitte over på andre elever. Er eleven derimot positiv, vil det kunne få andre elever mer med i timen. Dermed er innsats veldig viktig for Julie.

På spørsmålet om hvordan informantene forstår det å vise innsats i kroppsøvingstimene sier **Bjørn** at det er å søke aktivitet i ulike øvelser, at man prøver å få med medelever, vise gjennom handling hva innsats er for andre elever som ikke

ser det begrepet. **Angelica** svarte at man må godta at man ikke er like god i alt, men at innsats handler om å lære seg nye ting. **Karin** får frem at det er lett å se på en elev om eleven yter innsats eller ikke, det handler om å vise interesse for det som skjer i kroppsøvingundervisningen og være med hele tiden. **Lars** sier litt mer om at innsatsbegrepet også omhandler det å gjøre andre gode, og at den positive delen ved å yte innsats må til om eleven skal oppnå en god karakter i faget.

**Per** og **Charlotte** er begge enige i at aktivitetsnivået er med på å gjenspeile innsatsen til eleven i kroppsøvingfaget. **Per:** *At du er aktiv (...) At du er med på de aktivitetene du kan være med på, og at du faktisk prøver, gjør et ærlig forsøk.* **Charlotte:** *Om man ser hver time at dem går i garderoben svett og røde i kinnene og man vet at dem har gjort så godt dem kan på sitt nivå. (...) Innsats handler om å yte så godt man kan på sitt nivå rundt sine ferdigheter.*

Nesten samtlige informanter sier at de synes definisjonen på innsats fra Utdanningsdirektoratet er en bra definisjon, og er enig i mye av det som står i den selv om de ikke har hørt definisjonen tidligere. Flere innrømmer at de ikke har sett definisjonen, eller at det er veldig lenge siden vi har sett på den og ikke husker hva den inneholder.

**Bjørn:** *En bra definisjon, og med mye av det jeg nevnte ovenfor...*

**Karin:** *Det har jeg ikke lest, men det høres jo ut som et begrep som passer veldig godt med hva jeg synes ligger i begrepet innsats.*

**Julie:** *Jeg har ikke vært borti det... Jeg er helt enig i det du leser opp.*

Alle tilbakemeldingene på definisjonen av innsatsbegrepet er altså i takt med hva lærerne selv tenker om hva innsats i en kroppsøvingstime er. Som et oppfølgingsspørsmål fra vår side, spurte vi om hvor høyt en elev kunne komme på karakterskalaen om eleven viste god innsats jevnt over skoleåret. Samtlige informanter fortalte at en elev som ligger på lav måloppnåelse ferdighetsmessig, har mulighet å komme helt opp på karakteren fire om eleven yter god innsats i timene. Som **Charlotte** sa: *Man kan innsatse seg til en firer.*

Vi tok opp temaet om informantene endret på måten de la opp undervisningen på nå som innsatsbegrepet var innført i vurderingen igjen. Alle informantene sier at de ikke har gjort noe stor endring i undervisningsopplegget, og mange sier at de ikke har gjort noen endring i det hele tatt. Igjen skiller **Jan** seg ut, som sier at det er stor forskjell på undervisningen hans. *Før måtte jeg inn i læreplanen å se hva de så etter, og slavisk forholde meg til det. Vi skulle teste det og det, og dermed fikk du karakteren din ut fra din score. Nå er det en befrielse å si at innsats kan telle på karakteren.*

De andre informantene derimot, er veldig klar på at de ikke forandret sin undervisning gjennom perioden før og gjennom Kunnskapsløftet.

**Bjørn:** *Nei jeg kan ikke si at jeg har det i veldig stor grad. Men det er jo lettere å begrunne de forskjellige nivåene elevene er på...* **Lars** er enig, og forteller at det aldri har vært en problemstilling engang. Det hadde ikke noe å si for han i praksis da han tok med innsatsen i vurderingen likevel.

**Angelica** sier at hun ikke synes hun har endret på noe, men at hun har blitt mer bevisst på hva hun gjør og hvordan hun skal tenke. **Karin** støtter seg på dette og sier: *Nei, jeg har ikke forandret noe i undervisningen, det var bare litt lettere å si at hvis du gjør så godt du kan, så teller det på karakteren.*

**Charlotte** støtter opp om Angelica å forteller at hun ble mer bevisst på komptansemålene i læreplanen etter at innsats ble tatt med igjen. Det kommer frem at dette er mer fordi at hun etter noen år som lærer har mer overskudd til å sette seg inn i læreplanen i kroppsøving. Hun hadde da mer tid til å gå grundig gjennom planen, og mer rom for tolkning av planen. *Man stiller litt mer krav til seg selv på hva man kan gjøre bedre, så jeg vil si at jeg ikke var så veldig bevisst på planen før. Nå når jeg har fått mer erfaring som lærer i forhold til hva man gjør, tenker jeg også over hvorfor jeg gjør det...*

Undervisningen trenger altså nødvendigvis ikke å endres selv om det kommer en ny læreplan. Det er, som tidligere nevnt, mye opp til læreren selv hvordan undervisningen, og dermed vurderingen, blir gjennomført. Det som kommer frem her hos en av informantene, og som vi helt sikkert også kan finne igjen i andre fag, er at

tryggheten som lærer har en rolle å spille i hvor nøye man er til å følge læreplanen. De første årene som lærer er man kanskje mest opptatt av å komme seg gjennom et og et år, og følge de andre lærerne som allerede er trygge på seg selv og vet hva de skal gjøre. Vi drøfter dette nærmere i drøftingskapittelet.

#### Forholdet mellom innsats og motivasjon i kroppsøvfingsfaget

Vi spurte her om det var lett å knytte innsats i undervisningen opp mot motivasjon, og om dem har merket noen endring i motivasjonen hos elevene i takt med endringene ved innsats. Det vi ønsket å oppnå med disse spørsmålene var å se viktigheten med innsatsbegrepet i både undervisningen og i vurderingen av elevene, da vi selv tror at motivasjonen i timen avhenger av at elevene føler at ikke alt blir målt kun ut fra ferdigheter. Det at de får være mer fri til å prøve og feile tror vi er meget viktig for å holde motivasjonen i faget oppe. Vi drøfter dette videre ut fra svarene til informantene i drøftingskapittelet. Vi vil også da komme innom forslaget om å droppe karakteren i kroppsøving, og hva det kunne ha påvirket motivasjonen i faget.

Mange av informantene er enig om at innsats og motivasjon har noe med hverandre å gjøre, og at motivasjonen til faget er avhengig av at innsats blir tatt med i vurderingen. Siden samtlige av informantene, ved unntak av Jan, tok med innsats i vurderingen måtte vi snakke hypotetisk sett med disse kroppsøvfingslærerne. De hadde ikke tenkt noe over dette på forhånd da de ikke praktiserte sin undervisning og vurdering etter den nye læreplanen i K06, men de satt seg inn i situasjonen raskt og mente at motivasjonen ville potensielt sett ha sunket.

**Charlotte:** *Potensielt sett så tror jeg motivasjonen ville sunket hos noen. Hvis man har lav kompetanse i faget. (...) Alle disse tingene, hvis man bare skulle vurdert ferdigheter i det faget så tror jeg rett og slett de ikke hadde syntes det var noe gøy å ha gym. Charlotte tror at konsekvensen kunne blitt at dem ikke ville ha gym. Hun snakket videre om at mange elever ville bli trukket for små ting på karakteren istedenfor på innsatsen, og at dette kan virke demotiverende for kroppsøvfingsfaget.*

**Per:** *Ja, det tror jeg. De som var svake og ikke så at de hadde muligheten ville nok gitt opp, mens de som var sterke kanskje ville sett muligheten.*

**Julie:** *Mine elever merket jo ikke at innsats ikke var med, men jeg tror det ville gjort det om jeg hadde latt vær å ta med innsatsen i faget. (...) Jeg synes ikke det henger på grep jeg, i det hele tatt at det (innsatsen) ble tatt vekk.*

**Karin:** *Når den nye læreplanen i K06 kom uten innsatsbegrepet så vet jeg at det var lærere som hadde nøyaktige skjema med skalaer på som elevene ble målt etter. Karin tror dette kan være med på å gjøre faget kjedelig og demotiverende for elevene...Kanskje en vanlig elev som lå på en karakter fire, som gjorde så godt han kunne var nede i karakteren to og tre. Og det er demotiverende. Når du plutselig skal få karakter på delkarakterer hele tiden og alt blir målt, det sier seg selv at det blir demotiverende. Læreplanen var mer resultatorientert kan du si.*

Den ene informanten som hadde praktisert å kun ta utgangspunkt i ferdighetene til elevene, merket stor forskjell i motivasjonen hos elevene. Elevene synes det å ha gym var verre når kun ferdighetene skulle måles.

**Per:** *Ja, det så jeg jo. Da var det plutselig elever som når de fikk...i hvert fall til jul, første karakteren husker jeg, så var det sånn at: Jeg gjorde jo akkurat det samme som alle de andre gjorde. Ja, det gjorde du, men ikke så bra. Ja, men jeg var jo med. Ja, men det var jo bare det, du var med men du fikk en treer eller firer innen temaet vi holdte på med og ikke noe mer. Du var ikke god nok i innebandy da for eksempel. Du var ikke bedre enn det du var da, du løp ikke fortere enn det du klarte(...)Da trekker det ned generelt på karakteren din. Men jeg gjorde jo så mange jeg klarte. Ja, men det er ikke det vi måler etter... Han tror at elevene syntes det var verre å ha gym når de brukte spesifikke mål og målinger, når ferdigheter ble målt fremfor innsats.*

Som vi ser så sank motivasjonsnivået når innsatsbegrepet ikke ble praktisert, noe som gikk ut over kvaliteten i kroppsøvingsfaget. Flere elever synes det var verre å ha gym, og potensielt sett hadde det kunne ført til at flere elever hadde droppet ut av faget om ikke kroppsøvingslærerne hadde valgt å ta med innsats i undervisningen til elevene.

Det som også kommer frem er at det er faglærer selv som må gi en slik info til elevene, i dette tilfellet at innsatsbegrepet ikke skulle være tellene, og at de dermed rett og slett var illojale mot den nye læreplanen i kroppsøving.

Det virket på informantene som at de ble litt overrasket over at de faktisk har gått mot sin egen læreplan, det kom frem at de tenkte at innsats var en så sentral del av faget at de ikke hadde følt at de var illojale før de reflekterte over det i intervjuet. De var likevel helt åpne og ærlige med oss, og skammet seg ikke. Det var svært tydelig at det at de tok med innsatsen i vurderingen var en så naturlig del av planleggingen og undervisningen, at de tidligere ikke følte det som om de hadde gått mot læreplanen.

Når vi da spurte om elevens motivasjon hadde endret seg i takt med endringene rundt innsatsbegrepet, måtte alle her også ta utgangspunkt i hva som potensielt ville ha skjedd med unntak av Jan.

**Jan:** *Ja, helt klart. Det var plutselig sånn at uansett hva de gjorde da, så ble dem aldri gode nok. De kunne ikke få noe pluss i marginen fordi de hadde innsats.*

Følelsen av å aldri være god nok, aldri strekke til, er en følelse som man bør unngå i ethvert fag på skolen. Denne følelsen er kanskje ekstra sterk i kroppsøving, da fysikken til elevene rett og slett er forskjellige og noen aldri vil kunne ha mulighet å oppnå karakteren seks uansett hvor mye han eller hun ønsket det. Å legge opp til en undervisning hvor alle føler mestring kan være vanskelig, og dette gjelder alle fag i skolen. Er innsats med som en del av undervisningen, kan det virke som at motivasjonen til elevene stiger og også dermed mestringsfølelsen blir bedre.

Når det gjelder de andre informantene, så er alle enige i at om elevene hadde blitt bevisstgjort på at innsatsbegrepet ikke var en del av kroppsøvingsfaget lengre ville motivasjonen ha endret seg i takt med innsatsbegrepet. Om innsats ikke hadde vært en del av vurderingen, ville ikke elevene orke å gjøre det lille ekstra som gjør kroppsøvingstimene morsom og unik.

**Julie:** *Jeg tror definitivt at motivasjonen hadde endret seg om vekten på innsats i mine timer hadde vært borte.* **Karin** er enig, og svarte kort at det vil hun si at det hadde gjort.

**Charlotte:** *Det er vanskelig å si, for jeg vet ikke hvor bevisst elevene er på hva som egentlig står i læreplanen.* Hun syntes det er læreren sin jobb å gjøre elevene bevisst

på dette. Hva som kreves i forhold til kompetansemålene, og hun tror at hvis ikke lærerne gjør dette, så leser dem det neppe selv...*Kanskje motivasjonen ville ha sunket om læreren hadde vært mer bevisst på at innsatsen ikke skulle telle. Hvis det da har vært en lærer som sa at det med innsats står ikke i kompetansemålene så det bryr vi oss ikke om, så tror jeg kanskje motivasjonen i kroppsøvingen ville sunket...*

**Bjørn:** *Jeg vet ikke hvor bevisste dem er på det.* **Per** støtter opp om dette og sier at det hadde det gjort om elevene hadde vært mer bevisst på det.

Kroppsøvlingslærerne er altså overbevist om at motivasjonen ville ha sunket, om de hadde latt vær å tatt med innsats i undervisningen sin. Dette får vi også bekreftet av den ene informantene som sier at nettopp dette skjedde med elevene.

### **5.2.5 Vurdering i faget kroppsøving**

For å se på vurderingen i faget kroppsøving, spurte vi informantene i hvilken grad de følte at elevene har mulighet å nå kompetansemålene i læreplanen.

Her var det veldig variable svar blant lærerne. Noen mener at det har veldig god mulighet til det, mens andre mener at de ikke har mulighet til det. Det som går igjen hos alle er at økonomien og de lokale forholdene ofte setter en stopper for å kunne nå alle kompetansemålene slik de er ment i læreplanen. I tillegg er det flere av informantene som peker på at om det er områder hvor kroppsøvlingslæreren ikke innehar kompetansen som kreves, kan det være enklere for eleven å oppnå høy måloppnåelse når han eller hun ikke må gjennom alle emnene.

Kompetansemålet som er vanskeligst å nå og som går igjen hos alle informantene, er målet som omhandler overnatting ute. Turer generelt er vanskelig å få gjennomført da det koster mye penger om det skal gjøres ordentlig. Også utstyrsbiten er med på at elevene på de ulike skolene får ulik undervisningsopplegg. Her kreves det også penger, da utstyret fort blir slitt.

**Bjørn** forteller i tillegg at timeantallet kroppøving har i ungdomsskolen i dag er for lite for å kunne nå alle målene. *Det er vanskelig å nå så mange mål i et såpass lite fag. Hvis man skal ha en reell sjanse til å ha en prosess hvor man går gjennom ting, og øver på ting for å høyne kompetansen til den enkelte elev. Det er en utfordring. Det er ganske mange mål, og det er mye de skal måles i.*

**Angelica** forteller at alt avhenger av hvordan hun velger å legge opp sin undervisning. **Julie** sier også noe om dette, at hun velger å legge opp idretter som viser en god bredde i faget og på den måten omfavner hun mange av kompetansemålene. Hun forteller også at elevene har mulighet til å vise hva de er gode for ut fra kompetansemålene. Også **Charlotte** er enig i dette. *Det synes jeg dem har ganske høy mulighet til, med tanke på hvordan jeg legger opp løpet nå. Som sagt har jeg blitt mye mer bevisst på kompetansemålene de to siste årene, og får dermed flere med meg i timene.*

**Lars** derimot svarer veldig ærlig å sier at elevene hans har ikke mulighet å nå alle kompetansemålene. Han forteller at det er begrenset hvor mye han kan få inn folk som kan undervise i dans for ham, at om det blir gjort så teller det kun positivt på karakteren.

**Karin** forklarer litt av problemene som kan oppstå om man prøver å oppnå alle kompetansemålene i læreplanen: *Noe er begrenset på grunn av økonomi, slik som friluftsliv. Vi har jo en utfordring her å finne på noe ordentlig opplegg i forhold til friluftsliv uten å måtte reise noen sted. Dette har vi ikke økonomi til nå, og kanskje det handler litt om hvordan pengene fordeles blandt fagene. Kanskje om det hadde stått klarere at noen av ressursene måtte gå til slike turer, så hadde det blitt lettere å gjennomføre. Det er jo kanskje litt vanskelig å oppnå alle målene da, kanskje litt urealistiske kompetansemål når ikke alle har mulighet å gjennomføre slike turer.* Hun sier at dette har dem tidligere løst med frivillig arbeid fra læreren sin side. Men at dette ikke er en rettferdig løsning da mange lærere kanskje føler seg tvunget til å stille opp. Dette medførte også at noen klasser ikke fikk dra på tur, da dems lærer ikke ønsket eller ikke hadde mulighet til å stille opp. Dette endte til slutt opp med konflikt blant ansatte, forklarer hun.

Selv om en kroppsøvingslærer ønsker å oppnå, og får til å oppnå alle kompetansemålene i læreplanen kan andre problemer oppstå. Slik vil det være i alle fag, at man på grunn av ulike lærere også får ulikt undervisningstilbud. Det vi kan se ut fra svarene til informantene avhenger måloppnåelsen av hvordan kroppsøvingslæreren er innstilt til de ulike kompetansemålene, samt hvilke ferdigheter lærerne innehar. Det er tydelig at det er vanskelig for alle kroppsøvingslærerne å følge læreplanen til punkt og prikke, og på grunn av dette vil det bli gitt ulikt undervisningstilbud og dermed ulik vurdering i faget.

Alle kroppsøvingslærerne deler kompetansemålene opp i delmål ut fra hvilket trinn elevene er på, og mange av informantene jobber med dette i fagseksjonene. **Bjørn** forklarer at ved bruk av delmål kan han se en utvikling fra åttende til tiende klasse, og det er med på å lage et spiralprinsipp i utviklingen av ferdighetene til elevene.

Når vi da kommer inn på temaet om at kompetansemålene skal måles etter hvert tredje år i læreplanen, er det mange av lærerne som beskriver det som vanskelig. Det går i hovedsak på om klassen får et skifte av kroppsøvingslærer i løpet av de tre årene på ungdomsskolen, og at det da kan være vanskelig å komme inn i en klasse hvor man ikke vet hva den forrige læreren har vært gjennom tidligere. Igjen tar vi med et sitat fra **Karin** som får dette godt frem: *Det med at kompetansemålene er etter hvert tredje år er egentlig ganske vanskelig, la oss for eksempel si at klassen bytter lærer. Hvordan skal man som lærer holde orden på den evalueringen som skal gjøres? Jeg fikk faktisk klage på akkurat dette av en elev som jeg hadde satt karakteren fire på under sterk tvil.* Hun sier at eleven klagde sammen med sine foreldre, og de fikk medhold da læreren ikke kunne bevise at de hadde vært innom alle læreplanmålene. *Jeg sa for eksempel at gutten hadde ikke takt når han danset, vi hadde hatt dans i kroppsøvingstimen og hadde vurdert han på lik linje som dem andre, men moren sa det at han danset godt hjemme i stuen. Det sier litt om hvor useriøst dette egentlig var da. Jeg trodde jeg skulle unngå en klage om jeg gav en firer, moren var veldig etter oss hele tiden. Men så ble det jo slik at eleven som gjemte seg i skogen under orienteringen gikk ut med en femmer på kortet da. Han kunne ikke dempe en fotball med beinet sitt engang, hadde ikke kontroll over basketballen i spill, og han sto mye i ro på banen men det var ikke nok fordi jeg hadde ikke vurdering på hvert eneste kompetansemål.*

Også **Lars** begrunner dette på samme måte, selv om det ikke omfatter ham selv da han følger klassen sin alle tre årene. Han får frem at man kan risikere å ikke komme gjennom alle kompetansemålene om man ikke følger klassen alle årene.

**Angelica** forteller at dette problemet sitter de å jobber med akkurat nå. De holder på å utarbeide en plan som prøver å bryte ned kompetansemålene, og plasserer delmålene inn i åttende, niende og tiende trinn. Hun mener at for å kunne se utviklingen til en elev, må man ha eleven alle tre årene. Hvis ikke blir det vanskelig å klare og se utviklingen. Det blir annerledes enn i andre fag hvor det er lett å dokumentere vurderingen underveis i alle klassesetrinnene, enn hvor det er det praktiske i timene som blir vurdert. Ved å ha faste delmål til hvert klassesetrinn blir dette enklere, og lettere om det blir lærerbytte i kroppsøvningsfaget.

Det er likevel noen av lærerne som synes at det å dele opp kompetansemålene etter hvert tredje år er positivt. **Jan** forklarer at i løpet av de tre årene på ungdomsskolen skjer det så mye med kroppen og også med oppførselen til elevene. Han forteller at det er en stor utvikling i hvordan de ter seg i timen, i forhold til hvor særiøst dem tar det. Det er derfor bedre å bryte ned målene hvert år mener han.

**Julie** synes heller ikke det er noe problem da de har halvårsplaner og årsplaner de følger. Også den kommunale planer sier noe om hvilke idretter kroppsøvningslærerne skal være innoen innenfor de ulike årstrinnene. Vurderingen derimot synes hun er mer vanskelig: *Jeg synes ikke det er veldig vanskelig at kompetansemålene er hvert tredje år. Julie forteller at hun heller syntes det er vanskelig å få gitt en rettferdig karakter til alle sammen. Jeg synes det å vurdere i gym er vanskeligere enn å vurdere i andre fag. For der kan du ha en prøve, en muntlig fremføring ikke sant. Her er det så mange som er i aktivitet hele tiden, så jeg synes det er vanskelig å vurdere...Jeg prøver etter hver time å vurdere, men det er ikke etter hver time jeg får vurdert. Men jeg kan få vurdert innsats etter hver time, for det er lettere enn å vurdere ferdighetene. Jeg synes nok kanskje innsats skulle ha hatt enda større plass fordi det er mye lettere å vurdere enn ferdighetene, men du ser jo fort hvem som får til ting og hvem som ikke får til ting...men, det er mange å observere ja.*

Det er altså blandede tilbakemeldinger på måten å vurdere elevene i kroppsøving på. De lærerne som følger klassen sin i alle tre årene er svært positive til formen, da de på denne måten har mulighet til å se utviklingen til eleven alle tre årene. De informantene som har overtatt klasser og har kjent litt på kroppen hva det vil si å ikke følge eleven i tre år, ser problematikken det kan føre til. En av skolene jobber derfor med å utarbeide en plan som bryter ned kompetansemålene til delmål som passer for hvert klassetrinn.

#### Tilbakemeldinger i vurderingen i kroppsøvfingsfaget

Her spurte vi konkret om dem gav tilbakemelding på innsatsen i kroppsøvfingsfaget, og hvordan dette eventuelt ble gjort. Her er det tydelig at alle gir en form for tilbakemelding på innsatsen, men at fremgangsmåten og hyppigheten forskjellige fra lærer til lærer.

**Julie** snakker med dem både en og en, og også underveis i timen. Det gjelder spesielt om hun ser at det er noes om har endret seg. Hun tar det også ofte i plenum om klassen som helhet har vist god innsats i timen.

**Angelica** sier at hun prøver hele tiden å formidle å ha god innsats uansett hva slags aktivitet som utføres: *Jeg prøver å formidle at det å ha god innsats i uansett hvilken aktivitet det er, er viktig og det gjør jeg underveis i timen. Jeg prøver å motivere dem, og bringe dem videre da. Men jeg har hele tiden dårlig samvittighet fordi du hele tiden skulle hatt mer tid til å se...Jeg synes noen ganger det er vanskelig i kroppsøvingstimer å både følge undervisningen, og i tillegg gi gode tilbakemeldinger på hvordan staa er. Jeg prøver likevel hele tiden å gi tilbakemeldinger underveis i aktivitetene hvor jeg går inn å stopper spillet.*

**Bjørn** gir muntlige tilbakemeldinger felles i klassen, eller noen ganger med en og en elev om det trengs. **Karin** derimot, sier i fra til sine elever før hvert emne hvilke krav hun har med i vurderingen.

**Charlotte:** *På jevn basis gir jeg tilbakemeldinger, men det er ikke noe system i det. Man kommuniserer jo og jeg prater veldig mye med elevene mine sånn generelt, og jeg tenker at det er jo en tilbakemelding som skjer hele tiden(...)*Jeg tenker at

*kroppsoving er en pakke hvor jeg setter karakter på hele pakken.*

**Jan** gir mye skryt som tilbakemelding underveis i timen, men praktiserer tilbakemeldinger i hovedsak på fronter. *Jeg har et system i karakterene hvor jeg har en flytende karakter på ballspill, og en flytende karakter på innsats og så har jeg en spesifikk karakter på mål. Jeg har ikke satt noe fotballkarakter, jeg har en karakter for ballspill generelt som jeg bare setter av erfaring egentlig. På fronter da så har jeg et system hvor da innsatskarakteren ligger inne slik den er akkurat nå. Og så er den flytende, så hvis du over tid viser bedre innsats så vil jo den karakteren øke. På den måten så kan elevene se at jeg anser hvordan de ligger an.*

**Per** er litt mer detaljstyrt og sier at han skriver notater til hver eneste gymtime for hver eneste elev. Elevene får tilbakemelding på dette på utviklingssamtaler, han forsøker også å gi dem en halvårsvurdering slik at dem vet hvordan de ligger an. Elevene er klar over at han har en liste med til hver time hvor innsatsen blir ført opp.

De ulike informantene har forskjellige måter å gi sin tilbakemelding på, og det er også veldig forskjellig hvor ofte en tilbakemelding blir gitt. Det kommer frem at det å skal følge med i undervisningen, gjerne som dommer eller spiller selv, gjør at det blir liten tid til tilbakemeldinger i undervisningstimene. Da blir det mye til at det blir mer generelle tilbakemeldinger i slutten av timen. Likevel er det noen som har funnet gode måter å innføre litt mer hyppigere tilbakemeldinger slik som fronter.

#### Kjennetegn på måloppnåelse

Her spurte vi om kriteriene for måloppnåelse har endret seg fra den nye læreplanen til den gjeldene læreplan, da spesielt med tanke på innsats som et vurderingskriterie.

**Lars** synes at kriteriene for høy, middels og lav måloppnåelse var likt som tidligere. *Nei, fordi det er..det er jo det at jeg har undervist i dette i førti år, og det ikke har kommet nye klare ting vi skal se etter. Jeg har derfor fått en vurdering i meg som er med på å sette kriteriene.*

**Julie** sier at hun synes det var likt. At ingenting har endret seg for hennes del. Men at det nok helt sikkert har endret seg for dem som praktiserte at innsats var tatt vekk fra

læreplanen, om det var noen lærere som faktisk gjorde det. Hun går videre inn på at en elev som vipper mellom fire og fem, lett fått karakteren fem om eleven hadde vist god innsats i timene. Om hun derimot skulle latt vær å se på innsatsen, måtte hun kanskje ha gitt eleven karakteren fire.

Disse to informantene er veldig klar på at de ikke fulgte den nye læreplanen i K06, og at det var helt naturlig for dem å ta med innsats i vurderingen. Ut fra hvordan de pratet om det, virket det ikke som de engang reflekterte i noen særlig grad at de var illojale mot planen. Videre forteller Per, Karin og Jan om viktigheten ved å ha med innsatsen i vurderingen. Igjen kommer dette med fagets egenverdi opp, og viktigheten med at innsatsen er med på å motivere elevene. De er alle enig at om innsatsen ikke skulle ha talt i vurderingen, ville elevene fått lavere karakterer enn dem fortjente. Uten innsats hadde flere av elevene sluttet å ha kroppsøving, fordi, i følge informantene, hadde elevene ikke sett poenget med å delta. De hadde rett og slett manglet motivasjon.

**Angelica** er enig med Julie, og får også frem at karakternivået ville ha gått ned. *Hvis ikke innsatsen hadde vært med, ville måloppnåelsene sett annerledes ut. Da må man jo sette noen grenser ut fra ferdighetene på hva som hadde vært en sekser, femmer osv. Det er jo noen som kanskje hadde fått en treer i stedet for en firer om man skulle sett bort fra innsatsen. Så jeg tror nok at karakternivået ville gått ned.*

Dette ser vi også hos **Charlotte**: *På noen områder ja, hvis jeg ikke hadde hatt med innsats i timene. Innsats er jo en del av måloppnåelsen som man setter. Så det vil jeg si at hadde blitt annerledes.*

**Per**: *Det har jo det, med tanke på at det var mer fokus på ferdighet kontra innsats. (...) Jeg tenker at det er vanskelig å sette en dårlig karakter på en elev som gir jernet hver eneste gymtime og står på.*

**Karin**: *Ja, de har endret seg. Ved den nye læreplanen kunne en elev som lå på lav måloppnåelse kun oppnå lav måloppnåelse siden innsatsen ikke skulle telle. Nå som innsatsen er tilbake igjen vil denne eleven kunne oppnå middels måloppnåelse fordi han eller hun hele tiden prøver å forbedre seg.*

Alle disse informantene har snakket hypotetisk sett om hva som hadde skjedd med måloppnåelsen om innsatsbegrepet hadde vært utelukket i vurderingen, men **Jan** har vært med på å faktisk se at dette stemmer. Jan får frem at de som generelt sett er gode i faget, er nødt å være virkelig interessert og vise dette gjennom god innsats i faget for å oppnå toppkarakter i kroppsøving. De som ligger på lav måloppnåelse i faget derimot, har god sjanse til å heve karakteren om de yter god innsats i undervisningen.

## 5.3 Oppsummering av resultatene

Vi vil her oppsummere resultatkapittelet, og kople dem opp mot forskningsspørsmålene våre. Vi går gjennom dem punktvis slik spørsmålene er fremstilt i starten av oppgaven.

### 5.3.1 Forskningsspørsmål

#### Gjorde kroppsøvingslærerne endringer i vurderingen ved innføringen av Kunnskapsløftet?

Som vi ser av svarene til informantene er det kun en av totalt åtte informanter som har vært lojale mot den nye læreplanen i kroppsøving ved innføringen av Kunnskapsløftet. Det å vise lojalitet til læreplanen i kroppsøving, mener vi er ønsket om å følge instruksjonene og pliktene Kunnskapsløftet førte med seg. Informantene synes at Kunnskapsløftet var en god reform, og at de store reaksjonene uteble. Skolene har vært positive til læreplanen, og de sa seg enig i mye av innholdet. Enkelte var mer nøytral til planen, noe som vil si at det bare var en læreplan man som lærer måtte følge.

Samarbeidet og planleggingen ble bedre blant kroppsøvingslærerne ved ny læreplan, dette er på grunn av at det har vært mer åpenhet rundt læreplanen. Flere av informantene synes også at læreplanen i kroppsøving er gunstig fordi den gir større muligheter for å legge opp undervisningen selv, og dermed kan de få utnyttet sin beste

kompetanse i undervisningen. Dette henger sammen med at læreplanen har mer åpne mål enn tidligere. Mange av informantene peker likevel på omfanget av læreplanen. Særlig friluftsliv er et vanskelig emne å få gjennomført, både med tanke på økonomi og rammebetingelsene.

Mange merket seg en endring i at innsats var tatt vekk i vurderingen, men få opprettholdte dette i undervisningen. Som tidligere skrevet var en av informantene lojal mot læreplanen, og tok ikke med innsatsbegrepet som et vurderingskriterium, men alle de andre informantene valgte å ta med innsats som en del av vurderingen på tross av at de har tolket læreplanen annerledes.

#### Gjorde kroppsøvingslærere endringer i vurderingen ved revideringen av Kunnskapsløftet gjeldende fra 01.08.2012?

Informantene ble lettet når innsatsbegrepet ble tatt med igjen i læreplanen, for nå spilte læreplanen på lag med kroppsøvingslærerne igjen. De var glad over at de nå kunne ta med innsats som et vurderingskriterium, og de var dermed svært positive til gjeldende læreplan i kroppsøving. Jan var alene om å være lojal mot den nye læreplanen som kom med Kunnskapsløftet, og han fortalte at ved å innføre innsatsbegrepet igjen ble det lettere og mer rettferdig å vurdere elevene. Selv om resten av informantene ikke gjorde en endring, synes de det var godt å ha innsats tilbake igjen som vurderingskriterium. Dette fordi de nå kunne fortsette slik de hadde gjort tidligere, men samtidig være innenfor rammene som ble gitt i læreplanen.

Innsatsbegrepet er noe alle informantene har stor respekt for, og det kommer tydelig frem i svarene at innsatsen er egenverdien til faget sammen med det å bevege seg og være aktiv. Flere av informantene har unnlatt å si at innsatsbegrepet ikke skal telle på vurderingen i kroppsøvingfaget, og igjen ser vi hvor mye innsatsbegrepet betyr i kroppsøvingssammenheng. Informantene synes definisjonen på innsats fra Utdanningsdirektoratet er en bra definisjon, og det er i takt med det informantene selv mente var å vise innsats i kroppsøvingstimene. Samtlige var enige om at selv om en elev lå på lav måloppnåelse ferdighetsmessig, kunne eleven likevel få karakteren fire om han viste god innsats i alle timene.

Forhold som kan være med å skape ulike vurderingskriterier i kroppsøving, er det at kompetansemålene skal måles etter hvert tredje år i læreplanen. Informantene som har kjent dette på kroppen selv, forteller at det å komme inn i en niende eller tiende klasse kan være vanskelig da man ikke vet hva tidligere kroppsøvingslærere har vært gjennom. Også de informantene som ikke hadde merket noe til det da de alltid har fulgt sine klasser, bemerket dette.

#### Hvordan endret de eventuelt sin vurderingspraksis gjennom perioden ved innføringen av Kunnskapsløftet og revideringen av læreplanen i kroppsøving?

Av åtte informanter, var det kun en informant som valgte å endre sin vurderingspraksis i kroppsøvingfaget. Informanten valgte å ha et fokus på ferdighetene til elevene, og det ble dermed mye testing i undervisningen. Informanten sier samtidig at kroppsøving som bør være et morsomt fag, og det hadde ikke den nye læreplanen i Kunnskapsløftet noe fokus på. Han forteller at elevene fikk sin karakter ut fra resultatene på ulike tester, og forteller om at det er en befrielse å nå kunne si at innsats kan telle på karakteren. Han tror at elevene syntes det var verre å ha gym når de brukte spesifikke mål og målinger, altså når ferdigheter ble målt fremfor innsats.

Alle informantene er enig at om innsatsen ikke skulle ha talt i vurderingen, ville elevene fått lavere karakterer enn dem fortjente.

#### Har innsatsbegrepet ført til endringer i opplegg og gjennomføring av opplæringen?

Informantene har ikke gjort noen endringer i sin undervisning da de valgte å beholde innsatsbegrepet, dette med unntak av Jan. Han målte kun ferdigheter i den nye læreplanen, og synes det var en befrielse når innsats skulle telle på karakteren igjen. De andre informantene valgte altså å fortsette sin undervisning som tidligere. Undervisningen trenger dermed nødvendigvis ikke å endres selv om det kommer en ny læreplan. Informantene hadde variable svar på spørsmålet om elevene hadde mulighet til å oppnå alle kompetansemålene. Begrensningene går igjen ut på økonomi og lokale forhold.

Kun halvparten av informantene har vært på kurs i forbindelse med kroppsøvingsfaget, og samtlige av de fire resterende informantene som da ikke har fått deltatt på kurs tilhører samme skole. Dette betyr at den ene skolen ikke prioriterer å sende kroppsøvingslærerne på kurs.

Det blir direkte sagt at det til syvende og sist er forholdene lokalt, samt læreren selv som styrer hovedvekten av innholdet i undervisningen. Dette kan vi eksempelvis se på læreplanen hvor de vektlegger de ulike emnene like mye, men likevel så prioriterer kroppsøvingslærerne de ulike emnene forskjellig. Dette går mye på fagkunnskaper, noe som igjen skaper ulikheter i vurderingen av eleven. Hvordan en lærer tolker en læreplan er opp til ham selv, og det har alt å si for undervisingen og dermed også vurderingen.

#### Har innsatsbegrepet hatt noe å si for elevenes motivasjon i kroppsøving?

Når vi tok opp spørsmålet om motivasjonen til eleven har endret seg i takt med innsatsbegrepet, mente alle informantene at motivasjonen ville ha sunket om de ikke hadde tatt med innsatsen i vurderingen. Dette blir bekreftet av Jan, som sier at han merket stor forskjell i motivasjonen til elevene. Han forteller at elevene følte at dem aldri var gode nok, uansett hva de gjorde. Dette ville igjen ha blitt reflektert i måloppnåelsene i faget, hvor kun måling av ferdighetene ville ha satt strengere krav til lav, middels og høy måloppnåelse. Elevene synes det å ha gym var verre når kun ferdighetene skulle måles, noe som gikk ut over kvaliteten i kroppsøvingsfaget.

## 6.0 Drøfting

Dette kapittelet vil omhandle de mest sentrale funnene fra resultatkapittelet. Funnene vil bli drøftet ved at vi knytter dem opp mot relevant litteratur, samt tidligere forskning. Drøftingens disposisjon vil være knyttet til forskningsspørsmålene, derfor vil drøftingen bestå av fem kapitler likt som resultatkapittelet.

### 6.1 Analyse av data

#### 6.1.1 Kunnskapsløftet

##### Implementeringen av Kunnskapsløftet på skolen

Ut fra svarene til informantene, virker det som alle lærerne ga uttrykk for at de synes Kunnskapsløftet var en god reform, og det gjelder for alle tre skolene som var med i undersøkelsen. Inntrykket til lærerne er at også skoleledelsen har vært positive til Kunnskapsløftet. Det ble, i følge informantene, en mer åpenhet rundt K06. Hansen (2013) viser til funn som tilsier at det var stor forskjell på om lærerne i sin forskning synes at skoleledelsen var tilstedet ved implementeringen av K06. Dette vises også i forskningen til Jonksås (2012) hvor informantenes svar også her gikk i ulike retninger.

Det kommer derimot frem i vår forskning at alle jobber mer med læreplanen i K06 enn i tidligere læreplaner, og at det er mer tilrettelagt for samarbeid kroppsøvingslærerne seg i mellom. Flere av informantene fortalte at det var et godt seksjonsarbeid under innføringen av Kunnskapsløftet, noe som gjorde at de lokale planene ble mer lik. Det ble gitt større mulighet til å legge opp undervisningen selv, likevel var det ikke slik at hver kroppsøvingslærer satt på hver sin tue å planla undervisningen. På denne måten synes lærerne at de fikk utnyttet kompetansen innen faget nå mer enn tidligere, og det ble mer en felles mal på vurderingen i kroppsøvingsfaget.

### Endringene i kompetansemålene i kroppsøving fra L97 til LK06

Her ser vi en tydelig forskjell på svarene ut fra arbeidserfaring og alder. De fleste forteller at de ikke husker målene i L97, og de som husker noe er de med mange års arbeidserfaring. Informantene med lengre arbeidserfaring får frem at målene i L97 var mer spesifikke enn kompetansemålene i K06, og at K06 åpner opp for mer tolkning av hver enkelt lærer. Dette igjen stemmer med hva som blir sagt om åpenhet i forrige punkt. En av informantene forteller at dette er positivt da hun føler at hun kan planlegge mer av undervisningen selv, altså etter hennes behov. I følge Brattenborg og Engebretsen (2013) er nettopp dette viktig da læreren bør ta en analyse av mål og retningslinjer i LK06 før de starter på selve planleggingen. Når målene er åpne, er det lettere å tilpasse sin undervisning til hver enkelt klasse. Dette kan også kalles mer generelle kompetansemål. Kompetansemålene som står oppført i læreplanen i kroppsøving tar utgangspunkt i Generell del og i Prinsipper for opplæringen i LK06, og dermed henger disse nøye sammen. Kompetansemålene er i utgangspunktet forpliktende, men siden de er så generelle er de likevel lett å ta utgangspunkt i for videre planlegging.

### **6.1.2 Den nye læreplanen i kroppsøving**

#### Implementeringen av den nye læreplanen i kroppsøving

Læreplanen i K06 ble tatt godt i mot av fagseksjonene på de ulike skolene. Informantene forteller at det ble jobbet mye rundt læreplanen, og særlig rundt det at innsats var tatt vekk i forhold til vurderingen av elevene. Læreplanen var enkelt å forholde seg til, men det kommer frem at det ikke ble gjort så stor forskjell verken i planleggingen av undervisningen eller i vurderingen av elevene. Måten de ulike lærerne løste det at innsats ikke var med i læreplanen, var svært forskjellig. Det at kun en informant var lojal mot læreplanen, og valgte å kutte ut innsats i vurderingen av elevene sier noe om hvor viktig innsatsbegrepet er for kroppsøvingslærerne. Noen lot rett og slett være å si noe om at innsatsbegrepet ikke skulle telle i vurderingen.

Gundem (1990) viser til at skoleledelsens holdninger ovenfor læreplanen har stor betydning for lærerens implementering, og det at skoleledelsen har vært positive til innføringen av Kunnskapsløftet viser seg igjen i at informantene i vår undersøkelse

har vært fornøyde med overgangen fra L97 til K06. Hansen (2013) bekrefter dette i sin forskning. ”Ved de to skolene informantene føler ledelsen har engasjert seg virker informantene å være tilfredse med situasjonen” (Hansen 2013:77). Videre kan vi se på læreplanens fem ansikter av Goodland (1997). Det kommer frem av informantene at den formelle læreplanen ble tolket på den måten lærerne selv synes den var mest hensiktsmessig i forhold til innsatsbegrepet, og at det dermed ble et stort sprik mellom den formelle læreplanen og den oppfattede læreplanen ved implementeringen av den nye læreplanen i K06. Det kommer likevel frem at foruten innsatsbegrepet virker det på informantene som at de tolket og gjennomførte den formelle læreplanen på best mulig måte.

Om vi ser dette fra elevenes side, skriver Græsholt (2011) at elevenes oppfatning av Kunnskapsløftet gikk ut på at elevene ikke visste at det var kompetansemål i faget, men at de mente at det er viktig å kjenne dem. Elevene mener at det er like viktig å kjenne til kompetansemålene i kroppsøving som i andre fag. ”Når elevene ikke er gjort kjent med at det er kompetansemål i et fag og hva disse inneholder, blir også grunnlaget for vurderingsprinsippene uklart for elevene” (Græsholt 2011:82). Kroppsøvingslærerne må kanskje bli flinkere til å presentere vurderingskriteriene for hvert emne, slik at elevene blir bevisste på hvilke mål som skal oppnås i den gitte perioden.

#### Konsekvenser i skolen ved den nye læreplanen

Vi starter her med reaksjonene i forhold til Kunnskapsløftet. Det var ingen av informantene som mente at den nye læreplanen i kroppsøving skapte voldsomme reaksjoner, verken blant foreldre eller elever. Noen av informantene fortalte at det var en del misnøye rettet mot at innsatsbegrepet ikke var med i vurderingen innad i skolen. Blant annet fortalte en av informantene at han ikke vet om noen av lærerne som ikke tok med innsats som et vurderingskriterie. En annen informant forteller at det var helt merkelig at innsatsbegrepet ikke skulle telle på karakteren til elevene. Dette støtter Arbeidsgruppen (2011) opp om, da de forteller at det spesielt var rammene rundt ny vurderingsordning i faget som engasjerte og skapte usikkerhet. Spørsmålet her, ut fra resultatene om at foreldre og elever på disse skolene ikke reagerte i stor grad, er hvor klar over elevene og foreldrene var på det at innsatsbegrepet var tatt vekk.

I intervjuet med By (2013) spurte vi om akkurat disse spørsmålene, og på landsbasis skapte kroppsøvingsfaget reaksjoner både hos lærerne, og også hos elever og foreldre. Hun forteller videre at kroppsøvingsfaget var det faget som fikk flest klager når det gjaldt karakter, dette på grunn av at innsatsbegrepet var tatt vekk som vurderingskriterium. Selv om dette ikke er i samsvar med vår forskning, var det likevel noen klager i faget på skolene til informantene. Klagene gikk da ut på at elevene kun skulle bli målt opp mot kompetansemålene, men at lærerne da hadde tatt med innsats som et vurderingskriterie likevel. Vi kommer her innpå hvordan informantene fant sine smutthull i læreplanen for å rettferdiggjøre innsatsen. Mye går her på at foreldrene og elevene ikke orker å sette seg inn i hva læreplanen egentlig står for, og hva den innebærer, men det er likevel mange foreldre og elever som faktisk fikk med seg at innsatsbegrepet ikke skulle telle på karakteren. En av informantene løste dette ved å forklare at eleven ikke hadde posisjonert seg godt nok i forhold til ballen i fotball i stedet for å si at det gikk på innsats. Et annet eksempel på et slikt smutthull kommer fra en informant som sier at i stedet for innsatsbegrepet så trakk han inn punktene om individuell og skriftlig vurdering. Dette, sammen med at elevene skulle være aktive og utvikle seg, var indirekte bakt inn i kompetansemålene i følge denne informanten.

På bakgrunn av disse resultatene synes vi at om innsatsen hadde blitt utelukket i vurderingen, ville det ha ødelagt for fagets egenverdi. I formålet for faget står det at elevene skal være i bevegelse og at faget skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil. Faget skal medvirke til at mennesket sanser, opplever, lærer og skaper med kroppen. Også den sosiale delen av faget er viktig, da det sosiale aspektet omhandler det å vise respekt for andre. Ved å gjøre vurderingen kun basert på målinger, vil det bli vanskelig å oppnå formålet med faget. Målinger setter ikke nødvendigvis krav til progresjon eller øvelse, samt at ved målinger vil heller ikke samarbeid bli vurdert. Vi ser da at motivasjonen og gleden til videre aktivitet og deltakelse i idretten blir svært svekket, særlig blant de svakeste elevene i faget. Dette fordi de ikke vil føle mestring når bare ferdighetene måles, og ikke innsats. Det kommer også frem i formålet at motivasjon er et begrep som er viktig i faget kroppsøving. Dette støtter Ommundsen (2006) opp om, hvor han skriver at positive følelser for fysisk aktivitet avhenger av at kroppsøvingslærerne klarer å skape motivasjon.

Læringsutbyttet til elevene avhenger av deres motivasjon. Fagets egenverdi omhandler det at faget skal være inspirerende, og et allmenndannende fag, og dermed må faget skape motivasjon hos elevene. Lyngstad (2010) deler dette synet hvor han skriver om bevegelsesgleden som skaper utgangspunktet for trivsel, motivasjon og indre utvikling. Når innsatbegrepet ble tatt ut som et vurderingskriterie, ble det indirekte sagt at holdninger og innsats ikke betyr noe. Det som da betydde noe, var hvor god eleven er ferdighetsmessig i ulike aktiviteter og tester. Ved bruk av tester kan den indre motivasjonen forsvinne, og dermed forsvinner barns glede for læring.

Jonksås (2009) beskriver i sin forskning hvordan kroppsøvlingslærerne skaffet seg vurderingsgrunnlaget ved bruk av fysiske tester. De mener de får et mer fast grunnlag å sette karakter på ved testing av ferdighetene, særlig når innsatbegrepet ikke skulle telle. Hansen (2013) skriver i sin forskning at det er mindre bruk av testing blant hans informanter. Han understreker at testing av elevenes ferdigheter viser seg å være lite fremtredende blant informantene. Om vi ser disse resultatene sett sammen, kan det tyde på at når innsatsbegrepet ikke skulle telle i vurderingen, så valgte kroppsøvlingslærerne å teste ferdighetene til elevene i større grad. Som det kom frem var dette for å skaffe seg et ordentlig vurderingsgrunnlag. Etter den reviderte læreplanen i kroppsøving ser vi at det er et større fokus på prosessen til eleven med utvikling av elevenes egne ferdigheter.

I vår forskning kommer det frem at informantene hele veien har brukt tester mer som et supplement til vurderingen, både før og etter revideringen av læreplanen i kroppsøving. Innsatsen har altså vært det som la grunnlaget for vurderingen, i tillegg til ferdighetene. Når vi pratet løst rundt det med testing av elevene i kroppsøvlingsfaget, fortalte dem likevel at det var et større fokus på testing når den nye læreplanen i K06 ble innført. Selv om de da sa at testingen i seg selv var mer en tilleggsinformasjon i vurderingen hvor informantene så på resultatene fra testene om eleven sto å vippe mellom to karakterer, ser vi også her at det var et økt press på testing av ferdighetene når innsatsbegrepet ikke skulle telle som vurderingskriterie. Også Arbeidsgruppen (2011) får frem at vurderingskriteriene ved den nye læreplanen i faget kroppsøving blir vektlagt for mye på testing av ferdighetene, og for lite av elevenes bevegelsesglede. Dette mener vi har en klar sammenheng med at innsatbegrepet har vært utelatt i den nye læreplanen, noe også resultatene tilsier.

### Kursing i forbindelse med læreplanen i kroppsøving

Fire av informantene har fått tilbud om kursing i forbindelse med ny læreplan i kroppsøvingsfaget. Kurset de deltok på var et kurs på Beitostølen i regi av Norges Idrettshøyskole. En av informantene som også underviser i andre fag, forteller at dette er det beste kurset hun har vært på. Der går de gjennom endringene i Kunnskapsløftet, samt vurderingskriteriene i faget. Dette er med på å gjøre lærerne mer bevisste på kroppsøving som et fag i skolen.

Det er et språk i hvor fornøyd lærerne er i forhold til kurstilbudet etter innføringen av ny læreplan i K06. De resterende fire som ikke har fått tilbud om kursing kommer fra samme skole, og sier at dette handler ikke om tilbud men om økonomi. Det kommer frem at informantene har lyst å dra på kurs. Hansen (2013) skriver i sin forskning at informantene hans som ikke har deltatt på kurs også ønsker det, men at det blir mye dobbelt arbeid. Det går på det at de må skaffe vikarer, og lage opplegg til vikarene. Dette var ikke et tema i vår forskning, og det virket som om de fire informantene hadde dratt uavhengig av dette. En av informantene som ikke har fått deltatt på kurs fortalte ivrig om interessen for å delta, og da særlig delta på emnekurs hvor hun kunne ha blitt tryggere på emner i kroppsøvingsfaget hun selv føler seg utrygg på. I undersøkelsen til Jonksås (2009) kommer det også frem at kursingen ved innføringen av Kunnskapsløftet ikke var tilfredstillende.

De som har vært på kurs av våre informanter anser seg som heldige da det å være på kurs er en fin måte å opprettholde kunnskaper, få ny kunnskap, samt få ny giv og inspirasjon til faget. Ved å tilby tilstrekkelig kursing kan kurset gi faglæreren kompetanse i faget, og dermed påvirke implementeringen av læreplanen. Mangelfull kursing kan føre til at læreplanen ikke blir fulgt slik intensjonen med læreplanen er, da faglærerne ikke innehar nok informasjon og kompetanse for å kunne ta inn over seg planen. Ved å ikke sende kroppsøvingslærerne på kurs, gir skoleledelsen et klart signal til fagseksjonen i kroppsøving at kroppsøvingsfaget ikke blir prioritert i skolens virksomhet. Dette kommer klart frem hos Gudem (1990) som skriver at holdninger i skoleledelsen, påvirker implementeringen av læreplanen. Dersom lærere ikke deltar på kurs, kan konsekvensene bli at endringer ikke iverksettes i undervisningen. Det kan da bli en stor avstand mellom den formelle læreplanen, den oppfattende læreplanen og den iverksatte læreplanen.

### 6.1.3 Den gjeldende læreplanen i kroppsøving

#### Implementeringen av gjeldende læreplan i kroppsøving

Det vi kan se ut fra informantenes besvarelser er at det nå er at den gjeldende læreplanen i kroppsøving passer hver enkelt lærer og elevene bedre enn tidligere læreplaner. Arbeidsgruppen har vært åpne for innspill som kunne trekkes med i deres rapport om kroppsøvingfaget, og det at det ble mulighet å delta i høringsutkast gjorde nok at lærerne følte seg mer inkludert i prosessen nå enn tidligere. Rundskrivnet som kom i forbindelse med revideringen av læreplanen i kroppsøving var det de færreste av informantene som hadde lest. De fleste har sett skrivet, men ikke brukt noe tid på det. Lærerne følte likevel at de fikk med seg endringen med at innsatsbegrepet ble tatt med igjen i læreplanen, men at dette ikke hadde så mye å si da undervisningen ikke ble noe endret i perioden gjennom Kunnskapsløftet.

Det at kroppsøvlingslærerne fikk tilbudet om å delta i høringsutkastet, gjorde at lærerne ble involvert i prosessen. Involvering av lærerne er her et viktig stikkord, og det er tydelig at kroppsøvlingsfagets plass i skolen nå står sterkere enn tidligere. Det har blitt en mer bevisstgjøring av faget, dette ser vi tydelig på resultatene fra informantene. Spesielt sier en av informantene at bevisstgjøringen rundt vurderingen i faget er blitt bedre. Nå ser man mer på viktigheten bak det å være i bevegelse, og det å være fysisk aktiv. Kroppsøvlingslærerne ser mer på helheten og formålet i faget nå enn før, særlig med tanke på alle faktorene faget inneholder. Tydelige forvetninger av skoleeiere og lærere er med på å danne et godt grunnlag for å styrke kroppsøvlingsfagets plass i skolen. Kursing generelt er med på å styrke faget det kurses i, dette fordi faglærerne blir mer trygge på faget og seg selv. Noen av informantene nevner det at trygghet i undervisnings situasjon og på seg selv som lærer, kan være med å påvirke hvor nøye man følger læreplanen.

Kurset på Beitostølen er et kurs vi mener alle kroppsøvlingslærere bør delta på, da det retter fokus på viktige momenter i kroppsøvlingsundervisningen og i vurderingen av faget. Det at det har blitt lagt mer vekt på fair-play og innsats innebærer at elevene må skape relasjoner til medelever på en annen måte enn i klasserommet, og dette er verdier som tidligere ikke ble lagt vekt på, men som nå blir sett på som gode verdier i faget.

## 6.1.4 Innsats og motivasjon i faget kroppsøving

### Begrepet innsats

Det virker som det er en ganske tydelig og felles beskrivelse av innsats. Informantene bruker ord som engasjement, vilje og aktivitet. Mange informanter mener at i et fag som kroppsøving må man ha innsats for å vise seg frem eller få en fremgang. Uansett hva motivet er, om det er egenverdi eller nytteverdi, så krever det at du øver for å bli bedre på en ting og for å øve ligger innsats til grunn for å oppnå fremgang og målsettingene.

Når vi leste opp innsatsbegrepet fra Utdanningsdirektoratet (2012) var syv av åtte informanter enig om at dette var en bra definisjon. Den siste informanten synes at de gjør litt for mye ut av begrepet. For ham ble det for overdrevent at elevene ikke skal gi opp uansett om resultatene uteblir. De fleste av dem hadde ikke sett denne eller husket ikke hvordan begrepet ble beskrevet, men de fleste hadde tatt opp flere av de samme faktorene og elementene som definisjonen fra direktoratet.

Som oppfølgingsspørsmål lurte vi på hvor høyt en elev kunne komme på karakterskalaen om en elev viste høy innsats jevnt over skoleåret. Her svarte samtlige informanter at hvis en elev har lav måloppnåelse ferdighetsmessig, så vil eleven ha mulighet til å oppnå karakteren fire. De som deltok på kurset på Beitostølen, fortalte at de hadde reflektert over dette allerede på kurset. Svaret fra informantene om karakteren fire ble gitt uavhengig om informantene hadde deltatt på kurs eller ikke. Selv synes vi at innsatsbegrepet har så stor betydning for vurderingen og for få oppnå formålet med faget, at innsatsen burde kunne veie opp for manglende ferdigheter.

Som nevnet tidligere i kapitlet har informantene gitt uttrykk for hva de syntes om at begrepet innsats ble tatt ut av vurderingen i faget, nå spurte vi dem om de har måttet endret undervisningen etter at innsats kom tilbake som et vurderingskriterie. Her svarer samtlige informanter, ved unntak av Jan, at de ikke har gjort noen endring av betydning. Dette er i tråd med våre tolkninger tidligere i oppgaven. Jan ble lettet når han kunne si til elevene at innsatsen var med igjen i vurderingen, og følte endelig at læreplanen var mer på hans side.

Informantene likte ikke at innsats ble tatt ut av vurderingen i faget, og gjorde få eller ingen endringer i undervisningen sin. Dermed gjorde dem heller ingen særlige endringer når innsats igjen ble satt inn som et vurderingskriterie. Det kommer likevel frem at flere informanter nå synes det er lettere å begrunne eller forsvare en karakter de har gitt. Dette kommer også frem i undersøkelsen til Hansen (2013), hvor han skriver at informantene i hans studie viser seg positive til at innsatsen igjen skulle telle i vurderingen. Informantene var kritiske til den nye læreplanen når den kom og selv om de ikke har gjort noen endring i undervisningen, så har dette ført til mer oppmerksomhet rundt kroppsøvningsfaget og en mer bevisstgjøring på kompetansemålene i faget.

Dette tror vi er på grunn av all oppmerksomheten kroppsøvningsfaget har fått etter at det ble bestemt i K06 at innsats ikke skulle være en del av vurderingen, og vi tror også at denne oppmerksomheten blomstret opp igjen når det kom tilbake i den gjeldende læreplanen. Vi tror at kroppsøvningsfaget lenge har vært et undervurdert og nedprioritert fag. Dette er i den sammenheng at skoler ikke har brukt mye tid på denne seksjonen, samt at det har blitt ansatt lærere uten spesifikk kroppsøvningskompetanse i faget. Det kan se ut til at denne trenden har snudd, mye på grunn av all oppmerksomheten som har kommet de siste årene. Kanskje vi kan kalle K06 et hell i uhell?

#### Forholdet mellom innsats og motivasjon i kroppsøvningsfaget

Informantene var enig om at motivasjon er en viktig faktor i kroppsøvningsfaget, og spesielt knyttet opp mot begrepet innsats. De svarene vi fikk her var at det potensielt sett kunne ha påvirket motivasjonen negativt. Her snakker informantene om at elevene ville blitt trukket på karakteren for små ferdighetsdetaljer istedenfor hvor høy innsats elevene hadde i kroppsøvingstimen. De svakeste elevene ville nok merket denne endringen mest, da de alltid ville ha manglet ferdigheter som ikke kunne rettferdiggjøres ved å vise innsats i undervisningen. Dette hadde for mange vært svært demotiverende, og resultatet hadde, i følge informantene, vært at elevene ikke hadde deltatt i undervisningen. Jan bekrefter dette med sin lojalitet til den nye læreplanen, og måten han da ble nødt å vurdere elevene kun ut fra deres ferdigheter. Han hadde flere elever som valgte å la være å ha gym i perioden med den nye læreplanen i kroppsøving som kom med K06.

Hansen (2013) skriver i sin studie at informantene hans forklarte at de kan bruke innsatsbegrepet til å motivere elevene i undervisningen. Dette kommer også frem hos våre informanter. Endringen informantene selv så på som den viktigste, var det at innsatsbegrepet ble tatt med igjen i vurderingen. Det at dette var en endring som informantene ønsket seg, gjorde at implementeringen var optimal. Dette er i takt med Gudem (1990) som skriver at endringer som lett kan tilpasses lærerens praksis er den første betingelsen for optimal implementering.

Hvis det kun er fokus på ferdigheter vil elevene få erfaringer med negativt press og nederlag. Dette kan påvirke elevens selvtillitt, og motivasjonen kan være vanskelig å opprettholde om man forventer et dårlig resultat. Hvis elevene vet at man kan få en bedre karakter eller vurdering ved god innsats, fair play og gode holdninger, vil dette kunne trigge ønsket om å bli bedre.

En avgjørende faktor for å oppleve mestring er ønsket om å lære, ønske om å gjøre sitt beste, og tro på at innsats vil gi resultater. Bandura (1997) tar opp dette, hvor han sier at forventningen om mestring er en viktig faktor for selvoppfatning og evnen til læring og utvikling. Elevenes mestringsopplevelse påvirkes av egen og andres fortolkning av årsaken til utførelsen. Positiv mestringsforventning gir en faglig, mental og sosial trygghet (Deci & Ryan 1985). Dweck (2007) har påvist at positiv oppmerksomhet i forhold til elevens innsats virker mer positiv på elevenes mestringsforventning og dermed også elevens motivasjon, enn oppmerksomhet knyttet til ferdigheter. Forventning har dermed en klar sammenheng med den enkeltes motivasjon for fysisk aktivitet.

Rapporten fra Arbeidsgruppen (2011) i kroppsøving skriver følgende om formålet med kroppsøving: "Kroppslig bevegelse er grunnleggende hos mennesket. Bevegelseskultur i form av lek, idrett, dans, friluftliv og andre aktivitetsformer er en del av en felles dannelse og skapning av identitet i samfunnet...Kroppsøving som allmenndannende fag skal bidra til at elevene opplever glede, mestring og inspirasjon ved å være med på ulike aktiviteter og i aktivitet sammen med andre." (Arbeidsgruppen 2011:14). Arbeidsgruppen (2011) snakker her om å skape en bevegelseskultur, samt at elevene skal oppleve glede, mestring og inspirasjon. Vi tror at mange av elevene ikke hadde opplevd dette med et fokus på testing og ferdigheter.

Dweck (2007) skriver at elevenes motivasjon og innsats i kroppsøvingstimer har en større fremtidig verdi enn selve prestasjonsevnen. I et langsiktig helseperspektiv vil trolig elevenes trivsel, gode opplevelser, iver og innsats i kroppsøvingen være langt mer avgjørende enn ferdighetsnivået. Arbeidsgruppen (2011) skriver om kroppsøving som et helseforebyggende tiltak, og at det med dagens timetall i kroppsøving er helt urealistisk å skulle kunne tenke på det som direkte helseforebyggende. ”Med en time eller to halvtimer i uka er det langt igjen til helsedirektoratets anbefalinger om daglig fysisk aktivitet” (Arbeidsgruppen 2011:8). Usunne spisevaner og fysisk inaktivitet fører til økende omfang, overvekt og fedme blant barn og unge, fysisk inaktivitet og livsstilssykdommer. Kroppsøving skal altså være med på å få elevene over i en sunnere livsstil med bare noen få timer i uken. Kroppen blir da som et objekt, noe som forsterker medias fremstillinger av mennesket. Det er en ond sirkel, hvor utseende blir et større fokus enn innsiden av kroppen. Dette mener vi er usunt i seg selv. Fokuset bør være på bevegelsesgleden, og så får resten komme som et resultat av det.

Både Bandura (1997) og Deci & Ryan (1985) forklarer at det ved å styrke bevegelsesgleden og trivselen for alle elevene, vil det forutsette et bedre samsvar mellom forutsetninger og de utfordringene som gis i undervisningen. Bevegelsesgleden kan føre til en glede ved det å være fysisk aktiv. Deci & Ryan (1985) skriver i tillegg at hvordan kroppsøving oppleves og hvilken betydning det har får eleven er nært knyttet opp mot motivasjon, og at det er et samspill med elevenes holdninger og innsats. Elevens motivasjon i kroppsøving kan knyttes spesifikt mot undervisningssituasjoner og type aktivitet, eller det kan sees på det mer generelle planet og fortelle noe om holdningen til faget.

Ommundsen (2006) støtter opp om dette, og får også frem at motivasjonsklimaet i klassen kan påvirke motivasjonen til den enkelte elev i undervisningssituasjonen. Om en klasse generelt har en høy motivasjon for kroppsøving, kan dette smitte over på en elev som i utgangspunktet ikke var motivert for faget. Dette kjenner vi oss igjen i i hverdagen også. Det er dermed faktorene, elevenes trivsel, gode opplevelser, iver og innsats, til Dweck undervisningen må bygges rundt. Hvordan en lærer opptrer i forhold til disse faktorene, er svært avgjørende for motivasjonsklimaet og derfor også læringsklimaet som etableres.

Med fokus på ferdigheter uten innsats er det også flere elementer som faller bort, slik som for eksempel fair play. Dette er et viktig moment ikke bare i kroppsøving, men også i det daglige liv. Dette omhandler relasjoner med andre mennesker, ikke bare på en sportslig arena, men også på klasserommet og i det daglige liv. Kroppsøving gir elevene anledning til å utfolde seg på så mange flere måter enn det de får i klasserommet, vi synes at det er her man virkelig får se dem, når de kan slippe seg løs og vise flere sider av seg selv. For å få gjort dette, kreves det innsats. Hvis elevene vet at innsats ikke er direkte med på å hjelpe karakteren sin, vil flere i faget bli demotiverte.

Utdanningsdirektoratet har tatt med igjen innsats som en del av vurderingsgrunnlaget, og dermed kan elevene ha mulighet til å få en god karakter i kroppsøvingsfaget til tross for manglende ferdigheter og forutsetninger som gjør det vanskelig å oppnå høy måloppnåelse. Om en elev vipper mellom to karakterer, kan innsatsen være med på å avgjøre hvor eleven havner på karakterskalaen i sluttvurderingen. Informantene var alle enige om at man kunne "innsaste" seg til i karakter fire. Det vil altså si at om man mangler ferdigheter, men viser engasjement, vilje og innsats for aktiviteten kan eleven oppnå en firer på karakterskalaen. Dette tror vi er med på å virke som en motivasjonsfaktor for alle elevene med lave ferdigheter i faget som gjør at høy måloppnåelse blir vanskelig.

Motivasjonsnivået hadde altså sunket om innsatsbegrepet ikke hadde blitt praktisert, noe som hadde gått ut over kvaliteten i kroppsøvingsfaget. Flere elever i Jan sin klasse synes at det var verre å ha gym, og hadde dette fortsatt mener både han og de andre informantene at elevene hadde droppet ut av kroppsøvingsfaget. Motivasjonen i faget hadde altså endret seg i takt med at innsatsbegrepet først var vekk og deretter ble tatt med igjen i læreplanen for kroppsøving. Det at innsatsbegrepet kan brukes til å motivere elevene i kroppsøvingundervisningen synes vi er flott, fordi det da vil være en større sammenheng mellom formålet i faget nå enn tidligere. Tankegangen om at kroppsøvingsfaget skal inspirere til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede, blir for elevene enklere å nå om innsatsen belønnes. Vi mener at det da skapes en motivasjon hos eleven som gjør at flere av elevene når målet om bevegelsesglede.

## 6.1.5 Vurdering i faget kroppsøving

### Kjennetegn på måloppnåelse

Vi synes lærerne oppfatter kjennetegnene på måloppnåelse ganske likt. De fleste informantene har en felles forståelse for hva disse kjennetegnene er, og alle har en oppfatning av at kompetansemålene er vide. Vårt personlige inntrykk er at det kan både være godt med noe konkret og fast, men samtidig er det veldig tilfredstillende med stor frihet noe som læreplanen gir. Når vi spurte informantene om de følte at elevene hadde mulighet til å oppnå disse måloppnåelsene sier mange at de syntes at mulighetene er høy på mange aktiviteter, men at mye er opp til læreren og de lokale forholdene på skolen.

Målene som er utarbeidet i læreplanen er vide og generelle. Dette er fordi læreren kan optimalisere og konkretisere målene etter rammebetingelser og utstyr. Det må utarbeides delmål som skal beskrive lav, middels og høy måloppnåelse. Når denne prosessen skal gjøres er det viktig at man ikke jobber en og en som faglærere, men at man jobber sammen hele seksjonen og ledere, slik at det er en felles enighet og forståelse for hvordan undervisning og vurdering skal foregå.

Utfordringene til skolene er nettopp dette, å lage lokale læreplaner som står i samsvar med de betingelsene og retningslinjene som er gitt nasjonalt. Græsholt (2011) skriver i sin undersøkelse at en av grunnene til at lærerne ikke har satt seg nok godt inn i kjennetegnene for måloppnåelse er fordi det kan oppleves som ekstraarbeid å lage delmål for undervisningen. Jonksås (2009) viser til at det er stor variasjon i hvordan skolene arbeider med å utvikle kjenntegn for måloppnåelse i kroppsøvingfaget. Dette stemmer ikke med vår undersøkelse, hvor informantene får tydelig frem at samarbeidet i fagseksjonen er god. Det jobbes med å lage felles lokale delmål for hvert skoleår, noe som er positivt da kompetansemålene er satt opp etter hvert tredje skoleår. Informantene var litt splittet i sine tanker rundt det ved at kompetansemålene skal måles hvert tredje år. Noen mener at dette er riktig i forhold til at man får sett den totale utviklingen over lengre tid, og vurderingen vil derfor være mer korrekt. Mens andre peker på at dette kan by på problemer ved for eksempel et lærerbytte. Den nye læreren vil da ikke ha oversikt over hva klassen har vært gjennom tidligere, og dermed ikke kunne se samme helhetlige progresjonen og utviklingen hos eleven.

Det er også viktig å huske på at karakteren til eleven kan endres fra år til år. Dette betyr at det skal være mulig for eleven å få en god karakter tidlig i undervisningsløpet, selv om det skal måles kompetanse etter hver tredje år. Dette betyr at man tar klassetrinn i betraktning når man setter karakterer. Hvis man ikke gjør dette vil de fleste elevene på 8. og 9. trinn ligge på lav måloppnåelse (Udir – Individuell vurdering 2010).

#### Læreplanens ulike hovedområder

Om vi går videre og ser på det informantene har svart er det tydelig at vurderingen i kroppsøvfingsfaget handler mye om kompetansen til faglæreren i faget. Hvis en lærer ikke har kompetanse i en aktivitet, som for eksempel dans, tror vi at det er lettere for elevene å oppnå en høy kompetanse i faget. Dette er fordi kroppsøvfingslæreren er usikker på seg selv, og dermed synes det er vanskelig å bedømme kompetansen til eleven i gjeldende emne. Ved å ha ulik vektning på hovedområdene, vil vurderingspraksisen bli ulik hos de forskjellige kroppsøvfingslærerne i skolen.

Det er spesielt et punkt som blir pekt på av informantene når det gjelder et mål krever som spesifikke rammebetingelser og god økonomi i læreplanen, nemlig friluftsliv. Dette hovedmålet blir tatt frem av flere av informantene som en aktivitet hvor måloppnåelsen er vanskelig å oppnå, ikke på grunn av mangel på ferdigheter eller vilje, men på grunn av rammebetingelser, utstyr og økonomi. Det kreves mye fra lærere og skolen om alle klassene skal på overnatting i løpet av skoleåret. Vi ser begge disse punktene igjen hos Græsholt (2011) hvor han skriver at friluftsliv og dans er lite vektlagt i undervisningen. Dårlige rammebetingelser for friluftsliv kan være et hinder, og lærere kan nok vise mer kreativitet og vilje til å prøve opplegg med dans.

#### Vurdering for læring

I Stortingsmelding nr. 47 (2008-2009) står det at hensikten med vurdering skal ligge nærmere ”for” læring enn ”av” læring. Vi sitter med det inntrykket av at når Kunnskapsløftet ble innført ble vurderingen nærmere en vurdering av læring, enn en vurdering for læring. Vi tror dette er fordi kroppsøvfingsfaget fikk fokus på det målbare. Det ble viktigere å få holdbare, konkrete og faste resultater for å skaffe seg et grunnlag til å kunne sette en rettfærdig karakter ut fra færdighetene til elevene. Informantene sier at dette har en sammenheng med dårlig tid til å komme gjennom

læreplanen i kroppsøving. Testing og målbare øvelser er en enkel form for å skaffe seg et godt vurderingsgrunnlag, og vi synes det blir for vagt å kun vurdere denne delen av eleven. Det står ikke i takt med formålet for faget hvor bevegelsesglede er hovedfokuset.

#### Tilbakemeldinger i vurderingen i kroppsøvingfaget

Som skrevet tidligere setter de fleste av informantene delmål for timen for å få mer kontroll på vurderingskriteriene, og gjør seg notater underveis for å gjøre vurderingen mer presis og enkel. ”All vurdering frem til standpunktkarakteren fastsettes, er en del av underveisvurderingen” (Udir – Vurdering under Kunnskapsløftet 2010). Formålet med underveisvurderinger er at lærer og elev systematisk bruker informasjonen de får gjennom vurdering og tilbakemeldinger til mer og bedre læring.

I følge forskriften skal alle elever få en underveisvurdering (Udir – Rundskriv nr. 8 2012). Selv om vi ikke spurte konkret om informantene var klar over det, virker det som om lærerne visste at elevene har krav på vurdering underveis i skoleåret. Når vi spurte hvordan dem valgte å gjøre dette var fremgangsmåtene ulike. Noen valgte å ta dette muntlig, enten i grupper eller en og en. En av informantene sier at han tar notater etter hver gymtime, for hver eneste elev. Elevene får tilbakemelding på hvordan de er i timene, og hvordan de ligger an i forhold til karakter på utviklingssamtaler og på halvårsvurdering. Han sier at elevene er klar over at han gjør dette i hver time. Han tar utgangspunkt i ferdigheter, innsats og holdninger. Det er også noen som velger å legge ut delkarakter, mens andre velger å ikke gjøre dette.

Selv om det er store forskjeller på hvordan dette gjøres, skal man være forsiktig med å si bestemt hva som fungerer og hva som ikke fungerer. Dette mener vi hver enkelt lærer må tilpasse sin måte å undervise på. Underveisvurderingen frem til sluttvurderingen er det som skal være med i utviklingen eleven.

Underveisvurderingen skal fremme læring, gi økt motivasjon i faget, og på den måten være med på prosessen frem til sluttvurderingen. Det er også viktig at elevene vet hvordan de skal bruke tilbakemeldingene på en konstruktiv måte, og Hattie og Timperley (2007) skriver at gode tilbakemeldinger er de som har som mål å flytte eleven fra oppgavenivå til prosessnivå. De beste tilbakemeldingene, i følge Hattie og Timperley (2007), er tilbakemeldingene som skjer på selvreguleringsnivå.

Tilbakemeldingene retter oppmerksomheten mot hvordan eleven kontrollerer, styrer og regulerer handlinger mot læringsmål på. Dette krever selvdisiplin, og vi tenker at kroppsøvingslærerne har mye å gå på her.

For å skape motivasjon i faget, må elevene få mer tydeligere tilbakemeldinger enn det som kommer frem i vår undersøkelse. Tilbakemeldingene blir for sporadisk og generelle, og det gjør at eleven ikke får klare instruksjoner på hva som utføres riktig og hva som har forbedringspotensiale. Per skiller seg her ut, og har en klarere systematikk i tilbakemeldingene han gir. Hattie og Timperley (2007) forteller at lærerens tilbakemeldinger er den faktoren som har størst betydning for elevens læringsutbytte i skolen. Dette finner vi igjen i undersøkelsen til Bjørklund (2011) som skriver at tilbakemeldinger på et emne i kroppsøvingsfaget er med på å styrke elevenes tekniske utførelse innenfor emnet. Tilbakemeldinger kan også øke elevenes evne til å huske sentrale momenter som er gjennomgått over en periode på tre uker.

Kroppsøvingsfaget er et fag man må ha, men også et fag elevene bør ha. På grunn av dagens teknologi sitter elevene mye i ro, og det er derfor enda viktigere å få disse med i kroppsøvingsfaget. Gode tilbakemeldinger kan være med på å få de svakeste elevene med i faget, da det skaper økt motivasjon om elevene får en positiv følelse av faget. Dette kan skapes ved at kroppsøvingslærerne gir uttrykk for at innsatsen i faget er bra, noe som skaper en mestringfølelse, som igjen gir motivasjon i faget. Hvis eleven har høy trivsel og får til et fag, er faget morsomt.

## 6.2 Oppsummering

Informantene tok godt i mot Kunnskapsløftet, og synes læreplanen i kroppsøving var en god reform. Kroppsøvingslærerne var fullt klar over at innsatsbegrepet var tatt vekk fra den nye læreplanen, men valgte å overse det og la innsatsen telle i vurderingen likevel. Kun en av lærerne valgte å være lojal mot læreplanen, og tok dermed ikke høyde for innsatsen i vurderingen av elevene. Vi ser allerede her hvor mye en lærer er med på å bestemme hva som skal uttrykkes i sin undervisning.

Med åpne kompetansemål, ble det lettere å tilpasse sin undervisning. Informantene var derfor fornøyd med den nye læreplanen, på tross av at innsatsbegrepet var tatt vekk. Innsatsbegrepet er viktig for lærerne, og dermed valgte flesteparten å være illojale mot den nye læreplanen i kroppsøving. Å ta vekk innsatsbegrepet vil i følge informantene ødelegge for fagets egenverdi. Det at lærerne føler at de er mer involverte i planarbeidet, gjør at kroppsøvingsfagets plass er blitt sterkere i skolen. Det har blitt en mer bevisstgjøring av faget nå, spesielt rundt vurderingen i kroppsøvingsfaget. Fokus på kursing av kroppsøvingslærere, tydelige forventninger fra skoleeiere og lærere, samt bevisstgjørelsen av viktigheten av å være i bevegelse har vært med på å styrke kroppsøvingsfaget. Skoleledelsen har vært positive til innføringen av Kunnskapsløftet, og det er i følge Gudem (1990) holdningen til skoleledelsen som har mye å si for implementeringen av læreplanen.

Vi synes det kommer klart frem at motivasjonen til faget henger sammen med innsatsbegrepet. Det at kroppsøvingslærere kan vurdere elevene ut fra både ferdigheter og innsats er unikt for faget, og er med på å gjøre at elevene føler mestring på et annet nivå enn om kun ferdighetene skulle blitt målt. Mestringsfølelse er med på å fremme motivasjon for faget, og vi ser dermed viktigheten med innsatsbegrepet. De svakeste elevene ville nok ha merket endringen ved at innsatsbegrepet ble tatt vekk mest, da de alltid ville ha manglet ferdigheter i faget som ikke kunne rettfærdiggjøres ved å vise god innsats i kroppsøvingstimene. Vi mener derfor at vurderingen av kompetansen til elevene må bestå av både innsats og ferdigheter.

Vurderingen i faget kroppsøving blir nå basert på innsatsen, fair play og ferdighetene elevene viser i faget. Når motivasjonen ikke er tilstedet uansett i hvilket skolefag det er snakk om, vil karakteren i faget bli lavere. I følge informantene vil det å ha med innsats i kroppsøvingsfaget gjøre at motivasjonen stiger, noe som reflekterer karakterene i kroppsøvingsfaget. Ved den nye læreplanen som kom med K06, viser undersøkelsen til Græsholt (2011) at elevene ikke hadde fått tydeliggjort kompetansemålene i faget. Dette kan stå i sammenheng med at kroppsøvingslærerne valgte å la være å si noe om at innsatsbegrepet ikke skulle telle som vurderingskriterie. Jo mindre fokus på kompetansemålene, jo mindre sjanse var det for at kroppsøvingslærerne slapp unna med å være illojale mot læreplanen.

For å kunne vurdere elevene i skolen, er tilbakemeldinger som blir gitt underveis svært viktig for å kunne se utvikling i faget. Informantene forteller at de gir stadig tilbakemeldinger underveis, men at hyppigheten varierer veldig. Å gi en god tilbakemelding i faget kroppsøving kan være vanskelig på grunn av tiden som ikke strekker til. Informantene sier at det å undervise i kroppsøving er annerledes enn i klasserommet på godt og vondt. Man skaper helt andre relasjoner med elevene fordi man er så aktive sammen, men på grunn av at man er så opptatt i det som skjer der og da blir det derfor også veldig liten tid til å snakke med elevene en og en i løpet av undervisningstimen. Det å finne andre metoder for å gi tilbakemeldinger på er noe som vi mener må jobbes videre med. Vi mener at kroppsøvingslærerne har mye å gå på her, det er nødt til å bli gitt bedre tilbakemeldinger som går på elevens forbedringspotensiale. På den måten vil eleven kunne øke sin kompetanse i faget. Som med resten av kroppsøvingsfaget, er også likevel dette noe som har forbedret seg veldig i forhold til tidligere.

## 7.0 Avslutning

I august 2006 trådte reformen Kunnskapsløftet i kraft i skolen. Med innføringen falt elevens innsats bort som vurderingsgrunnlag i faget kroppsøving. Dette, kombinert med usikkerhet hos lærerne om hva som skulle betraktes som kompetanse i kroppsøvingfaget, resulterte i et fag der testing og synliggjøring av fysiske prestasjoner ble sentralt (Prøitz og Borgen 2010). Mange elever opplevde dette som uheldig, og gjennom undersøkelser og media har vi hørt historiene om elevers mistriivsel med prestasjonsfokuset (Græsholt 2011). Med den reviderte læreplanen kom flere endringer, blant annet ble innsats igjen tatt inn som vurderingskriterium i faget. Den reviderte læreplanen er nå mer i tråd med formålet for faget.

Det er nå tid for å samle trådene i oppgaven. Formålet vårt med vår forskning var å se på hva innsatsbegrepet har hatt å si for læreres vurderingspraksis i kroppsøving. Vi valgte ut relevant teori til oppgaven, og startet med å redegjøre for Kunnskapsløftet og kroppsøvingfaget i K06. Særlig læreplanteorien anser vi her som viktig, og også teorien om vurderingstenkningen i Kunnskapsløftet. Vi prøvde deretter å knytte innsatsbegrepet opp mot motivasjonen i kroppsøvingfaget, ved å se på tre motivasjonsteorier.

Vi benyttet oss av kvalitativ metode, og benyttet da et semikonstruert intervju for å samle inn datamaterialet vi trengte. For å finne ut av vår problemstilling har vi intervjuet åtte kroppsøvingslærere som underviser på ulike ungdomsskoler i Vestfold. Om vi ser tilbake på gjennomføringen av intervjuene, ser vi at vi kunne ha stilt flere oppfølgingsspørsmål underveis. Vi var frempå og spurte en del underveis, men for å komme enda mer i dybden på enkelte spørsmål hadde det vært en fordel.

Resultatdelen strukturerte vi ut fra forskningsspørsmålene og intervjuguiden. Vi har her trekt frem sitater fra kroppsøvingslærerne som viser likheter og ulikheter i svarene de har gitt, og vi har i tillegg skrevet litt rundt sitatene for å få en mer helhet i kapittelet. Vi strukturerte drøftingskapittelet likt som resultatdelen.

Kroppsøvingslærernes resultater ble drøftet ved hjelp av tidligere forskning, relevant teori og egne tanker.

I vår undersøkelse kom det frem at kroppsøvlingslærerne har oversett det at innsatsbegrepet var tatt ut som vurderingskriterium i faget ved den nye læreplanen i Kunnskapsløftet. Det var kun en av lærerne som endret sin undervisning til en mer prestasjonsrettet vurdering. Det kommer klart frem hos informantene at innsatsbegrepet er viktig, og at det er med på å danne fagets egenverdi.

Skoleledelsen hos de ulike skolene har vært positive både til den nye læreplanen og den gjeldende læreplanen i kroppsøving, og som Gudem (1990) skriver så har det stor betydning for lærerens implementering av læreplanen. De store reaksjonene som har vært i media, forteller kroppsøvlingslærerne at har uteblitt både hos foreldre og elever. Spørsmålet her er hvor klar over elevene og foreldrene var på det at innsatsbegrepet var tatt vekk, dette siden lærerne ikke gav klar beskjed til elevene at det ved innføringen av Kunnskapsløftet ikke var en del av læreplanen i kroppsøving.

På bakgrunn av disse resultatene synes vi at det å utelukke innsatsen i vurderingen ville ha ødelagt for fagets egenverdi. Det ville ha ført til at motivasjonen i faget hadde sunket, og da særlig hos de svakeste elevene. Selv om testing i hovedsak ble brukt som et supplement i vurderingen, kom det frem i intervjuene at kroppsøvlingslærerne testet mer i perioden med den nye læreplanen da de følte at de måtte sikre seg nok vurderingsgrunnlag. Når den gjeldende læreplanen i kroppsøving kom i 2012, fortalte kroppsøvlingslærerne at de følte det som en lettelse at innsatsbegrepet endelig var med igjen som et vurderingskriterie.

Det var en stor enighet om hva som ligger i innsatsbegrepet, og alle mente at en elev kan innsatse seg til en firer om ferdighetene er på lav måloppnåelse. Siden kroppsøvlingslærerne mener at innsatsbegrepet er en viktig del av undervisningen, og dermed også vurderingen i faget, forteller dem at endringene i undervisningen var minimal. Selv om lærerne var klar over at de var illojale mot læreplanen, virket det som de først i intervjuet reflekterte over at de faktisk var illojale. Dette mener vi er fordi de så på innsatsbegrepet som veldig naturlig i kroppsøvlingsfaget.

Kroppsøvlingslærerne er enige om at motivasjon er en viktig faktor i kroppsøvlingsfaget, og spesielt knyttet opp mot begrepet innsats. Det kommer klart frem at motivasjonsnivået hadde sunket om innsatsbegrepet hadde vært tatt vekk.

Også i selve vurderingen med høy, middels og lav måloppnåelse ville det at innsatsbegrepet var borte gjort at disse måloppnåelsene hadde sunket. Uten innsatsbegrepet kan man ikke ”innsatse” seg til en bedre karakter, og dette vil virke veldig demotiverende for alle elevene. Noe som kan gi motivasjon til elevene derimot, er gode tilbakemeldinger. Tilbakemeldinger på et selvregulerende nivå krever at eleven er selvstendig og klarer å sette i gang refleksjoner rundt sin egen læring. Det kan virke som om kroppsøvingslærerne må jobbe mer med å gi gode tilbakemeldinger som ikke er for generelle. Eleven må få tydelige tilbakemeldinger på hva som utføres riktig, og hva som har forbedringspotensiale.

For å oppnå en motivasjon i kroppsøvingsundervisningen som videre i livet kan føre til en varig motivasjon for en aktiv livsstil, må kroppsøvingslærerne sette formålet til faget i sentrum i planleggingen av undervisningen. Ved bevegelsesglede kan det gi elevene en positiv selvfølelse, selvforståelse og identitetsfølelse. ”I et helseperspektiv er bevegelsesgleden viktig og på mange måter grunnlaget for motivasjon til videre aktivitet” (Elnan og Sando 2014:79). Helseperspektivet, som er viktig i kroppsøvingsfaget, går ut på at usunne spisevaner og fysisk inaktivitet fører til økende omfang av overvekt og fedme blant barn og unge. Skolen brukes i et helseforebyggende perspektiv ovenfor barn og unge, men å tenke seg kroppsøving som et direkte helseforebyggende tiltak er urealistisk med dagens timeantall. Bevegelsesgleden er viktig, og danner på mange måter grunnlaget for motivasjon til videre aktivitet senere i livet. Skolen har en viktig oppgave ved å gi en god opplevelse til fysisk aktivitet.

Elnan og Sando (2014) skriver at de i sin undersøkelse fant ut at elever som ikke opplevde bevegelsesglede i faget kroppsøving mistrikket med aktiviteten. Undersøkelsen viste videre at de som ikke opplevde bevegelsesglede, også var de som mest sannsynlig drev med minst fysisk aktivitet på fritiden. Ved bruk av tester og målinger, er ikke bevegelsesgleden til stedet i like stor grad i undervisningen som om undervisningen hadde vært lagt opp ut fra at elevene skulle utføre aktiviteten ved indre motivasjon. Vi ser derfor at innsatsbegrepet er viktig for motivasjonen i faget, og den indre motivasjonen kan være med på å gjøre at elevene fortsetter med fysisk aktivitet livet ut.

En av kroppsøvlingslærerne skiller seg klart ut i vår undersøkelse, og vi mener at han bekrefter alt det de andre informantene mener at hadde ville skjedd om de skulle være lojale mot den nye læreplanen ved innføringen av Kunnskapsløftet. Han vurderte elevene kun ut fra ferdigheter, og hadde dermed mange tester i sin undervisning. Elevene hans opplevde ikke faget kroppsøving som gøy lengre. Han forteller at han så at elevene mistet motivasjonen til faget, og at flere lot være å delta i undervisningen.

Ved denne type undervisning vil elevene oppleve at innsats og holdninger ikke vil telle i vurderingen i faget, og gir derfor opp da de ikke ser poenget i å delta videre i undervisningen. Dette gjelder særlig de elevene som har lav måloppnåelse i faget. Dette er synd, da det spesielt er disse elevene som trenger en indre motivasjon til å fortsette med fysisk aktivitet videre i livet.

#### Noen avrundede ord

Det er nå blitt en mer bevisstgjøring på kompetansemålene i faget enn tidligere, og det har nok noe med all oppmerksomheten det har vært rundt faget både blant skoleeiere, lærere, foreldre og elever. Kanskje det at innsatsbegrepet ble tatt vekk har vært med på å sette et fokus på kroppsøvlingsfaget, og bevisstgjøre oss på hvor viktig innsatsbegrepet er for undervisningen? Kanskje har det rett og slett blitt satt et fokus på noe som tidligere bare har vært en selvfølge, og at det på bakgrunn av det har ført til en tydeligere vurderingspraksis etter at Kunnskapsløftet ble innført.

## 7.1 Veien videre

Vi har i denne undersøkelsen sett på hva innsatsbegrepet har hatt å si for læreres vurderingspraksis i kroppsøving. Vi har intervjuet kroppsøvlingslærere på ungdomsskolen, og sett forskningen ut fra et lærerperspektiv. Videre kan det være interessant å se på hvordan kroppsøvlingslærere på videregående skoler har gjennomført sin vurderingspraksis underveis gjennom perioden med Kunnskapsløftet. En passende problemstilling som vi mener hadde vært svært interessant kan være:

*Var det forskjell på vurderingspraksisen hos kroppsøvingslærere på ungdomsskolen og i videregående skole underveis gjennom perioden med Kunnskapsløftet?*

Det er flere innfallsvinkler og perspektiver som kan være spennende å forske på. Et annet forslag til videre forskning kan være å se oppgaven fra et elevperspektiv ved å intervju elever i videregående skole, og finne ut hvor informert de var om den nye læreplanen i Kunnskapsløftet. På videregående skole er elevene mer modne enn ungdomsskoleelever, og er dermed mest sannsynlig i bedre stand til å reflektere over hva som står i læreplanen.



# Litteraturliste

Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York, Freeman.

Bjørklund, O. (2011): *Generelle og spesielle tilbakemeldinger i kroppsøving*. Masteroppgave ved NTNU, Trondheim.

Bjørndal, B. og Lieberg, S. (1978): *Nye veier i didaktikken?* Aschehoug, Oslo.

Bladet Utdanning (2005): *Ny læreplan for full musikk*. Utdanningsforbundets konferansesenter, Oslo.

Bladet Utdanning (2011): *Må legge vekt på innsats i kroppsøving*. Utdanningsforbundets konferansesenter, Oslo.

Brattenberg, S. og Engebretsen, B. (2013): *Innføring i kroppsøvingdidaktikk*. Cappelen Damm AS, Oslo.

By, I. Å. (2014): *Veiledning for vurdering med karakter i kroppsøving i grunnskolen og videregående opplæring*. Norges Idrettshøyskole, Oslo.

Dale, L. E. (2009): *Læreplan i et forskningsperspektiv*. Universitetsforlaget, Oslo.

Dale, L.E., Engelsen, B. U. og Karseth, B. (2011): *Kunnskapsløftets intensjoner, forutsetninger og operasjonaliseringer: En analyse av en læreplanreform*. Pedagogisk forskningsinstitutt, Oslo.

Dalen, M. (2004): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget, Oslo.

Deci, E.L., Ryan, R.M. (1985): *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum Press, New York.

Deci, E.L., Ryan, R.M. (2000): *Handbook of Self-determination Research*. University of Rochester Press, USA.

Dweck, Carol S. (1999): *Self-theories. Their role in motivation, personality and development*. Psychology Press, USA.

Dweck, C. S. (2007). *Mental vekst: et positivt tankemønster – den nye psykologien for å lykkes*. Oslo, Damm.

Elnan, I. & Sando, O. J. (2014): *Prestasjonsorientert læringsklima og vurdering i kroppsøving*. Akademika forlag, Trondheim.

Fog, J. (1998): *Med samtalen som utgangspunkt – Det kvalitative forskningsinterview*. Akademisk forlag: København.

Forskning.no (2010) – *Nordlandsforskning*:  
<http://www.forskning.no/artikler/2010/mars/246036>

Frederick, C. M., Ryan, R. M. (1993): *Differences in motivation for sport and exercise and their relationships with participation and mental health*. *Journal of Sports Behavior*. F.A Davis: Philadelphia.

Goodlad, J. (1997): *Curriculum Inquiry*. McGraw-Hill Book Company, United States of America.

Græsholt, S. A. (2011): *Elevvurdering og vurderingskultur i kroppsøving*. Masteroppgave ved Norges Idrettshøyskole, Oslo.

Gundem, B. B. (1990): *Læreplanpraksis og læreplanteori. En introduksjon*. Universitetsforlaget, Oslo.

Hansen, E.S.J. (2013): *Endringer i kroppsøving* 01.08.2012 – *implementering og konsekvenser*. Masteroppgave ved Norges Idrettshøyskole, Oslo.

Helsedirektoratet (2013) – *Anbefalinger for fysisk aktivitet:*

[http://helsenorge.no/Helseogsunnhet/Sider/Nasjonale-anbefalinger-for-fysisk-aktivitet/Barn-og-unge-\(5-17-ar\).aspx](http://helsenorge.no/Helseogsunnhet/Sider/Nasjonale-anbefalinger-for-fysisk-aktivitet/Barn-og-unge-(5-17-ar).aspx)

Jakobsen, A. M. (2012): *Motivasjonsteori som utgangspunkt for å skape et best mulig læringsmiljø i kroppsøving.*

Jonskås, K. (2009): *Elevvurdering i kroppsøving.* Masteroppgave ved Norges Idrettshøyskole, Oslo.

Kleven, T. A, Hjordemaal, F., Tveit, K. (2011): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering.* Unipub, Oslo.

Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju.* Ad Notam Gyldendal AS, Oslo.

Lovdata – Forskrift om endring i forskrift til opplæringslova:

<http://www.lovdata.no/ltavd1/filer/sf-20080304-0214.html>

Ommundsen, Y. (2006): *Psykologisk læringsklima i kroppsøving og idrett.* Oslo, Universitetsforlaget.

Prøitz, T.S., Borgen, J.S. (2010): *Rettferdig standpunktvurdering – (u)mulighetens kunst?* NIFU, Oslo.

Regjeringen.no (2001) – *Om kvalitetsutvalget:*

<http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/Regjeringen-Bondevik-II/ufd/Taler-og-artikler-arkivert-individuelt/2001/om-kvalitetsutvalget-kronikk-i-vg-612200.html?id=446063>

Regjeringen.no (2002) – *Kvalitetsutvalget:*

<http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/Regjeringen-Bondevik-II/ufd/personer-og-enheter/styrer-rad-og-utvalg/2001/kvalitetsutvalget-grunnopplaringen.html?id=475817>

Regjeringen.no (2004) – *Det Kongelige Utdannings- og forskningsdepartementet*:  
[http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/rus/2004/0016/ddd/pdfv/226866-rundskriv\\_kunnskapsloftet.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/kilde/ufd/rus/2004/0016/ddd/pdfv/226866-rundskriv_kunnskapsloftet.pdf)

Regjeringen.no (2012) – *Bakgrunnen for Kunnskapsløftet*:  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-20-20122013/3/1.html?id=717324>

Regjeringen.no (2012) – *Om frafall i videregående skole*:  
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/bld/dok/nouer/nou-2012-15/9/3.html?id=699903>

Regjeringen.no (2013) – *Om revideringene av læreplaner*:  
<http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/kd/Nyheter-og-pressemeldinger/pressemeldinger/2013/reviderte-lareplaner-fastsatt.html?id=731407>

Schunk, D. & Zimmerman, B.J. (2008). *Motivation and self-regulated learning. Theory, Research and Application*. New York: LEA.

Stene, M. (2010): *Forskning i Trøndelag*. Trondheim, Tapir Akademisk Forlag.

Stenhouse, L. (1980): *An Introducton to Curriculum research and development*. Heinemann, London.

Sivesind, K. og Elstad, E. (2010): *PISA sannheten om skolen?* Universitetsforlaget, Oslo.

Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Udir.no (2004) – *Bakgrunnen for Kunnskapsløftet*:  
<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Artikler/Bakgrunn-for-Kunnskapsloftet/>

Udir.no (2006) – *Prinsipp for opplæringen*:

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/>

Udir.no (2010) – *Individuell vurdering*:

<http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/20101/Udir-1-2010-Individuell-vurdering/>

Udir.no (2010) – *Vurdering under Kunnskapsløftet*:

[http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/smul\\_tredje.pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/smul_tredje.pdf?epslanguage=no)

Udir.no (2011) – *Kunnskapsløftets forutsetninger*:

[http://www.udir.no/Upload/Forskning/2011/5/Kunnskapsloftets\\_forutsetninger.pdf](http://www.udir.no/Upload/Forskning/2011/5/Kunnskapsloftets_forutsetninger.pdf)

Udir.no (2011) – *Sluttrapport*:

[http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/PFI\\_sluttrapport\\_2011-pdf?epslanguage=no](http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/PFI_sluttrapport_2011-pdf?epslanguage=no)

Udir.no (2012) – *Rundskriv nr. 8*:

<http://www.udir.no/Regelverk/Rundskriv/2012/Udir82012-Informasjon-om-endringer-i-faget-kroppsoving-i-grunnskolen-og-videregaende-opplaring/3-Lareplanen-i-kroppsoving-/34-Endringer-i-kompetansemalet/>

Udir.no (2012) – *Standpunkturdering*:

<http://www.udir.no/Vurdering/Standpunkturdering-i-fag/>

Udir.no (2013) – *Kroppøvfagets egenart*:

<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Revidert-2013/Veiledning-til-revidert-lareplan-i-kroppsoving/2-Fagets-egenart/>

Udir.no (2013) – *Veiledning til lokalt arbeid med læreplaner*:

<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Arbeidsmater/>

Udir.no (2013) – *Veiledning til læreplanen i kroppsøving:*

<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Revidert-2013/Veiledning-til-revidert-lareplan-i-kroppsoving/4-Tematekster/Fair-play-i-kroppsoving--sunne-verdier-og-folkeskikk/>

Udir.no (2014) – *Læreplan i kroppsøving:*

<http://www.udir.no/kl06/KRO1-03/>

Watson, J. B. (1958): *Behaviorism*. Chicago: University of Chicago Press.

# Vedlegg

# Vedlegg 1

## Forespørsel om å delta i en intervjuundersøkelse.

Vi er studenter ved den toårige masterutdanningen innen pedagogikk ved Universitetet i Oslo. Dette er siste året vårt, og vi skal nå skrive masteroppgave. Vårt tema er "*Hva begrepet innsats har hatt å si for læreres vurderingspraksis i kroppsøving*". Her ønsker vi å få innblikk i læreres synspunkter og erfaringer underveis gjennom perioden med Kunnskapsløftet.

For å kunne gjennomføre undersøkelsen ønsker vi kontakt med personer som har jobbet som kroppsøvingslærer i ungdomsskolen sammenhengende i perioden før og etter revideringen av læreplanen i Kunnskapsløftet. Vi ber om at de interesserte sender en epost/ringer til oss så raskt det lar seg gjøre slik at vi kan avtale tid og sted for intervjuet. Intervjusamtalen vil foregå på egnet sted og tid.

Vi har lagt ved et infoskriv til de aktuelle kandidatene, hvor det er mer informasjon om hva forskningen går ut på.

Eventuelle spørsmål kan rettes til:

Oda Eline Næss eller Markus Aasland (masterstudenter)

Master i pedagogikk

Universitetet i Oslo

Tlf: 41675879/40458752

Eller til vår veileder: Sigmund Lieberg, [sigmund.lieberg@iped.uio.no](mailto:sigmund.lieberg@iped.uio.no)

Vi håper på en positiv tilbakemelding, og at dere vil finne forskningsprosjektet interessant!

Med vennlig hilsen

Oda Eline Næss og Markus Aasland

## Vedlegg 2

### **Infoskriv til aktuelle informanter**

Vi studerer master i pedagogikk ved Universitetet i Oslo, og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er *“Hva begrepet innsats har hatt å si for læreres vurderingspraksis i kroppsøving”*.

For å undersøke dette ønsker vi å intervjuer åtte personer hvor vi ønsker å få innblikk i dine synspunkter og erfaringer i forbindelse med Kunnskapsløftet. Hovedtemaet vil være læreplanen i kroppsøving, og vi ønsker spesielt å se på forskjellen mellom den nye læreplanen og den gjeldende læreplanen i kroppsøving som er å finne i Kunnskapsløftet.

I denne undersøkelsen vil vi bruke båndopptaker, og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted. Det er frivillig å være med, og du har mulighet å trekke deg når som helst, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg, vil alle innsamlede data om deg bli slettet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt – skolene vil anonymiseres og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Lydopptakene slettes og opplysningene anonymiseres når oppgaven er ferdig, innen 31. juli 2014.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet er det fint om du gjør deg kjent med informasjonen i dette skrivet, og skriver under på samtykkeerklæringen i forkant av intervjuet. Samtykkeerklæringen kan så medbringes til intervjuet.

Eventuelle spørsmål kan rettes til:

Oda Eline Næss eller Markus Aasland (masterstudenter)

Master i pedagogikk

Universitetet i Oslo

Tlf: 41675879/40458752

Eller til vår veileder: Sigmund Lieberg, [sigmund.lieberg@iped.uio.no](mailto:sigmund.lieberg@iped.uio.no)

Studien er meldt inn til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen

Oda Eline Næss og Markus Aasland

## Vedlegg 3

### Samtykkeerklæring ved innsamling av datamateriale til bruk i vårt forskningsprosjekt ved Universitetet i Oslo

Mastergradprosjekt

Prosjektledere: Oda Eline Næss og Markus Aasland

Veileder: Sigmund Lieberg

Jeg har lest informasjonsskrivet om prosjektet og samtykker til å delta i undersøkelsen. Jeg samtykker også om at opplysninger fra intervjuet kan brukes i masteroppgaven.

Jeg stiller frivillig opp på prosjektet og vet at jeg når som helst kan trekke meg uten begrunnelse.

.....

Sted

.....

Dato

.....

Underskrift

# Intervjuguide

## 1. Innledning

- Presentasjon av oss selv
- Intervjuets formål og fremgangsmåte
- Har du noen spørsmål før vi setter i gang?

## 2. Bakgrunn

- Alder?
- Hvilken formell kroppsøvingsutdannelse har du?
- Hvor lenge har du jobbet som kroppsøvingslærer?
- Hvilket klasstrinn underviser du på, og hvor mange timer kroppsøving har du i uken?
- Hvorfor ble du kroppsøvingslærer?
- Er du fornøyd med jobben din som kroppsøvingslærer?

## 3. Kunnskapsløftet

- Hvordan har skolen din tatt imot Kunnskapsløftet?
- Hva synes du om lærerplanen i kroppsøving?
- Har lærerne ved skolen fått tilbud om kursing eller etterutdanning som har vært hensiktsmessig i forhold til kroppsøvingsfaget etter at Kunnskapsløftet ble innført?  
(Hvis ja: Hva slags? Hvis nei: Skulle du ønske det?)

## 4. Den nye læreplanen

- Hva synes du om den nye læreplanen i kroppsøving? Synes du den var grei å forholde seg til? Hvilke endringer i læreplanen passet deg som lærer? Var det noe ved læreplanen som ikke passet din undervisning?
- Hvordan har lærerne på skolen tatt i mot den nye læreplanen? Har dem vært positive, eller har dem stilt seg negative til planen?
- Har den nye læreplanen i kroppsøving hatt noen konsekvenser i skolen? Her med tanke på undervisning og innhold i kroppsøvingsfaget, timeantallet eller vurderingen i faget? Var innsats med her, eller var du lojal mot den nye læreplanen også i din undervisning? Hvordan begrunnet du dette?

## 5. Kunnskapsløftets gjeldende læreplan i kroppsøving

- I forbindelse med revideringen av kunnskapsløftet kom det et rundskriv gjeldende for kroppsøvingsfaget, har du sett dette? (Vise rundskrivet, ta opp: tydeligere kompetansemål for å sikre progresjon, samt innsatsbegrepet)
- Hva vil du si var den største forskjellen på den nye læreplanen og gjeldende læreplan i kroppsøving?

## 6. Innsatsbegrepet og motivasjon

- Hva legger du i begrepet innsats?
- Hvordan forstår du det å vise innsats i kroppsøvingstimer?
- Hva synes du om utdanningsdirektoratet sitt innsatsbegrep? (Lese opp innsatsbegrepet fra direktoratet)
- Ved den gjeldende læreplanen i kroppsøving ble innsatsbegrepet igjen tatt med i læreplanen, hva hadde dette å si for deg? Endret du på måten du la opp timene dine?
- Det er lett å knytte innsats opp mot begrepet motivasjon. Sank motivasjonen blandt elevene når innsats ikke var en del av vurderingen i den nye læreplanen?
- Har elevenes motivasjon endret seg i takt med endringene rundt innsatsbegrepet?

## 7. Kompetansemål og vurdering

- Målene har endret seg fra L97 til K06, på hvilken måte vil du si at dem er forandret?
- I hvilken grad føler du at elevene dine har mulighet til å nå kompetansemålene?  
Velger du å dele opp kompetansemålene i delmål? Hvordan løser du det at kompetansemålene måles etter hvert tredje år i læreplanen?
- Gir du tilbakemelding på elevenes innsats? I så fall, hvordan gjør du det?
- Mener du at kriteriene for måloppnåelse har endret seg? Her tenker vi i overgangen fra den nye læreplanen til gjeldende læreplan. (Spesielt med tanke på innsats som kriterie, og også at utviklingen til elevene i kroppsøving skal være med i vurderingen)

## 8. Eventuelt

- Er det noe du ønsker å ytre rundt læreplanen forøvrig?

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29  
N-5007 Bergen  
Norway  
Tel: +47-55 58 21 17  
Fax: +47-55 58 96 50  
nsd@nsd.uib.no  
www.nsd.uib.no  
Org.nr. 985 321 884

Sigmund Lieberg  
Institutt for pedagogikk Universitetet i Oslo  
Postboks 1092 Blindern  
0317 OSLO

Vår dato: 18.10.2013

Vår ref: 35791 / 2 / JSL

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.10.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>35791</i>	<i>Hva innsatsbegrepet har hatt å si for læreres vurderingspraksis i kroppsøving</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Sigmund Lieberg</i>
<i>Student</i>	<i>Oda Eline Næss</i>

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

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse 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, 01.08.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Juni Skjold Lexau

Kontaktperson: Juni Skjold Lexau tlf: 55 58 36 01

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Oda Eline Næss Inger Alver Glørensens Vei 8 3184 BORRE

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices:*

OSLO NSD: Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uia.no](mailto:nsd@uia.no)  
TRONDHEIM NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)  
TROMSØ NSD: SVU, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@svu.ut.no](mailto:nsdmaa@svu.ut.no)