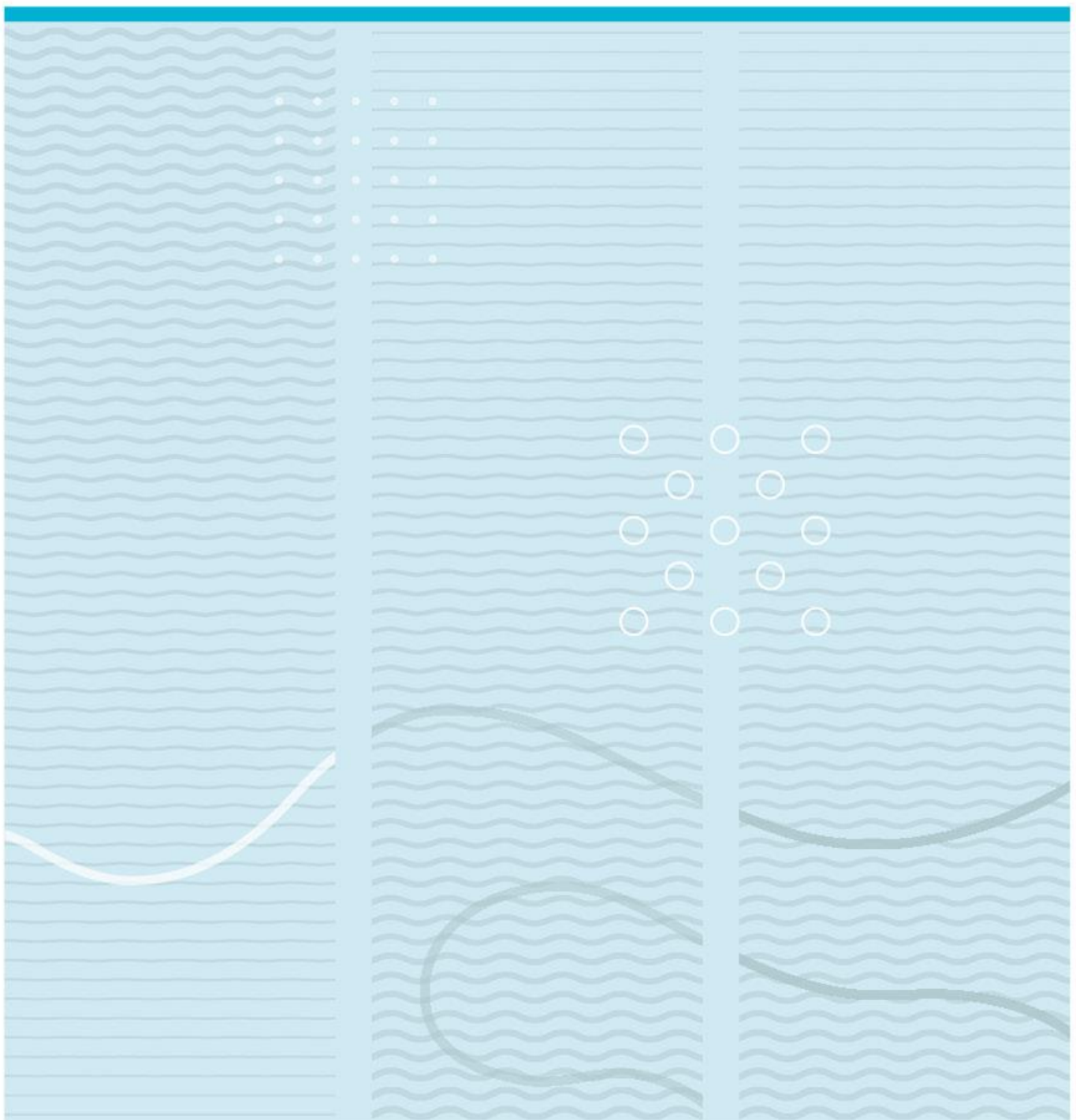


Victoria Lieberg

Kroppsøvingslæreren som en tusenkunstner

En kvalitativ studie av læreres beskrivelse og forståelse av vurderingspraksis etter innføring av LK20



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

<http://www.usn.no>

© 2022 Victoria Lieberg

Denne avhandlingen representerer 60 studiepoeng

Sammendrag

Dette er en masteravhandling i kroppsøving-, idretts -og friluftslivsfag ved Universitetet i Sørøst-Norge. Tema for oppgaven er vurdering i kroppsøving på videregående skole og retter søkelys på kroppsøvingslærers erfaringer med vurderingspraksis etter innføring av ny læreplan (LK20). Datamaterialet i studien er basert på kvalitativt intervju med totalt åtte kroppsøvingslærere som metode. Forskningsprosjektet er forankret i Goodlads læreplanteori og Fullans tre faser. Kontekst -og teorigrunnlaget i oppgaven tar utgangspunkt i førende styringsdokumenter som forskrift til opplæringsloven, læreplanen i faget og støtteskriv. I tillegg er det benyttet tidligere forskning på feltet. Masteroppgavens problemstilling lyder som følger:

«Hvordan beskriver og forstår kroppsøvingslærere som underviser på videregående skole sin egen vurdering -og karaktersettingspraksis etter innføringen av LK20?».

Resultatene viser at kroppsøvingslærerne mener dette er en riktig vei å gå i forbindelse med vurdering i kroppsøving, men peker likevel på forskjellige utfordringer med karaktersetting. Først og fremst er det nytt at kompetansemålene skal forstås i lys av teksten *om faget* i læreplanen. Det er et fåtall av informantene som nevner denne konkrete endringen i § 3-3 i forskrift til opplæringsloven.

Majoriteten av informantene poengterte nedtoning av idrettsperspektivet og at dette påvirket vurderingsarbeidet. En tydelig endring etter LK20 var innholdet i innsatsbegrepet. Informantene i studien forklarer at dette var på bakgrunn av at idrettslige og motoriske ferdigheter har fått mindre betydning i forbindelse med høy måloppnåelse i faget. Elevene skal fortsatt gjøre så godt de kan og ikke gi opp, men informantene har mer fokus på samarbeid, selvstendighet og refleksjon hos elevene. Majoriteten av informantene uttrykker vanskeligheter rundt vurdering av elevenes refleksjon i timene, og henviser til at dette er nytt i læreplanen. Halvparten av mine informanter i studien trekker inn elevenes bruk av gymtøy inn i innsatsbegrepet, selv om dette strider mot formålet med opplæringsloven.

En gjenganger som informantene løfter frem, handler om *riktig* bruk av de idrettslige og motoriske ferdighetene; dersom en elev skal oppnå høy måloppnåelse i faget, er det viktig at eleven bruker disse ferdighetene til å gjøre andre gode. Flere uttrykker at denne delen har kommet mer til synet i LK20 og de er tydelig på at vurderingspraksisen har endret seg. Et viktig funn i studien dreier seg om hvordan elevforutsetninger skal forstås i vurderingsarbeidet. På bakgrunn av støtteskrivet om vurdering i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2021a) hvor det utdypes at elevenes forutsetninger ikke er en del av vurderingsgrunnlaget i faget, kan mine informanter fortelle om motstridende vurderingspraksis. Flertallet forteller at de er trekker inn elevenes individuelle forutsetninger i fastsetting av karakter. Alle informantene uttrykker en form for fremgang hos eleven som viktig i vurderingsprosessen, og trekker inn fair play-begrepets verdier inn i arbeidet med vurdering. Ingen av informantene bruker testing av fysiske ferdigheter inn i vurderingsgrunnlaget.

Et annet viktig funn i studien viser til en form for *internalisering* hos informantene. De uttrykker selv en bevissthet rundt egen vurderingspraksis og i hvilken grad den er rettferdig ovenfor elevene. Majoriteten løfter frem subjektiv vurdering i kroppsøvingsfaget som et aspekt i forbindelse med karaktersettingspraksis, og at det er fort gjort at vurderingspraksisen blir tolket forskjellig hos kroppsøvingslærere. Flere av informantene peker på dette som urettferdig ovenfor elevene, men at de er nøye med ulike dokumentasjonsredskap for å sette mest mulig rettferdig karakter i faget. Vurdering for læring (VfL) er et viktig verktøy og er godt etablert i kroppsøvingsfaget, men noen av informantene uttrykker vanskeligheter med elevmedvirkning – spesielt i forbindelse med egenvurderingen.

Nøkkelord: kroppsøving, vurdering, innsats, elevforutsetninger, læreplaner, fagfornyelsen, VfL.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	3
Innholdsfortegnelse	5
Forord.....	7
1 Innledning	8
1.1 Bakgrunn for studien.....	8
1.2 Prosjektets mål og problemstilling.....	10
1.3 Oppgavens oppbygging og struktur	11
2 Kontekst og tidligere forskning.....	12
2.1 Fagfornyelsen og kroppsøvingsfaget	12
2.2 Hva kjennetegner dagens kroppsøvingsfag?.....	13
2.3 Vurdering og karaktersetting generelt og kroppsøving spesielt.....	16
2.4 Vurdering for læring og elevmedvirkning som del av vurderings -og karaktersettingspraksis i kroppsøving	19
2.5 Rettferdig karaktersetting i kroppsøvingsfaget	21
2.6 Innsats som del av vurderings -og karaktersettingspraksis i kroppsøving.....	23
2.7 Elevenes forutsetninger som del av vurderings -og karaktersettingspraksis i kroppsøving.....	26
2.8 Elevenes fremgang som del av vurderings -og karaktersettingspraksis i kroppsøving.....	29
2.9 Tester og idrettslige og motoriske ferdigheter som del av vurderings -og karaktersettingspraksis i kroppsøving	30
2.10 Fair play – hva er det og hva betyr det for vurderings -og karaktersettingspraksis i kroppsøving	32
3 Teori.....	35
3.1 Goodlads fem læreplannivåer	35
3.2 Fullans tre faser	39
4 Metode	42
4.1 Kvalitativ metode	42
4.2 Det kvalitative forskningsintervju.....	43
4.2.1 Utvalg.....	44
4.2.2 Datainnsamling	46
4.2.3 Intervjuguide	46
4.2.4 Pilotintervju.....	47

4.2.5 Gjennomføring av intervjuene	48
4.2.6 Behandling av data og transkribering	50
4.3 Analyse av datamaterialet	50
4.4 Oppgavens troverdighet	51
4.5 Etske betraktninger	53
5 Resultater og diskusjon.....	56
5.1 Presentasjon av informantene	56
5.2 Lærernes oppfatning av kroppsøvingfaget i fagfornyelsen	59
5.3 Vurdering i kroppsøvingfaget spesielt	61
5.4 Vurdering for læring og elevmedvirkning	64
5.5 Rettferdig vurderings -og karaktersettingspraksis i kroppsøving	69
5.6 Innsats som del av vurderings -og karaktersettingspraksis i kroppsøving.....	73
5.7 Elevenes forutsetninger som del av vurderings -og karaktersettingspraksis i kroppsøving.....	78
5.8 Elevenes fremgang som del av vurderings -og karaktersettingspraksis i kroppsøving.....	83
5.9 Tester og idrettslige og motoriske ferdigheter som del av vurderings -og karaktersettingspraksis i kroppsøving	86
5.10 Fair play som del av vurderings -og karaktersettingspraksis i kroppsøving....	90
6 Oppsummerende konklusjon	93
6.1 Studiens begrensninger	97
6.2 Veien videre	97
7 Litteraturliste.....	99
8 Vedlegg	109
Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	109
Vedlegg 2: Godkjenning av NSD	112
Vedlegg 3: Intervjuguide	113
Vedlegg 4: Tilbaketrukket støtteskriv i kroppsøving.....	116
Vedlegg 5: Retningslinjer for behandling av lydfiler i forskning ved USN	119
Vedlegg 6: Kriterier på måloppnåelse fra skole	120

Forord

Etter totalt syv år som student, er det vemodig å skulle skrive mine siste ord på denne masteravhandlingen. Veien har vært lang og krevende, men prosessen har også vært læringsrik. Ved siden av alt annet som har skjedd i livet, har det vært fint å ha noe håndfast og konkret å fokusere på!

Jeg vil først og fremst takke informantene som har deltatt i denne studien. Takk for at dere tok dere tid og for mange gode refleksjoner. Videre fortjener selvfølgelig min veileder; Erlend Ellefsen Vinje en stor takk, som har bidratt med gode veiledningstimer, viktig engasjement og konstruktive tilbakemeldinger gjennom hele prosessen. Arbeidsplassen min fortjener også en stor takk, for å tilrettelegge slik at jeg kunne jobbe med oppgaven. Min nærmeste kollega Unni har stilt opp når det trengs vikar og har ellers vært en god faglig støtte gjennom skrivinga. Tusen takk alle sammen!

Helt til slutt vil jeg takke min grunnmur; min kjære mormor, mamma og samboer. Uten dere hadde ikke denne oppgaven sett dagens lys. Ellers takk til resten av familien, som legger til rette og stiller opp når jeg trenger det!

Kragerø, 19.5.22

Victoria Lieberg

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for studien

Som kroppsøvlingslærer har jeg erfart hvor vanskelig vurderingsarbeidet i kroppsøvlingsstimen kan være, både i praksis og i diskusjon med kollegaer. Karaktersettingen er en del av vurderingsarbeidet, og er en av de mest kompliserte og problematiske arbeidsoppgavene kroppsøvlingslærere har måttet håndtere de siste 40 årene (Lopez-Pastor et al., 2012, s. 1). I forskrift til opplæringsloven er det lovfestet at elevene har rett til ulike typer vurdering i undervisningen (Opplæringsloven, 2020). I den nye læreplanen i kroppsøvlings (LK20) står det at faget skal stimulere til livslang bevegelsesglede og at elevene skal opparbeide seg kompetanse om trening, livsstil og helse, slik at de opprettholder en fysisk aktiv livsstil etter endt skolegang (Utdanningsdirektoratet, 2020e). Med innføring av nye læreplaner i 2020 ble den direkte koblingen til undervisningsvurderingen styrket i læreplanene. Dette kommer tydelig frem under kompetansemålene i hvert fag. Her er det tilført et skriftlig avsnitt om hva undervisningsvurdering er, hvorfor det er viktig og lærerens oppgaver (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Kroppsøvlings skiller seg ut fra andre fag fordi kroppen er utgangspunkt for læringen som skjer i faget og fordi den er i bevegelse og i samspill med andre elever. Derfor er også vurderingskriteriene i kroppsøvlings annerledes enn i andre fag, der blant annet innsats er en del av kompetansen og dermed også vurderingsgrunnlaget (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Utdanningsdirektoratet presiserer i det nye støtteskrivet «*Vurdering i kroppsøvlings – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester*» at kompetanse i faget handler om at elevene skal kunne øve på og delta i forskjellige bevegelsesaktiviteter, at elevene utfordrer egen fysiske kapasitet og løser utfordringer etter beste evne (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Vurderingspraksisen i kroppsøvlingsfaget er på bakgrunn av dette en omfattende prosess i løpet en kroppsøvlingslærers undervisningshverdag.

Vinteren/våren 2021 var preget av mye debatt rundt kroppsøvlingsfaget og hvorvidt det finnes grunnlag for rettferdig vurdering i kroppsøvlings (Vinje & Brattenborg, 2020; Aagaard, 2021; Vinje & Brattenborg, 2021; Brandvol, 2021; Huse & Børnes, 2021; Vinje, 2021). Etter innføringen av fagfornyelsen tok debatten utgangspunkt i støtteskrivet *Vurdering i kroppsøvlings* som ble publisert 18.11.20 som en støtteressurs til

læreplanen i kroppsøving. I støtteskrivet utdypes innsatsbegrepet, elevenes forutsetninger og bruken av tester som vurderingsgrunnlag (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Dette støtteskrivet ble trukket tilbake og erstattet med et nytt et som ble publisert 6.4.21. Vinje og Brattenborg (2020) utfordret sentrale sider ved offentlige retningslinjer rundt vurderingspraksisen i faget. Dette gjaldt spesielt samsvaret mellom læreplanen og støtteskrivet. Det handlet blant annet om når elevforutsetninger skal trekkes inn i vurderingen, innholdet i innsatsbegrepet, graden av elevenes fremgang og om idrettslig og motorisk ferdighetsnivå er kompetanserelevant i vurderingsarbeidet (Vinje & Brattenborg, 2020). De utfordret det første støtteskrivet som ble publisert, men kritiserte også det nye støtteskrivet som kom i april. Denne debatten skal jeg komme tilbake til senere i oppgaven.

Ifølge studien til Prøitz & Borgen fra 2010 kan flere informanter fortelle at det er vanskelig å gi helt rettferdig karakter i kroppsøving (Prøitz & Borgen, 2010, s. 83) og at de vektlegger prestasjon, kunnskap, deltakelse, innsats og holdninger som kompetanserelevant (Prøitz & Borgen, 2010, s. 72). På bakgrunn av alle disse kriteriene, LK20 og kompetansemålene, samt støtteskrivet som utgangspunkt for vurderingspraksisen i faget, vil jeg løfte frem kroppsøvingslæreren som det Vinje (2016, s. 25-26) kaller en tusenkunstner. En kroppsøvingslærer skal tilrettelegge for kompetanseutvikling hos elevene på ulike bevegelsesarenaer, eleven skal tilegne seg forståelse av sammenhengen mellom fysisk aktivitet, livsstil og helse, og eleven skal utvikle samhandlingskompetanse, der læreren skal vurdere elevenes kompetansenivå ut ifra ulike kriterier. Derfor er rollen som kroppsøvingslærer utfordrende og læreren må inneha en allsidig didaktisk kompetanse, og kan med rette kalles en tusenkunstner (Vinje, 2016, s. 26). Med utgangspunkt i en tusenkunstners kompetanse skal jeg i dette forskningsprosjektet se på vurderingspraksisen etter innføringen av ny læreplan.

Sitatet som presenteres nedenfor er fra en av informantene i denne studien og belyser et gjennomgående trekk ved resultatene i undersøkelsen. Utsagnet løftes frem for å understreke dilemma om rettferdig karaktersetning i kroppsøvingsfaget. På spørsmål om hva informantens første generelle tanker om vurdering i kroppsøving er, svares det følgende:

«Det er vanskelig. Det er et vanskelig fag å vurdere elevene i. For det er jo mitt profesjonelle skjønn på en måte, som skal bestemme hva slags karakter disse elevene skal få. Og hva baserer man det på? Det er ingen eksakt vitenskap det her å vurdere i kroppsøving. Vi har visse kriterier. Selvfølgelig har vi det. Og vi må jo bli enige, vi andre gymlærere hvordan vi skal vurdere. Det er også kjempevanskelig. Noen syns det er viktig, andre syns noe annet er viktig. (..) Og det blir jo en urettferdighet, altså for elevene». (Torild)

Etter å ha jobbet som kroppsøvingslærer i noen år og kjent vurderingspraksisen på kroppen, har min interesse for dette tema vokst og blitt større. Jeg har selv erfart kompleksiteten rundt en rettferdig vurderingspraksis i kroppsøvingsfaget. Vurdering i kroppsøving er et spennende, men også krevende tema, da det historisk sett stadig har vært endringer i faget som har påvirket vurderingsgrunnlaget (Vinje & Brattenborg, 2016, s. 33-34). Dette vil jeg komme nærmere inn på, men på bakgrunn av blant annet nevnte utfordringer rundt vurdering i kroppsøvingsfaget, vil denne studien se på hvordan kroppsøvingslærere løser vurderingen under dagens læreplan.

1.2 Prosjektets mål og problemstilling

Med utgangspunkt i fagfornyelsen og ny læreplan i kroppsøving ønsker jeg med denne studien å undersøke på hvilken måte kroppsøvingslærere arbeider med vurdering i faget på videregående skole. Det er utarbeidet fem fokusområder som jeg ønsker å undersøke nærmere: innsats, elevforutsetninger, fremgang hos eleven, idrettslige og motoriske ferdigheter og tester, og fair play-begrepet. I tillegg vil jeg se på hvordan prinsippene bak *Vurdering for læring* (VfL) og elevmedvirkning påvirker og spiller inn i konstruksjonen av vurderingsarbeidet til lærerne. Jeg vil undersøke hvordan ulike kroppsøvingslærere forstår disse områdene og hvordan de forholder seg til disse i egen undervisning. Det er derfor utviklet følgende problemstilling:

- Hvordan beskriver og forstår kroppsøvingslærere som underviser på videregående skole sin egen vurdering -og karaktersettingspraksis etter innføringen av LK20?

Spørsmål som vil bli sentrale i intervjuene med kroppsøvlingslærerne og som er aktuelle for å finne svar på problemstillingen er:

- Hvordan beskriver kroppsøvlingslærer sin forståelse av og arbeid med VfL og elevmedvirkning i undervisningssituasjonen?
- Hvordan forstås innsatsbegrepet i arbeidet med vurdering i faget?
- Trekker lærerne inn idrettslige og motoriske ferdigheter i vurderingsgrunnlaget og hvordan forstår de eventuelt ferdighetsbegrepet?
- Hvordan ser kroppsøvlingslærere på fremgang i faget og på fair play-begrepet som aktuelt i vurderingsgrunnlaget?
- Hvordan forstår kroppsøvlingslærerne at elevenes forutsetninger skal trekkes inn i undervisningen og vurderingspraksisen i faget?
- Hvilke utfordringer opplever kroppsøvlingslærerne ved vurdering i faget?

1.3 Oppgavens oppbygging og struktur

Denne oppgaven består av seks kapitler. I kapittel to går jeg inn på den kontekstuelle bakgrunnen for oppgaven. Spesielt vesentlige forskrifter og læreplanen blir gjennomgått og underveis blir det redegjort for tidligere forskning på tema om vurdering i kroppsøving som er relevant for min studie. Det neste kapittelet tar for seg teorigrunnlaget i oppgaven, mens det fjerde kapittelet skal jeg gjennomgå metodeprosessen. Her presenteres arbeidet fra starten og kontakt med informanter, datainnsamling og til analysedelen. På slutten av metodekapittelet ser jeg på etiske overveielser gjennom arbeidet med oppgaven og reflekterer rundt begrepene validitet, reliabilitet og overførbarhet i forbindelse med kvalitativ metode. I kapittel fem presenteres studiens funn og resultater i lys av kontekst, tidligere forskning og teorigrunnlaget og problemstillingen. Jeg vil samtidig ta for meg diskusjon og drøfting i forbindelse med presentasjon av resultatene. Helt til slutt gjennomgår jeg et sammendrag og peker på forslag til videre forskning, samt arbeid med vurdering i kroppsøving etter fagfornyelsen.

2 Kontekst og tidligere forskning

I starten av dette kapittelet tar oppgaven for seg hva som er nytt i LK20 og vurdering generelt. Dette er for å få en bedre forståelse for hvordan vurderingen skal praktiseres og hva som er spesielt for vurdering i kroppsøvningsfaget. Deretter tar jeg for meg begrepet *Vurdering for læring* (VfL) og elevmedvirkning. Til slutt skildres fem fokusområder for en rettferdig vurderingspraksis i faget. Innsats, elevenes forutsetninger, fremgang, idrettslige og motoriske ferdigheter og fair-play begrepet vil utdypes nærmere. Gjennomgående i kapittelet presenteres tidligere forskning der det er aktuelt og relevant for å belyse ulike områder rundt vurderingspraksis i kroppsøvningsfaget. Disse områdene kan bidra til bedre forståelse rundt studiens tema og problemstilling.

2.1 Fagfornyelsen og kroppsøvningsfaget

Læreplanene er styringsdokumenter og har status som forskrift. Det betyr at det er bindende for skolene og et pedagogisk verktøy for lærere (NOU 2014:7, s. 96). All opplæring i Norge skal skje med utgangspunkt i gjeldende læreplaner. I denne studien vil det foreløpig være læreplanen i kroppsøving etter Vg1 som ble innført fra høsten 2020 og læreplanen for Vg2 som ble innført høsten 2021 som er aktuelle. For lærere i Norge er det mye metodefrihet og handlingsrom (NOU, 2014:7, s. 26-27). Det er dermed opp til kroppsøvningslæreren å tolke fritt hvilke aktiviteter, leker og bevegelser de gjennomfører, ut ifra kompetansemålene og *om faget* i LK20. Læreplanen er et styringsverktøy for kroppsøvningslæreren og det er lærerens ansvar å legge til rette for at elevene skal få muligheten til å oppnå den aktuelle kompetansen i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020c).

Høsten 2017 startet arbeidet med å fornye læreplanene i fagene på grunnskolen og på videregående skole. Til grunn ligger stortingsmelding nr. 28: «Fag – Fordypning – Forståelse - En fordypning av kunnskapsløftet» (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Bakgrunnen for å fornye fagene handler først og fremst om skolens samfunnsansvar, i form av at skolen er med på å forme fremtiden. Dette betyr at skolefagene må bygge på oppdatert kunnskap og relevant innhold (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 5). Den overordnede delen av læreplanene består av *formål med opplæringen, opplæringens verdigrunnlag, prinsipper for læring, utvikling og dannelse og prinsipper for skolens*

praksis. Den overordnede delen gir føringer for den pedagogiske opplæringen i alle fagene og disse delene må sees i sammenheng. I tillegg skal den overordnede delen av læreplanen sees i lys av opplæringsloven. Opplæringsloven gjelder for offentlig opplæringen i grunnskole, videregående skole, opplæringsbedrifter og voksenopplæring (Utdanningsdirektoratet, 2020h). I *om faget* i læreplanen i kroppsøving (LK20) står det at: «Alle fag skal bidra til å realisere verdigrunnlaget for opplæringa» (Utdanningsdirektoratet, 2020e). I overordnet del blir opplæringens verdigrunnlag omtalt, som består av seks ulike verdier. Disse fremstår som grunnmuren i skolens praksis og bygger videre på opplæringslovens formålsparagraf, hvor de skal være pekepinn på arbeidet i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2020i). For å belyse problemstillingen er det spesielt to av disse verdiene jeg skal gå nærmere inn på og som er relevante for vurderingspraksisen i kroppsøvingsfaget. Den første heter *skaperglede, engasjement og utforskertrang*, der elevene skal utvikle seg gjennom estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter. De skal få muligheten til å omsette ideer til handling, og som en del av denne verdien blir spesielt lek omtalt som en mulighet for meningsfull læring for elevene. Samarbeid nevnes også i forbindelse med nytenkning, der nye ideer kan omsettes til handling (Utdanningsdirektoratet, 2020j). Den neste verdien handler om *demokrati og medvirkning*. Her skal elevene blant annet lære om hva demokrati betyr i praksis. Det betyr at kroppsøvingsfaget er en viktig arena for å realisere denne verdien. Elevene skal lære om demokratiets verdier som gjensidig respekt og toleranse, slik at de får forståelse for at mennesker er forskjellige. Under denne verdien kommer det også tydelig frem at elevene skal oppleve at de blir lyttet til og har mulighet for en reel innflytelse (Utdanningsdirektoratet, 2020k). Dette henger sammen med elevmedvirkning og begrepet VfL som jeg kommer inn på i kapittel 2.4.

2.2 Hva kjennetegner dagens kroppsøvingsfag?

Kroppsøvingsfaget under LK20 skal fortsatt bidra til å motivere elevene til livslang bevegelsesglede, men fysisk og psykisk helse skal ses i sammenheng mer enn tidligere, der de skal utforske selvbilde og egen identitet (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Det er mer dreining mot at faget skal være mindre idrettsrettet, men idrettsperspektivet er ivarettatt under begrepet «bevegelsesaktiviteter». Det er viktig å poengtere at det er opp til hver enkelt kroppsøvingslærer å tolke hva som ligger i «bevegelsesaktiviteter». Hovedtanken er at elevene skal oppleve et mer variert kroppsøvingsfag. Dette kommer frem i støtteskrivet «Hva er nytt i kroppsøving?» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Det

kan diskuteres hvorvidt kroppsøvingfaget har hatt for mye fokus på idrettsrettet aktiviteter, men resultater fra kartleggingsstudien «Når ambisjon møter tradisjon» fra 2018 viser at hele 66,7% av elevene svarer at de opplever å ha ballspill ofte i kroppsøvingstimen, spesielt er det guttene som ønsker å ha ulike typer ballspill. (Moen et al., 2015, s. 51-52). Vinje & Skrede (2021) problematiseres hva som legges i begrepet «idrettsperspektivet», da de hevder dette kommer uklart frem i støtteskrivet om hva som er nytt i kroppsøving. Betyr det ballspill, konkurranser, rangering og testing, eller gjelder det all bevegelse med ball (Vinje & Skrede, 2021, s. 52-55).

I den nye læreplanen i kroppsøvingfaget er det også utviklet tre kjerneelementer, som kan sammenlignes med de tidligere hovedområdene i faget (Vinje & Skrede, 2021, s. 39). Disse tre kjerneelementene er: *bevegelse og kroppslig læring, deltakelse og samspill i ulike bevegelsesaktiviteter og uteaktiviteter og naturferdsel* (Utdanningsdirektoratet, 2020b). De gamle hovedområdene på videregående skole i kroppsøvingfaget fra LK06 var *idrettsaktiviteter, friluftsliv og trening og livsstil* (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Utdanningsdirektoratet ønsket en ny retning i kroppsøvingfaget, der idrettsaktiviteter får mindre betydning (Vinje & Skrede, 2021, s. 39). Denne fremstillingen kommer også frem i et kompetansemål på Vg1 fra LK06 der elevene skal «praktisere og gjøre greie for sentrale regler i utvalgte idretter og aktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Her skal elevene ha kjennskap til regler i ulike idretter og kunne gjøre rede for de. I LK20 er ikke idrettsaktiviteter nevnt i kompetansemålene. Vinje & Skrede (2021) har analysert støtteskrivet «Hva er nytt i kroppsøvingfaget?» og peker på noen problemområder i skrevet og hva som egentlig er nytt i faget. Blant annet stilles det spørsmål ved om endringene i faget bare er «gammelt nytt». Det fremheves at både lek, øving og et bredt utvalg av bevegelsesaktiviteter nevnes og fokuseres på i læreplanene og kompetansemålsformuleringene både i LK06 og LK20 (Vinje & Skrede, 2021, s. 49).

I den nye teksten om *underveisvurdering* under kompetansemålene i LK20, understrekes det at kroppsøvingslæreren skal legge til rette for elevmedvirkning og at eleven skal få mulighet til å reflektere over og sette ord på egen utvikling i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Et viktig element her er at elevene skal «lære å lære», noe som vil bli viktig senere i livet. Dette kommer tydelig frem i overordnet del av læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2020d). Elevene skal opparbeide seg innsikt i egen

læreprosess, der de skal få kompetanse i å utvikle seg selv. For kroppsøvlingslæreren vil det å få informasjon fra elevene, være et viktig bidrag inn i vurderingsarbeidet (Evensen, 2020, s. 52). Det skal være en tydelig dialog om elevenes læring. Det kommer frem i læreplanen at læreren skal tilpasse veien videre, slik at elevene kan bruke den veiledninga for å utvikle sin egen kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Brattenborg et al (2021) har gjennomført fem fokusgruppeintervjuer med kroppsøvlingslærere på ungdomstrinnet med totalt tolv kvinner og femten menn. Det stilles spørsmål rundt blant annet vurderingspraksisen etter innføring av LK20. Alle gruppene med lærere uttrykte vanskeligheter med vurdering i kroppsøvlingsfaget, hvor det var usikkerhet rundt hva som egentlig menes med «samlet kompetanse» i faget, samt innsatsbegrepet og fremgangen til elevene som vurderingskriterier. I tillegg pekes det på verbbruken i kompetansemålene. Ifølge Brattenborg et al (2021) indikerer verbene i flere kompetansemål at elevene skal vurderes i både kognitive og fysiske aktiviteter i kroppsøvlingsfaget. Kroppsøvlingslærerne i studien til Brattenborg et al (2021) hevder det er krevende å objektivt vurdere elevenes refleksjon i timen. Dette kan åpne opp for vurderingsmessige utfordringer hos kroppsøvlingslæreren. Det kan stilles spørsmål ved når det skjer en refleksjon hos eleven eller hvor tydelig det er når eleven utforsker i timen (Brattenborg et al, 2021, s. 80). Når det gjelder innsatsen til eleven, var de fleste gruppene enige om at innsats alene ikke kan gi toppkarakter. Det handler også om å koble idrettslige og motoriske ferdigheter til innsatsbegrepet og bruke fremgang innenfor ferdigheter som vurderingskriteriet. Kroppsøvlingslærerne drøftet også hvilke elevforutsetninger som skal telles i vurderingspraksisen og skildrer dette som krevende og at det er usikkerhet knyttet til hva som kan karakteriseres som en elevforutsetning. Det konkluderes med at informantene løfter frem problemstillinger i faget som allerede eksisterer, men at disse også er aktuelle i LK20 (Brattenborg et al, 2021, s. 79-82).

Borgen og Engelsrud (2020) hevder i sin analyse av den nye læreplanen i kroppsøving, at språket ikke er tilstrekkelig gjennomarbeidet nok, da elevene også må kunne gjøre noe med et innhold utover det læreren har «sett». De mener at språkbruken kan føre til ulike tolkninger blant kroppsøvlingslærere (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 15). I analysen har de kommet frem til at verbene som viser til handling ofte er substantivert, som for eksempel refleksjon. Da kan det bli uklart hva læreren skal vurdere, som igjen

fører til klarhet rundt hva eleven skal gjøre for å vise til kompetanse i faget (Borgen & Engelsrud, 2020, s. 14).

2.3 Vurdering og karaktersetting generelt og kroppsøving spesielt

I forskrift til opplæringsloven blir det omtalt i kapittel 3 hvilke rettigheter elevene har til vurdering i fagene. Hele kapittel 3 har vært endret flere ganger. En sentral endring kom 1. august 2020 (Opplæringsloven, 2020, § 3-3). Jeg har valgt å gjengi de paragrafene som er aktuelle for prosjektets mål og problemstilling. Spesielt endringen i § 3-3 vil presenteres nærmere og § 3-15 om hva som er kompetanse i fag.

§ 3-3. Vurdering i fag

Formålet med vurdering i fag er å fremme læring og bidra til lærelyst underveis, og å gi informasjon om kompetanse underveis og ved avslutninga av opplæringa i faget.

Grunnlaget for vurdering i fag er kompetansemåla i læreplanen i faget. Kompetansemåla skal forståast i lys av teksten om faget i læreplanen. Elevar, lærlingar, lære kandidat og praksisbrevkandidat skal vere kjende med læreplanen i faget.

Føresetnader, fråvær, orden eller åtferd skal ikkje inn i vurderinga i fag. Innsats er berre ein del av grunnlaget for vurdering dersom det følgjer av læreplanen i faget.

Elevar, lærlingar, lære kandidat og praksisbrevkandidat skal møte fram og delta aktivt i opplæringa. Stort fråvær eller andre særlege grunnar kan føre til at lærar og instruktør ikkje har tilstrekkeleg vurderingsgrunnlag til å gi halvårsvurdering med karakter eller standpunkt karakter i fag.

I § 3-3 påpekes det at elevene skal være kjent med kompetansemålene og læreplanen i det enkelte faget. Dermed må kroppsøvingslæreren være tydelig på målene overfor elevene og hva de skal vurderes i. Det står at formålet med vurderingen er å fremme læring og lærelyst hos elevene. Da er det viktig med underveisvurdering, også for å tilpasse opplæringen og bidra til kompetanse i fagene. En sentral endring som ble gjort gjelder denne paragrafen. Tidligere var det kun kompetansemålene som var grunnlag for karaktersetting i fag. Endringen i denne paragrafen dreier seg om at kompetansemålene, som fortsatt er grunnlag for vurdering, også nå skal forstås i lys av

teksten *om faget* i læreplanene (Opplæringsloven, 2020). *Om faget* består av fagets relevans og verdigrunnlag, kjerneelement i faget, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter. Denne delen knytter læreplanen til den overordnede delen av læreplanverket og som betyr at lærere må se sammenheng mellom de ulike delene av læreplanen. Dette gjelder i alle fag og er viktig for karaktersettingen og forståelsen av vurderingsarbeidet i kroppsøvfingsfaget (Utdanningsdirektoratet, 2021c).

En annen paragraf som er vesentlig for vurderingspraksisen i kroppsøvfingsfaget er § 3-15 og handler om hva som er kompetanse i faget (Opplæringsloven, 2020, § 3-15)

§ 3-15. Standpunktkarakterer i fag

Ein standpunktkarakter skal vere uttrykk for den samla kompetansen eleven har i faget ved avslutninga av opplæringa.

Eleven skal vere kjend med kva det blir lagt vekt på i fastsetjinga av hennar eller hans standpunktkarakter. Eleven skal ha fått høve til å vise kompetansen sin på fleire og varierte måtar. Kompetanse som eleven har vist i løpet av opplæringa, er ein del av vurderinga når standpunktkarakteren skal fastsetjast.

Standpunktkarakterar i fag med sentralt gitt eksamen skal fastsetjast seinast dagen før fellessensurmøtet.

Standpunktkarakterar i fag med lokalt gitt eksamen skal fastsetjast seinast dagen før skolen gjennomfører den første eksamenen i faget på det aktuelle trinnet innanfor utdanningsprogrammet.

Faglæraren set standpunktkarakter. Dersom rektor er i tvil om reglane for fastsetjing av standpunktkarakter er følgde, kan rektor krevje at faglærer gjer ei ny fagleg vurdering før karakterane blir fastsette og førte.

Rektor har ansvaret for at det blir gjort enkeltvedtak om ikkje å gi standpunktkarakter i fag. For å gjere enkeltvedtak om å ikkje gi karakter, skal eleven først vere varsla, jf. § 3-8.

En standpunktkarakter skal være den samla kompetansen eleven har vist i faget ved *avslutninga* av opplæringa og denne kompetansen er en del av vurderinga. Samtidig står det at den kompetansen eleven viser *i løpet* av opplæringa, også er en del av vurderinga når standpunktkarakter settes i faget. I Brattenborg et al (2021) omtalte studie kommer det frem i intervjuene at dette kan fremstå motstridende og uklart. I læreplanen i kroppsøving står det at: «Faget skal bidra til at elevene utvikler kompetanse om trening,

livsstil og helse og erfarer hva egen innsats betyr for å oppnå mål. Innsatsen til elevene er derfor en del av kompetansen i kroppsøving» (Utdanningsdirektoratet, 2021a). I støtteskrivet om vurdering i kroppsøving omtales kompetanse i kroppsøving blant annet som at elevene skal øve på og delta i ulike bevegelsesaktiviteter og naturferdsel ut fra egne forutsetninger. De skal reflektere, samarbeide og utfordre egen fysiske kapasitet. Videre står det at grunnlaget for vurdering er hvordan kompetanse i kroppsøving er beskrevet i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

I den overordnede delen av læreplanen står det i § 2.2 om *kompetanse i fagene*:

«Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Utdanningsdirektoratet, 2020f).

Her tydeliggjøres kompetansebegrepet ved at det må ligge til grunn i arbeidet med vurdering av elevene. Kompetanse innebærer blant annet at elevene skal forstå begreper og sammenhenger innenfor ulike fagområder. I tillegg beskrives en form for ferdighet i det å beherske handlinger for å utføre oppgaver eller løse problemer. Dette omfatter både motoriske, praktiske, kognitive og sosiale ferdigheter. Kompetansebegrepet handler også om elevenes evne til refleksjon. Det presiseres at dette er viktig for å utføre noe praktisk og at det henger sammen med holdninger og etisk vurderingsevne. Ferdighetene skal de lære å bruke i kjente og ukjente sammenhenger, og utfordringene de møter skal mestres individuelt og i samspill med andre (Utdanningsdirektoratet, 2020f).

Det er viktig å presisere at kroppsøving er det eneste faget som har hatt ulike rundskriv og støtteskriv som støtte til læreplanen. Under LK06 var det rundskrivet Udir-8-2012 var førende for karaktersetning og vurdering i faget. Under LK20 er det støtteskrivet om vurdering i faget som er et aktuelt skriv for å vurdere elevenes kompetanse i kroppsøving. Brattenborg og Engebretsen (2021) skisserer spesielt tre områder hvor kroppsøvingfaget skiller seg ut i forbindelse med vurdering. Det første handler om innsats som vurderingsgrunnlag og som del av kompetansen i faget. Det presiseres i § 3-3 at forutsetninger, fravær, orden eller atferd ikke skal trekkes inn i vurderingen, men

at innsats er en del av grunnlaget for vurdering, dersom det kommer frem i læreplanen (Opplæringsloven, 2020, § 3-3). I forbindelse med denne paragrafen og i forhold til andre obligatoriske fag på grunnskolen og videregående skole stiller kroppsøvingfaget seg i en særstilling på bakgrunn av at nettopp innsats er en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøvingfaget. Dette kommer ikke frem i andre læreplaner i fag. Det står som sagt også konkret om elevenes forutsetninger og at dette heller ikke skal trekkes inn i vurderingsgrunnlaget, men ifølge Brattenborg og Engebretsen (2021) er det tradisjon i kroppsøving å ta hensyn til elevenes forutsetninger i vurderingsarbeidet. Med innføringen av LK20 og det nevnte støtteskrivet i kroppsøving har det vært debattert rundt blant annet om elevenes forutsetninger er en del av vurderingsarbeidet i faget. Dette skal jeg komme tilbake til i kapittel 2.7. Det siste punktet som skisseres handler om det å bruke fysiske tester, der elevenes resultater på testene blir brukt som grunnlag for vurdering. Dette kan skape noen uheldige konsekvenser og skal også utdypes senere i oppgaven (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 201-202).

2.4 Vurdering for læring og elevmedvirkning som del av vurderings -og karaktersettingspraksis i kroppsøving

En god vurderingspraksis skal motivere elevene og gjøre at de opplever læring (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Med innføringen av LK06 ble det ifølge Utdanningsdirektoratet (2019b) en nasjonal satsing på en bedre læringsfremmende vurderingskultur, der resultatet var mer vektlegging av aktiv bruk av læreplanen i arbeidet, samt en mer positiv og kompetent vurderingssatsing. Det er hovedsakelig fire prinsipper som ligger til grunn for VfL og som er en videre satsing i arbeidet fra LK06. Elevene skal:

«a. delta i vurderingen av eget arbeid og reflektere over egen læring og faglige utvikling

b. forstå hva de skal lære og hva som blir forventet av dem

c. få vite hva de mestrer

d. få råd om hvordan de kan arbeide videre for å øke kompetansen sin».

(Utdanningsdirektoratet, 2020f).

Disse prinsippene gjenspeiles også i § 3-10 i forskrift til opplæringsloven. § 3-10 er en viktig paragraf for å fremme læring i fag, tilpasse opplæringa og øke elevenes

kompetanse. Paragrafen er spesielt viktig i vurderingsarbeidet og i vurderingsprosessen. Den handler om underveisvurdering og er nødvendig for å kartlegge om eleven har fått et tilfredsstillende utbytte av opplæringen (Opplæringsloven, 2020, § 3-10). VfL kan også ses i sammenheng med elevmedvirkning, spesielt med punkt a over, der elevene skal delta og reflektere over egen læring og utvikling. Dette henger også sammen med verdien om *demokrati og medvirkning i opplæringens verdigrunnlag*. Her står det tydelig at de skal få erfaring fra medvirkning i det daglige arbeidet i faget, ha en reel innflytelse og føle at de blir hørt (Utdanningsdirektoratet, 2020k). Det er viktig at prinsippene over ses i sammenheng og utfyller hverandre. VfL har også fått en større plass med fagfornyelsen, der underveisvurdering som tidligere nevnt, står forklart under alle kompetansemålene etter hvert trinn (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Underveisvurderingen er et redskap for å øke elevenes læring, der kroppsøvingslæreren gir muntlige og skriftlige tilbakemeldinger i samtaler med elevene. Dette henger da sammen med § 3-7 om *samtale om utvikling*.

§ 3-7. Samtale om utvikling

Elevar, lærlingar, lærekandidatar og praksisbrevkandidatar har minst ein gong kvart halvår rett til ein samtale om deira utvikling i faga. Den kan gjennomførast i samband med samtalen med foreldra etter [§ 20-3](#) og [§ 20-4](#).

Elevar, lærlingar, lærekandidatar og praksisbrevkandidatar har òg rett til jamleg dialog med kontaktlærer eller instruktør om sosial utvikling og anna utvikling. Samtalen skal sjåast i samband med [opplæringslova § 1-1](#) og overordna del i læreplanverket.

Her er det vesentlig at elevene er kjent med hva som er kompetanserelevant i kroppsøvingsfaget og at lærere presenterer dette for elevene. På den måten kan elevene få beskjed om hva de kan jobbe med videre i faget og kroppsøvingslæreren kan tilpasse aktivitetene, slik at alle får trent og øvd på tilbakemeldingene og fremovermeldingene (Opplæringsloven, 2020, § 3-7). Dette henger også sammen med det som nå står under kompetansemålene i læreplanen om underveisvurdering. Der skal kroppsøvingslærere være i dialog med eleven om deres utvikling og gi veiledning om videre læring i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Leirhaug konkluderte i sin doktorgrad i 2016 om VfL i kroppsøvfingsfaget ved seks videregående skoler, at VfL ikke var implementert godt nok i faget. Det var utfordrende å se hvilken betydning VfL hadde i vurderingsarbeidet, da flere kroppsøvfingslærere i studien uttrykte at de hadde mer søkelys på den summative vurderingen og karaktersettingen (Leirhaug, 2016a, s. 78). Leirhaug (2016a) pekte på noen utfordringer i arbeidet med VfL. En av dem gjaldt fremoverrettet feedback i timen og det å få tilbakemeldinger på hva de kan gjøre for å øke kompetansen i faget. Her var det ulik oppfatning hos kroppsøvfingslærerne og elevene, der lærerne opplyste å være gode på tilbakemeldinger og noe de gjør jevnt gjennom hele timen, mens elevene hadde lite erfaring med å få fremoverrettet feedback i undervisningen (Leirhaug, 2016a, s. 83). Den andre utfordringen Leirhaug (2016a) skisserer gjelder elevmedvirkning, hvor elevene skal delta og reflektere over egen faglige læring. Kroppsøvfingslærere fortalte at denne prosessen er i en utforskende fase og at de dermed var litt skeptiske. De mente at det å trekke elever inn i vurderingsarbeidet kan oppleves krevende og at det dermed var vanskelig å oppnå meningsfull og læringsrettet feedback. Lærerne løftet også frem det å få elevene til og forstå at de skulle vurdere læringsprosessen og ikke en ferdig motorisk prestasjon, som utfordrende (Leirhaug, 2016a, s. 85-86).

Videre pekte flere kroppsøvfingslærere i studien til Leirhaug (2016a) på tidsfaktor som avgjørende for å jobbe med VfL. Selv om de oppfattet vurderingsarbeidet som viktig, ble det nedprioritert. Det understrekes videre at VfL i kroppsøving ennå ikke gir det læringsutbytte som er ønsket, men det pekes på flere satsingsområder i videre arbeid rundt VfL i faget. Først og fremst trengs det mer tid for lærere, slik at de fremover kan opparbeide seg mer kompetanse og forståelse av VfL. Leirhaug (2016a) konkluderer med at det vil være aktuelt med mer vektlegging av vurderingsarbeidet på de ulike skolene og utarbeidelse av en mer transparent vurderingspraksis med utgangspunkt i en felles forståelse av kriteriene. Med dette som utgangspunkt vil jeg i det neste kapittelet se på mulighetene for en rettferdig karaktersettings -og vurderingspraksis i kroppsøvfingsfaget, og videre utdype fem kriterier; innsats, elevforutsetninger, fremgang, idrettslige og motoriske ferdigheter og fair play-begrepet.

2.5 Rettferdig karaktersetting i kroppsøvfingsfaget

For å gjennomføre en rettferdig karaktersetting i kroppsøvfingsfaget peker Svennberg (2017, sitert i Vinje et al, 2021, s. 171) på to klare kriterier som må være på plass. Det

første handler om å presentere kriterier som alle kan forstå og det andre kriteriet handler om å gi kroppsøvlingslærere klare regeltolkninger som kan ligge til grunn for lik forståelse rundt karaktersetting og vurderingspraksisen i faget. Internasjonal forskning viser blant annet at retningslinjene i faget er uklare og vanskelige å forstå. I studien til Annerstedt og Larsson fra 2010 på det svenske faget «idrott och hälsa» konkluderer de med at karaktersystemet i faget ikke reflekterer læreplanens intensjoner. De hevder det er mangel på transparens, validitet og reliabilitet i vurderingspraksisen, noe som fører til stor variasjon blant lærerne når en karakter skal settes på en elev. En ulik vurderingspraksis vil føre til elever som er usikre på hvordan de skal møte slike implisitte kriterier i forskjellige klasser og på ulike skoler. Lærere i studien forteller om lite opplæring i vurderingspraksis og usikkerhet rundt hvilke kriterier som skal ligge til grunn for karakteren. Et annet funn retter seg mot selve vurderingen og at lærerne har *internalisert* hvilken karakter de skal gi til de ulike elevene. Lærerne har gjennom erfaring og vurderingsprosesser utviklet en form for kompetanse i karaktersetting, uten at de kan sette et kriterium på hvorfor den karakteren er gitt. Det er kun noe den ene læreren ser og som vil være vanskelig å begrunne ut fra kjennetegn på måloppnåelse i faget. Annerstedt og Larsson (2010, s. 108-111) hevder dette vil gi dårlig kvalitet i karaktersettingen og en urettferdig vurderingspraksis.

Ifølge Birch (2021) starter lærerens vurderingskompetanse med en del fordommer, og disse fordommene er bygget opp av blant annet egen skolegang, høyere utdanning, deltakelse i fysisk aktivitet og idrett (Birch, 2021, s. 158). «Den enkelte lærers livsverden er med på å danne et utall fordommer som danner en forforståelse av hva som utgjør de ulike karakterene» (Birch, 2021, s. 158). Det vil si at hver kroppsøvlingslærer har en egen forståelseshorisont i møte med vurdering i faget. Birch (2021) bruker Gadamer i sin forståelse av læreres møte med vurdering og henviser til at Gadamer mener en forståelseshorisont ikke er statisk. Med det menes at horisonten endrer seg gjennom observasjon av elever, møte med andre kroppsøvlingslærere, diskusjoner med kollegaer, kurs, videreutdanning, veiledninger, rundskriv, støtteskriv og lignende. En kroppsøvlingslærer befinner seg hele tiden i en lærings situasjon, hvor det korrigeres og justeres i ulike situasjoner. Den rettferdige vurderingspraksisen i kroppsøvlingsfaget er alltid ulik, nettopp fordi både elevene og situasjonene alltid er ulike. På en annen side kan det diskuteres hvorvidt en kroppsøvlingslærers forståelseshorisont kan stå i veien for forståelse og oppfatning av læreplanen (Birch,

2021, s. 160). Dette skal jeg komme tilbake til i kapittelet om teori. Videre skal jeg se nærmere på innsatsbegrepet som del av vurderingspraksisen i faget.

2.6 Innsats som del av vurderings -og karaktersettingspraksis i kroppsøving

Det var først på 90-tallet og innføringen av Reform 94 (R94) at innsatsbegrepet ble del av vurderingen i kroppsøvingsfaget (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1994). Hele skoleverket gikk gjennom en betydelig reform og R94 førte til store endringer for videregående skole. Alle mellom 16-19 år fikk nå en lovfestet rett til 3 års videregående opplæring (NOU 1994:15, s. 14). Vurderingskriteriene i R94 i kroppsøvingsfaget la vekt på at elevene skulle vise kunnskap, ferdigheter og innsats, og hver av de skulle telle 1/3 av kroppsøvingskarakteren (Østerlie, 2016).

Å bruke innsats og holdninger som vurderingsgrunnlag i kroppsøvingsfaget ble formelt tatt bort med innføringen av LK06. Utdanningsdirektoratet endret forskrift til opplæringsloven i 2006 og argumenterte for at innsats ikke lenger var en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving. Det var nå ferdigheter og kunnskap som skulle vurderes (Vinje & Brattenborg, 2016 s. 34). Denne forandringen ble ikke umiddelbart akseptert hos kroppsøvingslærere, da det ble oppfattet som vanskelig å forstå (Vinje & Brattenborg, 2016, s. 33-34). I «Osloundersøkelsen i kroppsøving» fra 2008 viser tall at det var 123 av 125 lærere som ikke fulgte føringene fra Utdanningsdirektoratet (Vinje & Brattenborg, 2016, s. 34). I studien til Arnesen, Nilsen og Leirhaug fra 2013 ble seks kroppsøvingslærere intervjuet om vurderingspraksisen etter innføringen av LK06. Fire av lærerne opplyste om at de hadde endret praksisen, der det nå var mer fokus på dokumentasjon i undervisningen og arbeidsmåtene i faget. En av lærerne forteller at en elev som tidligere ikke kunne få karakteren 6 på grunn av lite innsats, nå har mulighet til å få det på grunn av gode ferdigheter. LK06 førte til mer observasjon som arbeidsmåte for læreren, slik at det var mulig å bruke noe objektivt som vurderingsgrunnlag (Arnesen et al., 2013, s. 23-24). En annen kroppsøvingslærer kan fortelle en motstridende opplevelse fra de andre kroppsøvingslærerne. Denne læreren mente LK06 førte til en mer forbedret vurderingspraksis og at innsats ligger implisitt i kompetansemålene, og dermed skulle inn i vurderingen. Den samme læreren opplevde i tillegg at både ferdigheter og kunnskap var viktig i vurderingsarbeidet, der ferdigheter også handler om hvorvidt en elev forbedrer seg. På bakgrunn av disse resultatene opplevdes endringene i vurderingspraksisen under LK06 ikke som entydige, men heller

i motstridende retninger (Arnesen et al., 2013, s. 24-25). Vinje et al (2019) gjennomførte i 2014 og 2018 intervjuer med åtte kroppsøvlingslærere på ungdomskolen om hvordan forskriftsendringene i 2006 knyttet til innsats utfordret deres profesjonsforståelse. Resultatet viste at alle kroppsøvlingslærerne bortsett fra en fortsatte å trekke inn innsats som et vurderingskriterium i faget, selv om de forstod regelverket tydelig på at det ikke skulle gjøres. Vinje et al (2019) løfter frem noen begrunnelser for hvorfor kroppsøvlingslærerne ikke fulgte forskriftsendringene: de ville opprettholde et hensiktsmessig læringsklima og trivsel hos den enkelte elev, samt å hindre utviklingen av et testregime basert på ferdigheter. Den siste kroppsøvlingslæreren som var opptatt av å holde seg lojal til forskriften, var i stor grad enig i de kritiske vurderingene til de andre lærerne og beskrev det som «en lettelse» når innsats skulle telle som vurderingskriterium i 2012 igjen (Vinje et al, 2019, s. 130).

Elevorganisasjonen utviste skepsis til blant annet at innsats var fjernet som vurderingskriterium i kroppsøvlingsfaget. De sendte i 2009 et brev til daværende kunnskapsminister med krav om at karakter i kroppsøvlingsfaget skulle bli fjernet frem til vurderingspraksisen blant lærerne var nøye gjennomgått (Vinje & Brattenborg, 2016, s. 34). Utdanningsdirektoratet valgte, kanskje blant annet på bakgrunn av det, i 2011 å gjennomgå læreplanen i kroppsøving i LK06, noe som førte til en ny revidert plan fra 2012. Denne revideringen førte til at grunnlaget for vurdering ble endret (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 31). Forskrift til opplæringsloven paragraf 3-3 ble delvis forandret, hvor innsats nå ble gjeninnført som et faglig vurderingskriterium (Utdanningsdirektoratet, 2012). I forbindelse med den reviderte læreplanen i kroppsøving ble det også gitt et nytt rundskriv; Udir-8-2012. Dette rundskrivet har vært det gjeldende støtteskrivet for vurdering i kroppsøving under LK06. Innsats skulle ikke lenger telle som en gitt prosent eller i form av tredeling (Vinje & Brattenborg, 2016, s. 38-41). I rundskrivet fra 2012 presiseres det at innsats innebærer at eleven løser faglige utfordringer uten å gi opp, er selvstendig og utfordrer egen fysiske kapasitet. Eleven skal fortsette å øve selv om det ikke gir resultater i prestasjon eller ferdighet, og selv om en ikke mestrer aktiviteten så godt. I tillegg er samarbeid og det å bidra til at andre lærer i faget nevnt som viktige komponenter (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Ifølge studien til Aasland og Engelsrud (2017) forstår kroppsøvlingslærere at elever som ikke beveger seg, har lite bevegelse og som ikke prøver på de ulike aktivitetene og

øvelsene, utviser lite innsats. Innsats er dermed noe som i hovedsak lærere observerer i timen og noe som utøves av elevene. Studien viste at de elevene som blir svette, som yter mer underveis i timen, som utviser en positiv holdning til faget og som er en lagspiller, er de elevene som blir lagt mer merke til av læreren i form av at disse viser god innsats (Aasland & Engelsrud, 2017, s. 10-14).

Elevenes innsats er som nevnt en del av kompetansen i kroppsøving.

Utdanningsdirektoratet (2020a) formulerer i LK20 at innsats innebærer at: «(..) elevene prøver å håndtere faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet, utfordrer sin egen fysiske kapasitet og samarbeider med andre». I støtteskrivet til kroppsøvingsfaget (LK20) presiseres det at innsats handler om at eleven fortsetter å øve selv om det ikke gir synlige bedring av ferdigheter eller prestasjon, og at eleven også skal bidra til at andre lærer i faget. Her kan man se at språkdrakten rundt begrepet innsats er ganske lik som fra LK06. Det står i *om faget* i læreplanen i kroppsøving at elevene skal erfare hva egen innsats betyr for å oppnå mål og at innsatsen er en del av kompetansen i faget (Utdanningsdirektoratet, 2020e). Ifølge kompetansemålene på Vg2 i kroppsøvingsfaget skal elevene tilegne seg kompetanse ved å blant annet reflektere (Utdanningsdirektoratet, 2020g). Det kan derfor ifølge Aasland & Engelsruds (2017) funn om hva innsats innebærer være krevende for kroppsøvingslærere å observere og vurdere elevenes innsats utover den fysiske aktiviteten. Aasland (2019) skriver i sin doktorgradsavhandling om begrepet innsats, hvor det blir problematisk når det er noe lærere observerer «utenifra» og bare når kroppen er i bevegelse. Da vil ikke elevenes refleksjon over fremgangen i faget og erfaringen av innsats bli tatt med i vurderings- og læringsarbeidet. Det kan være vanskelig å tenke seg hvordan en lærer skal observere tankeprosesser som refleksjon og drøfting inn i vurderingsarbeidet. Å dokumentere denne formen for innsats vil ifølge Vinje, Brattenborg og Skrede (2021) være begrenset og skape usikkerhet rundt om nivået på refleksjonen hos eleven skal telle inn i vurderingsarbeidet (Vinje et al., 2021, s. 178-179).

Vinteren/våren 2021 var det som omtalt innledningsvis en debatt rundt støtteskrivet om vurdering i kroppsøving. Der ble blant annet innholdet i innsatsbegrepet diskutert. I det gjeldende støtteskrivet står det at:

«Innsats i faget er knyttet til øving og deltakelse i bevegelsesaktiviteter, kroppslig læring, samspill og naturferdsel. (...) I mange bevegelsesaktiviteter er elevenes innsats gjennom deltakelse, medvirkning og samarbeid nødvendig for å fremme læring hos seg selv og andre. Derfor handler innsats også om at eleven deltar konstruktivt i bevegelsesaktiviteter og bidrar til at andre kan få fremgang og lære i faget» (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Videre presiserer Utdanningsdirektoratet (2021a) at forståelsen av innsatsbegrepet i kroppsøvingfaget ikke har endret seg fra LK06 til LK20. Vinje og Brattenborg (2021a) roser Utdanningsdirektoratet for avklaring på innholdet i innsatsbegrepet, men er uenige i at forståelsen av innsats og hvordan det skal vurderes i kroppsøving, ikke er endret. Nettopp på grunn av «teoribaserte» kompetansemål, der blant annet refleksjon i kompetansemålene kan gjøre det vanskelig å se hvordan kroppsøvingslæreren skal kunne dokumentere denne formen for innsats. Det kan dermed skape ulike vurderingspraksis rundt forståelsen av innsats i prosessen med karaktersetning (Vinje & Brattenborg, 2020). Denne studien ønsker å undersøke om innsatsbegrepet har endret innhold i forbindelse med innføringen av fagfornyelsen. På lik linje som innsats har vært diskutert med innføringen av LK20, er også elevenes forutsetninger i vurderingsarbeidet vært kritisert.

2.7 Elevenes forutsetninger som del av vurderings- og karaktersettingspraksis i kroppsøving

I forskrift til opplæringsloven står det skrevet at forutsetninger ikke skal trekkes inn som vurderingsgrunnlag i fag (Opplæringsloven, 2020). Den første setningen i *om faget* i læreplanen i kroppsøving lyder derimot at: «Kroppsøving er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut ifra egne forutsetninger» (Utdanningsdirektoratet, 2020e). Under kjerneelementet om *bevegelse og kroppslig læring* står det at: «Elevene skal bli kjent med å være i bevegelse alene og sammen med andre ut fra egne interesser, intensjoner og forutsetninger» (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Under LK06 fra 2012 og i rundskrivet Udir-8-2012 står det presisert at elevenes individuelle forutsetninger er innarbeidet i kompetansemålene og at de dermed vil trekkes inn i vurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2012). Forskning viser at kroppsøvingslærere før denne presiseringen i 2012 var usikre på hvilke forutsetninger som skulle trekkes inn i

vurderingspraksisen (Vinje, 2008a, sitert i Vinje & Brattenborg, 2016, s. 34). Etter den reviderte fagplanen i kroppsøving fra 2012 stod fortsatt lærere uten noen retningsgivende skriv eller føringer for hvilke elevforutsetninger som var relevante i vurderingen av elevene. Det førte ifølge Vinje og Brattenborg (2016) til utstrakt bruk av skjønn. Noen kroppsøvingslærere godkjente visse forutsetninger, mens andre lærere ikke godtok den aktuelle forutsetningen opp mot formuleringen av kompetansemålet (Vinje & Brattenborg, 2016, s. 43)

Den nevnte mediedebatten rundt støtteskrivene i kroppsøving tok også opp elevenes forutsetninger som problematisk. I det første støtteskrivet stod det: «I vurdering av elevenes kompetanse i kroppsøving skal læreren ta hensyn til elevenes forutsetninger generelt, ikke bare der forutsetninger er nevnt direkte i kompetansemålene» (vedlegg 4). Vinje & Brattenborg (2020) argumenterer for at det å ta «hensyn til elevenes forutsetninger generelt» ikke er tilstrekkelig tydelig formulert med tanke på hvorvidt det er enten alle, flere eller kun noen av kompetansemålene som skal kobles til elevenes forutsetninger. De mener også at ordlyden og bruken av ordet *generelt* vil åpne for liknende vurderingspraksis slik det var før den reviderte planen i 2012. Daværende støtteskriv ble trukket tilbake i januar 2021 og kroppsøvingslærere stod uten noen form for støtteskriv i vurderingsarbeidet i faget frem til 31. mars 2021.

I det nyeste publiserte støtteskrivet (sist endret 6. april 2021) står det som sagt skrevet at forståelsen av elevenes forutsetninger og innsats i faget ikke er endret fra LK06 til LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Vinje og Brattenborg (2021a) argumenterer for at dette ikke stemmer og mener det er store endringer fra gammel til ny læreplan. De poengterer videre at formuleringene om elevenes forutsetninger er både «tvetydige, selvmotsigende og direkte feilaktige» (Vinje & Brattenborg, 2021a). I støtteskrivet står det nå skrevet at: «Læreren må spesielt være oppmerksom på elevenes forutsetninger når det er nevnt i kompetansemål og når elevenes forutsetninger er relevant for å oppnå målene» (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Det er videre ikke beskrevet hvilke forutsetninger som er relevant i vurderingssammenheng og som skal trekkes inn i arbeidet med de ulike kompetansemålene. Videre står det i det siste og gjeldende versjonen av støtteskrivet at: «Noen elever kan for eksempel ha fysiske utfordringer som påvirker hvordan de får vist at de trener på og utvikler ferdigheter. I slike tilfeller er det relevant for læreren å kjenne til elevens forutsetninger. Det betyr likevel ikke at

elevens forutsetninger er en del av vurderingsgrunnlaget» (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Den 8. mars 2021 ga to avdelingsdirektører fra Utdanningsdirektoratet; Huse & Børnes et svar til debatten der de forsøkte å avklare at elevenes individuelle forutsetninger *fortsatt* ikke skal trekkes inn i vurderingen i kroppsøvingsfaget. Som et motsvar til debattinnlegget hevdet Vinje og Brattenborg (2021a) at det «også denne gangen bommes det på ballen når det gjelder elevenes forutsetninger». De pekte på tidligere rundskriv, som de hevdet gjorde klart at elevenes forutsetninger skulle trekkes inn i vurderingen i kroppsøvingsfaget. 3. mai 2021- etter at det siste og gjeldende støtteskrivet var publisert - kastet statssekretær i kunnskapsdepartementet; Anja Johansen seg inn i debatten med et innlegg der hensikten var å forsøke og avklare viktige punkter. Hun understreker at det ikke er innført noen endringer i hvordan elevenes kompetanse skal vurderes i faget og at elevenes forutsetninger ikke skal være en del av vurderingsgrunnlaget. Videre i kronikken skrives det også at selve opplæringen gjennom året, de aktivitetene opplæringen består av og ved tilpasset opplæring i faget, skal timene tilpasses til den enkeltes elev forutsetninger og til resten av elevgruppen (Johansen, 2021). Ifølge Vinje og Brattenborgs (2021b) tilsvarkronikk to dager senere er de klare i talen på at statssekretær Johansen feilinformerer om kroppsøvingsfaget og bidrar til å forvirre mer hvorvidt elevenes forutsetninger skal være en del av vurderingsgrunnlaget eller om de er innarbeidet i kompetansemålene. De poengterer videre at det siste nåværende støtteskrivet om vurdering i kroppsøving, øker usikkerheten knyttet til elevens forutsetninger som del av grunnlag for vurdering i faget. Huse & Børnes (2021) skriver at det er «(...) krevende å forklare helt presist hvordan elevenes forutsetninger skal tas hensyn til, i vurderingen av elevenes kompetanse. Her er også læreres profesjonelle skjønn og kjennskap til elevene viktig» (Huse & Børnes, 2021). Det er dermed problematisk når denne praksisen får to delvis motstridende svar av Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet, og i tillegg blir utfordret av forskere i faget. Støtteskrivet som sist ble endret 6.april 2021 er fortsatt det gjeldende støtteskrivet i kroppsøvingsfaget. Denne studien skal undersøke om kroppsøvingslærere tar hensyn til elevenes forutsetninger i vurderingspraksisen etter LK20 og om de trekker forutsetninger inn i vurderingsgrunnlaget ved karaktersetting. Det neste kapittelet skisserer elevenes fremgang som mulig del av karaktersetting -og vurderingsarbeidet.

2.8 Elevenes fremgang som del av vurderings -og karaktersettingspraksis i kroppsøving

Et annet punkt som kan være utslagsgivende i vurderingsprosessen kan være elevenes fremgang. Dette blir ikke omtalt konkret i læreplanen eller støtteskrivet, men i dette kompetansemålet på Vg1 fra LK20: «Trene på og skape nye varianter av lek, bevegelsesaktivitet og dans sammen med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2020a) kan det være naturlig å knytte elevenes prosess opp mot den faglige kompetansen i faget. Ifølge Utdanningsdirektoratet (2020a) betyr verbet «trene» at: «eleven yter innsats over ei viss tid og etter ein plan for å forbetre eller oppretthalde fysisk form eller spesifikke ferdigheter». Både verbet «øve på» og «utvikle» kan være med på å oppfatte at det ikke er sluttresultatet som skal vurderes, men måten de øver og utvikler kunnskaper og ferdigheter på. Ifølge det nye støtteskrivet er «(..) kjennetegn på måloppnåelse at eleven fortsetter å øve, selv om det, innenfor fagets rammer, ikke gir synlige resultater i prestasjon eller ferdighetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Brattenborg og Engebretsen (2021, s. 202) mener blant annet at verbene «øve», «prøve» og «trene» er en del av arbeidsprosessen og dermed en vesentlig del av kompetansen i kroppsøving. Da er det også naturlig å la det være en del av vurderingsgrunnlaget hos elevene. I Brattenborg et al (2021) tidligere nevnte undersøkelse om blant annet vurderingspraksis etter LK20 gir de fleste informantene uttrykk for at innsats alene ikke kan gi toppkarakter, men at de kobler innsats til fremgang og at «framgangen er jo ofte et bevis på at det er innsats og vilje» (Brattenborg et al, 2021, s. 80).

Vinje et al (2021) løfter frem noen utfordringer ved det å vurdere elevenes fremgang. Et av dem handler om elevenes utvikling. Spørsmålet er om utviklingen skal vurderes likt hos elevene og ut ifra de samme kriteriene for alle, og om elevenes forutsetninger skal ses i sammenheng med graden av framgangen hos elevene. I tillegg hevder de at det å måle elevenes fremgang som kompetanse i kroppsøving kan innby til mer testing og sammenligning av idrettslige og motoriske ferdigheter (Vinje et al, 2021, s. 181). Denne studien ønsker å undersøke om det er økt vektlegging av elevenes fremgang i vurderingsgrunnlaget i kroppsøving etter fagfornyelsen. Det å bruke tester og se på idrettslige og motoriske ferdigheter som kompetanse i kroppsøving skal jeg belyse i neste kapittel.

2.9 Tester og idrettslige og motoriske ferdigheter som del av vurderings- og karaktersettingspraksis i kroppsøving

Ifølge Lopez-Pastor et al (2013, s. 60) har testing av ferdigheter og fysisk form vært en populær metode for å måle elevenes kompetanse i faget internasjonalt. Utover 1980-tallet ble det tatt i bruk mer objektiv testing i mange av fagene under paraplyen «Physical education», hvor fokuset lå på elevenes fysiske og motoriske ferdigheter (López-Pastor et al., 2013, sitert i Baghurst, 2014, s. 501). Det førte til at elevene ble målt i en spesifikk teknisk ferdighet, ikke nødvendigvis om det hadde skjedd noe læring (Baghurst, 2014, s. 502). Som nevnt telte ferdigheter 1/3 av karakteren under R94 (Østerlie, 2016). Vinje et al (2019, s. 125) har argumentert for at det kan være naturlig å anta at innføringen av LK06 førte med seg mer testing, selv om kompetansemålene i faget ikke er skrevet på en slik måte at en elev må hoppe høyest eller løpe raskest for å oppnå god kompetanse i faget. Hvis noen kroppsøvingslærere tolker at ferdighet teller, mens andre ikke gjør det, kan det føre til opplevelsen av en urettferdig vurderingspraksis (Vinje, 2008, sitert i Vinje et al., 2019, s. 125). I tillegg kom det et økende krav til dokumentasjon under LK06, noe som også førte til mer bruk av fysiske tester, som da ble grunnlag for karaktersetting i kroppsøving (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 30). Det er argumentert for at det er en gammeldags og en urettferdig praksis, som ikke nødvendigvis gir elevene kompetanse eller måler den kompetansen elevene skal utvikle i faget (Engelsrud, 2015). I rundskrivet Udir-8-2012 står det at: «Det skal ha innvirkning på karakteren at eleven fortsetter å øve også når det ikke gir resultater i prestasjon eller ferdighetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2012).

I den omtalte kartleggingsstudien: «Når ambisjon møter tradisjon» fra 2018 er det tydelig at innsatsbegrepet er godt etablert som vurderingskriterium, men at det er mer usikkerhet og tvil knyttet til bruken av tester og idrettslige og motoriske ferdigheter – og i hvilken grad disse elementene er relevante for å kartlegge og måle den faglige kompetansen, samt hvordan dette skal tas med i vurderingspraksisen (Moen et al., 2018, s. 75-76). Prøitz og Borgen (2010) oppsummerer i sin rapport med at karaktergrunnlaget i kroppsøvingsfaget under LK06 settes på bakgrunn av prestasjon i standardiserte og målbare tester, som for eksempel ferdigheter i løp. En elev som innehar høy måloppnåelse i faget må vise til gode prestasjoner (Prøitz & Borgen, 2010, s. 72). Det har også i løpet av det siste tiåret, og spesielt det siste året, blitt publisert flere kronikker fra elever og andre som uttaler seg om vurdering i faget, hvor de omtaler

forskjellig testregimer, både på ungdomskoler og videregående skoler. Det fortelles at det ofte måles i både løpe -og styrketester (Fallsen & Tessem, 2011; Ella, 2015; Grundstad, 2021; Knudsen, 2021; Holter, 2021). Det har vært en tradisjon i faget å skulle vurdere nivået på elevenes idrettslige og motoriske ferdigheter, og dette har som nevnt blitt trukket frem av Brattenborg og Engebretsen (2021) som en grunn for hvorfor kroppsøvingfaget skiller seg ut når det kommer til vurderingspraksis.

I det tilbaketrunkne støtteskrivet stod det om bruk av tester i undervisningen at: «Det er ikke selve resultatene i prestasjoner eller ferdigheter på et visst nivå som skal ligge til grunn ved vurdering» (vedlegg 4). Denne setningen ble ikke stående i det nyeste støtteskrivet, men Vinje og Brattenborg (2020) mente at setningen ga lite rom for tolkning hos kroppsøvingslærere. De mener likevel at det trolig kan være lærere som fremdeles vil kunne argumentere for å tolke at nivået på idrettslige og motoriske ferdigheter fortsatt er det man øver og trener mot. Vinje og Brattenborg (2020) hevder at det å vise frem et høyt nivå på ferdighetene, vil gi et klart tegn på at man har utviklet ferdigheter, noe som igjen vil kunne gi utslag på karakteren.

Fra R94 til dagens læreplan og ulike reviderte versjoner av læreplanen i kroppsøving, har ferdighetsbegrepets relevans som kompetanse i faget blitt gradvis nedtonet (Vinje & Brattenborg, 2020). Utdanningsdirektoratet går lenger enn noen gang tidligere i å avskrive idrettslige og motoriske ferdigheter som kompetanserelatert i kroppsøving i det tilbaketrunkne støtteskrivet (Vinje & Brattenborg, 2020). Vinje et al (2021) konkluderer med at om nivået på de idrettslige og motoriske ferdighetene skal vurderes som elevenes kompetanse, bør det tydelig avklares i førende styringsdokumenter (Vinje et al, 2021, s. 185). Støtteskrivet ble som skrevet tidligere, trukket tilbake. I dagens gjeldende støtteskriv står det at:

«Avgrensede fysiske og tekniske tester for blant annet å måle ulike idrettsferdigheter, som styrke, spenst og utholdenhet, er ikke en egnet metode til å vurdere elevenes kompetanse i kroppsøving, slik kompetanse er beskrevet i læreplanen» (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

Videre står det også at dersom tester skal brukes i undervisningen, så skal det brukes som læring og faglig utvikling for at elevene skal kunne reflektere over læringen. Slik

kan tester brukes som en motivasjonsfaktor (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Det kan dermed stilles spørsmål til hvorvidt idrettslige og motoriske ferdigheter skal eller kan trekkes inn i vurderingsgrunnlaget etter ny læreplanen. Dette kompetansemålet på Vg1 i LK20: «Bruke egne ferdigheter og kunnskaper til å samarbeide og bidra til å gjøre andre gode i aktivitet og samspill» (Utdanningsdirektoratet, 2020a) kan ses opp mot forståelsen av at det er ulike nivåer av ferdigheter hos elevene som skal vurderes. Kompetansemål med ordlyden «å bruke ferdigheter» kan knyttes til det å forstå ulike nivåer av ferdigheter hos elevene og deretter føre til at de som viser til de beste ferdighetene, er de som får høy måloppnåelse (Vinje et al, 2021, s. 184).

Keating (2003, sitert i Lopez-Pastor, 2013, s. 60) så på fysiske tester innført i kroppsøvingstimene på videregående skole i USA og konkluderte med at dersom fysiske tester skulle gjennomføres, skulle det kunne brukes som formativ vurdering og læringsprosess hos eleven, ikke for å måle elevenes fysiske kapasitet og bruke resultatet i karaktersetningen. Dette kan ses i det gjeldende støtteskrivet, hvor det står at det ikke er «(..) anledning til å bruke et normrelatert vurderingsprinsipp, for eksempel ved å bruke resultatene på tester som grunnlag for å sammenligne elever» (Utdanningsforbundet, 2021a). Det opplyses i samme støtteskriv at det å bruke resultatene fra testene inn i vurderingsgrunnlaget kan stride mot formålet med vurdering (Utdanningsforbundet, 2021a).

I en nyere analyse av endringer i formål og kompetansemål i læreplanene i kroppsøving i perioden fra og med 2006 til 2015 konkluderer Lyngstad (2019) med at nye læreplaner også i fremtiden vil bestå av et spenningsfelt mellom prestasjonsfokus og idrettslige praksiser på den ene siden og mål om kroppslig utvikling og kompetanse på den andre siden. Om dette er tilfellet etter ny læreplan, ønsker denne studien å undersøke. I tillegg vil det være aktuelt å se på bruken av fair play som vurderingskriterium i kroppsøvingsfaget.

2.10 Fair play – hva er det og hva betyr det for vurderings -og karaktersettingspraksis i kroppsøving

Begrepet *fair play* ble for alvor introdusert i den reviderte planen for kroppsøving som kom i 2012 (Fretland et al., 2020, s. 24). I formålet til læreplanen i kroppsøving i LK06 er fair play nevnt to ganger, hvor det utdypes at kroppsøving er en viktig arena for å

fremme fair play og at det er en sentral del av faget (Utdanningsdirektoratet, 2006b). I veiledninga til læreplanen i kroppsøving i LK06 blir fair play beskrevet som det å ha sunne verdier, folkeskikk, samhandling, respekt og toleranse (Utdanningsdirektoratet, 2013, sitert i Fretland et al., 2020, s. 24). Betydningen av innholdet var motstridende innad i høringsgruppene før den reviderte planen kom. Tolkningen av begrepet fair play var for nærliggende betydningen til Norges Idrettsforbund og at dette var for snevert. Utdanningsdirektoratet mente at ingen norske ord var dekkende nok. Dermed måtte høringsgruppene presisere meningsinnholdet i fair play i den reviderte planen og der ble det tydelig at fair play-begrepet dekket opp dannelsesperspektivet i kroppsøvingfaget (Kvikstad & Sandell, 2016, s. 72-74). Det kan likevel diskuteres om fair play-begrepet var for snevert i den reviderte planen i kroppsøving i 2012. Da forståelsen av fair play-begrepet innebærer blant annet å «gjøre andre gode», handler innsatskriteriet om å utfordre egen fysiske kapasitet. Kriteriene kunne da oppleves som selvmotsigende - spesielt i kompetansemålene der fair play var nevnt og dermed skulle vurderes (Kvikstad & Sandell, 2016, s. 78).

Fretland et al (2020) har gjennomført en studie om hvordan kroppsøvingslærere på 5-7. trinn anvender fair play-begrepet i sin undervisnings -og vurderingspraksis opp mot Klafkis teori om kategorial danning. Konklusjonen i studien viser at fair play i stor grad brukes mer som et styringsredskap for organisering rundt elever og for læringsmiljøet, men også opp mot solidaritetsaspektet (Fretland et al., 2020, s. 35). Flere kroppsøvingslærere i studien forbinder fair play med hvordan elevene oppførte seg mot hverandre, at de ikke var egosentriske i aktivitetene og at de utviklet sosiale -og relasjonelle ferdigheter (Fretland et al., 2020, s. 31). Fretland et al (2020) knytter fair play-begrepet til dannelsesaspektet, som er gjentakende i både LK06 og i LK20 i den overordnede delen av læreplanen. I LK20 blir ikke begrepet fair play nevnt direkte i kompetansemålene, men i læreplanen i kroppsøving under *Fagrelevans og sentrale verdier* står det at kroppsøving skal fremme samarbeid og respekt, samt at kroppsøvingslæreren skal legge til rette for samspill, medvirkning, likestilling og likeverd (Utdanningsdirektoratet, 2020e). Et av kjerneelementene i den nye læreplanen heter *Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter*. Der står det følgende:

«Elevene skal håndtere utfordringer og løse oppgaver i et læringsfellesskap og kunne reflektere over samspill, samhandling og likeverd. I mange

bevegelsesaktiviteter er deltakelse, medvirkning og samarbeid nødvendig for å fremme læring hos seg selv og andre. Det innebærer å anerkjenne ulikhet og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger» (Utdanningsdirektoratet, 2020b).

Mye av meningsinnholdet i fair play-begrepet finner man igjen i LK20. Fair play skal i kroppsøvfingsfaget bidra til en dannelsingsprosess (Fretland et al., 2020, s. 24).

Vurderingspraksisen i kroppsøving skal ses i lys av *om faget* i læreplanen. Dette er som nevnt nytt i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Spørsmålet er om fair play-begrepet har bestått i LK20 og brukes inn i vurderingsarbeidet i faget. Denne studien vil undersøke hvorvidt fair play-begrepet er videreført i LK20 i form av sosiale og relasjonelle ferdigheter, og se på om dette brukes direkte inn i vurderingsarbeidet. Disse fem fokusområdene er med på å beskrive kroppsøvfingslærers vurderingspraksis i tidligere læreplaner. Sammen med begrepet VfL og den nye læreplanen i kroppsøvfingsfaget, vil denne studien undersøke om disse områdene fargelegger kroppsøvfingslærers vurderingspraksis etter innføringen av LK20.

3 Teori

Hensikten med dette kapitlet er å gjøre rede for oppgavens vitenskapelige teorigrunnlag, som empirien i studien skal speiles og diskuteres opp imot. Først vil jeg se på Goodlads fem læreplannivåer. Denne læreplanteorien handler om at det er flere *ansikter* i utdanningssystemet, som spenner seg fra læreplanens ideologi til hvordan lærere oppfatter og jobber med læreplanen, og til slutt hvordan den erfares av elevene (Gundem, 1990, s. 42). Disse læreplannivåene er aktuelle for å belyse kroppsøvlingslærernes oppfatninger av LK20. Videre vil jeg ta for meg *appropriasjon*, som en videreføring av læreplannivåene og til slutt se på begrepet *internalisering*, som kan bidra til å uttrykke hvordan vurderingsarbeidet tolkes og praktiseres av kroppsøvlingslærerne i studien.

3.1 Goodlads fem læreplannivåer

I dette forskningsprosjektet undersøker jeg hvordan kroppsøvlingslærere beskriver og forstår karaktersetning -og vurderingspraksisen etter innføringen av ny læreplan. På bakgrunn av det er teorigrunnlaget John I. Goodlads fem læreplannivåer. Disse læreplannivåene blir også brukt i utformingen av å forklare den norske læreplanvirkeligheten (Engelsen, 2003, s. 16). Goodlad har sammen med andre kollegaer utviklet fem ulike læreplannivåer som sier noe om forståelsen av læreplanen og hvordan den oppfattes i det pedagogiske arbeidet. De fem nivåene av læreplanene er: *ideens læreplan, den formelle læreplanen, den oppfattede læreplanen, den iverksatte læreplanen og den erfarte læreplanen*. Disse nivåene beskriver veien fra tanken og ideen bak læreplanen, hvordan den enkelte lærer tolker og erfarer læreplanen til hvordan elever erfarer læreplanen i praksissituasjoner (Gundem, 1990, s. 152-153).

Ideens læreplan er ideologien som danner grunnlag for planleggingsprosessen og utviklingen av læreplanen. Arbeidet utføres gjennom og av faggrupper, læremiljøer og andre aktører, ved at alle deltar på utforming av læreplanen (Goodlad, 1979, s. 60). Det involveres både forskningsbasert kunnskap og sunn fornuft i *ideens læreplan*. I tillegg vil tradisjon og kulturarv være viktig, samtidig som det tas høyde for den tiden som læreplanen utformes i (Gundem, 1990, s. 42). Utvikling av fagfornyelsen ble startet høsten 2017. Det ble nedfelt faggrupper som ble satt til å først utvikle kjerneelementene, som et forarbeid til læreplanene. Året etter ble arbeidet med å utvikle kompetansemål i

de ulike fagene satt i gang med bakgrunn i høringsrunder (Utdanningsdirektoratet, 2021b).

Den formelle læreplanen er den offisielt innførte læreplanen som et skriftlig dokument bestående av tydelige målformuleringer. Disse er da et resultat av samfunnsmessige interesser, hvor det er påvirkning fra politiske prosesser. *Den formelle læreplanen* vil derfor gjenspeile de meningene, verdiene og holdningene som samfunnet mener elever skal tilegne seg i sin dannelsesprosess gjennom skolen (Goodlad, 1979, s. 61). At læreplanen skal reflektere samfunnets utvikling viser seg også i LK20, som er utgangspunkt for denne oppgaven. I læreplanen for kroppsøvfingsfaget i LK20 skal elevene i større grad forstå sammenhengen mellom bevegelse, helse og kropp. I tillegg er det mer fokus på naturaktivitet, utferdsel og bærekraftig utvikling. Dette kommer tydeligere frem i læreplanens *overordnede del og opplæringens verdigrunnlag* (Utdanningsdirektoratet, 2020i). Det er også synlig i det tverrfaglige tema om *folkehelse og livsmestring*, der elevene i kroppsøvfingsfaget skal tilegne seg ulike verktøy for å ta ansvarlige valg for sin fysiske og psykiske helse (Utdanningsdirektoratet, 2020l).

De to første læreplannivåene har en form for senderside. De inneholder læreplanens budskap og hva den skal brukes til. Videre innehar de tre neste nivåene en mottakerside. Mottakerne, som i denne studien er kroppsøvfingslærerne, blir da forventet å omdanne læreplanens budskap til en undervisningspraksis som også omfatter vurderingsarbeid (Engelsen, 2003, s. 18). Det siste nivået på mottakersiden er koblet til eleverfaringer. De tidligere omtalte kriteriene til Svennberg (2017, sitert i Vinje et al, 2021) kan bidra til dypere forståelse av Goodlads læreplannivåer på sendersiden og mottakersiden. Det ene kriteriet handler om sendersiden, der læreplanen må presentere kriterier som alle kan forstå, mens kriteriet på mottakersiden handler om å gi kroppsøvfingslærerne regeltolkninger som kan gi lik forståelse rundt vurderingspraksisen. Disse regeltolkingene står i læreplanen for kroppsøving under *om faget* og kompetansemålene, samt støtteskrivet om vurdering i kroppsøving. Et funn i studien til Annerstedt og Larsson (2010) dreier seg om at lærere innehar en form for kompetanse og erfaring rundt karaktersetning, som de har *internalisert*, uten å kunne forklare hvorfor de har satt den karakteren. Dette kan forklares ved hjelp av det neste læreplannivået om den *oppfattede læreplanen*, som også er det første nivået på mottakersiden i Goodlads læreplannivåer.

Goodlad presiserer at innholdet i *ideens læreplan* alltid vil forvrenges da de pedagogisk ansatte tolker læreplanen forskjellig (Goodlad, 1979, s. 60). Nettopp fordi «perceived curricula are curricula of the mind» (Goodlad, 1979, s. 61). Læreplanen vil være gjenstand for tolkning både hos skoleledelsen, lærere, foreldre og elever, som igjen vil gi ulikt utfall. Undervisning etter de samme kompetansemålene i et fag, vil derfor arte seg forskjellig (Gundem, 1990, s. 42). Goodlad (1979) presiserer videre at lærere er de med mest betydelig oppfatning av læreplanen og målene for undervisning. *Den formelle læreplanen* vil da skille seg fra *den oppfattede læreplanen* som lærere tolker. Dette handler om forskjeller i ulike tradisjoner, sosiokulturell bakgrunn og læreres forskjellige erfaringer, samt personligheter. Det foregår ikke en lineær overføring av læreplanen hos lærere (Gundem, 1990, s. 42). Settingen er en kompleks praksis og dette kan ses i sammenheng med *appropriasjon* og hvordan kroppsøvingslærere tolker læreplanens intensjoner. I denne studien er det dermed interessant å undersøke hvordan kroppsøvingslærere har tolket vurderingspraksisen etter LK20 og om den har endret seg.

Som en forlengelse av *den oppfattede læreplanen*, kan *appropriasjon* være et perspektiv som kan forklare en kroppsøvingslærers profesjonsutøvelse. *Appropriasjon* dreier seg om å tolke de føringene og direktivene som blir gitt (Vinje et al, 2019, s. 116). I dette tilfellet handler det om hvordan de utdanningspolitiske føringene, i form av læreplanen og i dette tilfellet, læreplanen i kroppsøving i LK20, blir utformet i praksis. Prosessen ved det å appropriere innebærer en form for makt hos mottakeren ved at det skjer en fortolkningspraksis av de politiske føringene. Vinje et al (2019, s. 117) tar videre utgangspunkt i Levinson med flere i sin beskrivelse av *appropriasjon* når de hevder at mennesker involvert i en appropriasjonsprosess også vil lage sine egne regler i de situerte profesjonsfelleskapene. Et eksempel er som tidligere nevnt, da innsats ble fjernet som vurderingskriterium med LK06, men at flere kroppsøvingslærere fortsatte å bruke det som grunnlag i vurderingen (Vinje & Brattenborg, 2016, s. 33-34). Dette viser til at kroppsøvingslærere ønsket å videreføre tidligere føringene og dette kan ses som en del av appropriasjonsprosessen. I Leirhaugs (2016a) doktorgradsavhandling intervjuet han 23 kroppsøvingslærere på videregående skole om vurdering etter LK06. Han sorterer disse kroppsøvingslærerne i to grupper. Den ene gruppen med kroppsøvingslærere lagde seg smutthull for å fortsette å bruke innsats som kriterium i

vurderingen, mens den andre gruppen direkte overfører bestemmelsene i LK06 og er ansvarlige i henhold til lovverket.

Ut ifra betydningen av *appropriasjon* kan kroppsøvlingslærere komme i et dilemma i forhold til profesjonsutøvelse. Det å være lojal mot politiske føringer i læreplanen kan komme i konflikt med en kroppsøvlingslærers autonomi og ansvarlig yrkesutøvelsen (Leirhaug, 2016b, s. 151). I min studie vil jeg undersøke hvordan den nye læreplanen i kroppsøving fra 2020 blir appropriert sett i lys av vurderingsbestemmelsene som en del av kroppsøvlingslærerens profesjonelle oppdrag. Prosessen *appropriasjon* befinner seg mellom Goodlads *oppfattede læreplan* og *den iverksatte læreplanen*.

Den iverksatte læreplanen er det som skjer dag etter dag i klasserom og på skolen, men det er umulig å vite eksakt hva dette er. Det som er iverksatt som praktisk undervisning er *den oppfattede læreplanen*. Det er «øyet som ser» og den som gjennomfører undervisningen som kan erfare læreplanen (Goodlad, 1979, s. 63). Det er krevende å binde sammen «hva» som skal gjøres med «hvordan» det skal se ut. Det lærerne oppfatter kan se helt annerledes ut i den iverksatte planen. Undervisning i praksis kan derfor se helt forskjellig ut etter samme kompetansemål. I tillegg vil andre forhold rundt læreren, som tilgjengelig læremidler og lærerens forutsetninger påvirke og gjenspeile lærerens tolkninger og holdninger inn mot læreplanen (Gundem, 1990, s. 42). Dette kan også kobles opp mot kroppsøvlingslærers vurderingspraksis og hvordan denne praksisen ser ut i timene.

Det siste ansiktet i læreplannivåene; *den erfarte læreplanen* handler om hvordan elever erfarer læreplanen og kompetansemålene som læreren har tolket. Elevenes subjektive livserfaring vil også spille en rolle på hvordan de erfarer læreplanen. Det elevene derfor sitter igjen med etter en undervisningsøkt eller skolegangen er ikke nødvendigvis i overensstemmelse med den *formelle læreplanen* og *iverksatte læreplanen* (Gundem, 1990, s. 43).

I mitt forskningsprosjekt legger Goodlads læreplannivå på mottakersiden og hvordan kroppsøvlingslærere tolker læreplanen, det teoretiske grunnlaget. Gjennom studien vil jeg se hvordan kroppsøvlingslærere oppfatter vurderingspraksisen etter innføringen av LK20. I tillegg vil jeg utforske om lærerne har *internalisert* en form for kompetanse i

forbindelse med karaktersetting -og vurderingspraksis i kroppsøving. Dette kan gi et viktig bidrag inn i opplevelsen av en rettferdig vurderingspraksis og begrepet *appropriasjon* kan gi kunnskap om hvordan lærere iverksetter LK20 og førende vurderingspraksis. Neste kapittel omhandler Michael Fullan sine tre faser i forbindelse med implementering av læreplanen.

3.2 Fullans tre faser

Michael Fullan er en canadisk utdanningsforsker og forfatter av flere bøker om pedagogiske reformer. I boka «The New Meaning of Educational Change» fra 2015 fremhever han tre faser i innføringen av utdanningspolitiske føringer og reformer. Disse tre fasene presenteres i det Fullan (2015) kaller en *Triple I-model* og gir innsikt i hva som påvirker endringsprosesser ved innføring av nye reformer, som i mitt tilfelle vil omhandle implementering av LK20. Jeg vil i det følgende legge vekt på det som er mest relevant for oppgavens problemstilling.

Den første fasen er *initiering* (initiation) og handler om igangsetting av prosessen. Det dreier seg spesielt om skolens arbeid og planlegging som gjøres før iverksetting av ny læreplan. En faktor som påvirker denne prosessen, er lærerne. De har en viktig rolle i implementering av ny læreplan, da de gjerne er den foretrukne kilden til ideer for andre lærere, og at lærere påvirker hverandre. Det er viktig at de øverste lederne på skolen legger til rette for at lærere kan snakke sammen og utveksle ideer. På den måten vil lærere alltid søke etter forbedring av sitt profesjonelle arbeid, og Fullan (2015) påpeker også at det er avgjørende at lærerne blir *partnere* i denne prosessen med igangsetting av ny læreplan, ellers vil prosessen feile. Med det mener Fullan (2015) at lærere må få mulighet til å samarbeide for en vellykket implementeringsprosess.

Den neste fasen i prosessen av innføring av ny læreplan handler om *implementering* (implementation) og består av å sette læreplanen ut i praksis. For at denne fasen skal fungere, beskriver Fullan (2015) fire viktige nøkkeltrekk som er nødvendige. I denne oppgaven velger jeg å belyse tre av kriteriene som er mest relevante for forskningsprosjektet. Den første omhandler hvorvidt lærerne ser at det er et *behov* (need) for en ny reform. Om lærerne ser behovet for en ny reform vil være avhengig av om de anser det som nødvendig nok i forhold til andre behov. Ofte ser ikke lærerne nødvendigvis behovet for en drastisk endring før senere i prosessen, da behovet ikke er

stort nok i starten (Fullan, 2015). Neste kriterium dreier seg om *klarhet* (clarity) med tanke på tydelige mål og retningslinjer. Selv om det blant lærere er behov for at en endring og forbedring innenfor fag og læreplaner må til, kan det likevel være uklart eller utydelig hva lærere må gjøre i praksis. Ifølge Fullan (2015) kan dette generelt sett føre til en *falsk klarhet*, hvor lærerne tolker læreplanen på en overforenklet måte.

Eksempelvis kan det være at LK20 har mer dybde i seg enn det lærerne oppfatter i starten. Fullan (2015) hevder at ved innføringen av en ny læreplan er nøkkelen å jobbe med klarhet gjennom hele implementeringsprosessen. Spesielt hvis lærerne klarer å se på det som en læringsprosess (Fullan, 2015). Støtteskrivet om vurdering i kroppsøving (2021) har som ambisjon å tydeliggjøre retningslinjer rundt vurderingspraksis i kroppsøvingsfaget. Dette kan bidra til en form for klarhet i implementeringsprosessen av LK20. Det tredje kriteriet viser til *kompleksiteten* (complexity) rundt implementeringen av ny læreplan. Dette avhenger av omfanget av endringene som kreves. Jo større endringer som kreves, jo mer kreves av de lærerne som skal implementere læreplanen (Fullan, 2015). Disse tre nøkkelukriteriene for en vellykket implementering av læreplanen i kroppsøving (LK20) kommer ikke til synet under initieringsfasen. Det er først i implementeringsprosessen man må spørre seg om hva som må endres for at en ny læreplan skal bli fullt implementert i tråd med intensjonene. Fullan (2015) foreslår at endringer må skje blant annet i forståelsen av ny læreplan og den pedagogiske praksisen. Om dette er tilfellet er nettopp det denne oppgavens problemstilling dreier seg om og ønsker å undersøke. Denne implementeringsfasen skal jeg koble til Goodlads *oppfattede læreplan*, da denne studien undersøker hvordan kroppsøvingslærere oppfatter og beskriver sin vurderingspraksis etter innføringen av LK20.

Den tredje og siste fasen i denne endringsmodellen omtalt av Fullan (2015) kaller han *institusjonalisering* (institutionalization/continuation) og handler om hva som skjer mens selve implementering utfolder seg. Institusjonaliseringen blir da en forlengelse av implementeringsfasen. Den komplekse endringsprosessen fra initiering til institusjonalisering vil ofte kunne ha et tidsperspektiv på to til fire år (Fullan, 2007, s. 66-68). Det er viktig å understreke at disse tre fasene ikke er lineære, men at en effektiv og vellykket implementering av ny læreplan krever en kombinasjon av alle faktorer og faser (Fullan, 2007, s. 104-105). Fullan (2007) henviser til Datnow og Stringfields (2000) forskning som sier at pedagogiske endringsprosesser ikke er et resultat av

separate og individuelle prosesser innenfor institusjonene, men et arbeid som skjer på tvers av grupper i forskjellige kontekster på forskjellige tidspunkt.

For å forstå hvordan implementeringsprosessen foregår og oppfattes, kan *appropriasjon* forklare lærernes profesjonsutøvelse i denne fasen. Lærere har i implementeringsfasen mye makt til å tolke læreplanen på kreative og uforutsigbare måter, og at denne prosessen fra *den formelle læreplanen* til *den oppfattede læreplanen* er en kompleks praksis (Johnson, 2011, sitert i Vinje et al, 2021, s. 116). Fullan (2015) er tydelig på at de tre fasene i en implementeringsprosess ikke kan foregå lineært. Dette er i tråd med *appropriasjon* av de styrende læreplanene, som heller ikke foregår som en lineærprosess. *Appropriasjon* som en fortolkningsprosess skjer i implementeringsfasen, men på bakgrunn av at lærere lager egne regler i de situerte praksis -og profesjonsfellesskapene, vil ikke prosessen være lineær (Vinje et al, 2021, s.116-117). Ved hjelp av de gjennomgåtte teoretiske begrepene skissert ovenfor skal jeg undersøke hvordan kroppsøvingslærere beskriver og forstår de føringene som LK20 inviterer til.

4 Metode

Metode betyr «veien til målet» (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 140). Hvilken metode vi velger forteller oss hvordan vi bør gå frem for å skaffe datamaterialet som kan belyse prosjektets problemstilling (Dalland, 2017, s. 51). Hensikten med dette kapittelet er å redegjøre for oppgavens metodiske valg. Først presenteres det kvalitative intervju som metode, fremskaffelse av informanter til studien, utforming av intervjuguide, gjennomføring av intervjuene, transkribering og analyseprosessen. Videre tar jeg for meg de etiske valgene og overveielserne, hvor jeg tar utgangspunkt i tre begreper fra Thagaard (2018). Til slutt retter jeg blikket mot begrepene validitet, reliabilitet og overførbarhet.

4.1 Kvalitativ metode

Kvalitative metoder brukes for å forstå sosiale fenomener, der det rettes oppmerksomhet om livet fra innsiden. Det er en tett kontakt mellom forskeren og deltakeren. Metoden ønsker å få frem prosesser hos menneskene som forskes på og kan knyttes til vitenskapsteoretiske posisjoner preget av fenomenologi og hermeneutikk. Fenomenologien søker etter den subjektive opplevelsen og dypere meningen i individers erfaringer. Det betyr at oppmerksomheten rettes mot erfaringer og opplevelser fra deltakerens perspektiv (Dalland, 2017, s. 45). Kvalitativ metode knyttes også til fortolkende teorier, som hermeneutikk. Ordet hermeneutikk betyr fortolkningslære. I hermeneutikken finnes det ikke en sannhet, men at fenomener kan tolkes på ulike nivåer (Thagaard, 2018, s. 37). I mitt prosjekt og min problemstilling er det hensiktsmessig med en kvalitativ tilnærming. Forskerens tolkninger er knyttet til kommunikasjon med de aktuelle involverte, noe som i mitt tilfelle vil være kroppsøvlingslærerne. Videre vil jeg som forsker fortolke kroppsøvlingslærernes fortolkning av sin egen vurderingspraksis (Thagaard, 2018, s. 38). Det vil derfor være naturlig med en kombinasjon av fenomenologi og hermeneutikk, da jeg ønsker å undersøke kroppsøvlingslærers oppfatninger, tanker og erfaringer rundt vurderingspraksisen etter LK20. Det finnes ulike retninger innenfor kvalitativ metode. Den mest anvendte metoden innenfor kvalitativ forskning er intervju (Thagaard, 2018, s. 89). I min undersøkelse er det naturlig å bruke et kvalitativt intervju som metode.

4.2 Det kvalitative forskningsintervju

Et kvalitativt forskningsintervju er en profesjonell samtale som bygger på dagliglivets samtaler, hvor det konstrueres kunnskap i samspill mellom den som intervjuer og den som blir intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 22). Forskjellen på en dagligdags samtale og et profesjonelt intervju er at det i et intervju er en bestemt metode og spørreteknikk (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 42). Det kvalitative forskningsintervju brukes mer som et redskap for å oppnå kunnskap om andre menneskers opplevelser og synspunkter. Et intervju egner seg godt for å få tak i følelsene og tankene bak et fenomen (Thagaard, 2018, s. 89). Et kvalitativt intervju kan på den ene siden være helt ustrukturert og åpent, til mer strukturert. For å besvare mitt forskningsspørsmål om hvordan kroppsøvingslærerens beskriver og forstår vurdering i faget, har jeg valgt å ta i bruk et semistrukturert intervju for å få svar på ønsket tematikk. Ifølge Kvale & Brinkmann (2019) er et semistrukturert intervju verken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale, men en intervjuguide med bestemte temaer, som inneholder forslag til spørsmål. Et semistrukturert intervju gir meg muligheter til å bevege meg litt frem og tilbake, slik at det blir mer en uformell samtale. Deltakeren kan da snakke om noe som personen kan komme på der og da (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 78-79). Dette vil være en stor fordel, da jeg får et dypere innblikk i kroppsøvingslærernes sine opplevelser og synspunkter knyttet til tema.

Noen utfordringer er det ved et kvalitativt forskningsintervju. Det jeg vil løfte frem i forbindelse med mitt forskningsprosjekt, handler om det Kvale og Brinkmann (2019) skriver om intervjuet som en instrumentell dialog. Som kroppsøvingslærer er jeg kjent med vurderingsarbeidet i faget og som forsker på tema vil jeg derfor inneha kunnskap og erfaringer som kan påvirke intervjuprosessen. Dette kan ifølge Kvale og Brinkmann (2019) skape et asymmetrisk maktforhold, der samtalen ikke blir et mål i seg selv, men et middel for forskeren å fortolke i overensstemmelse med egne forskningsinteresser. Jeg som forsker har også makt da jeg skal fortolke intervjupersonenes utsagn (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 52). Det er viktig at jeg som kroppsøvingslærer med erfaring fra vurdering i faget og samtidig forsker på området, er bevisst underveis i intervjuene og ikke lar mine interesser som kroppsøvingslærer gi tydelige føringer i intervjuet. Kvale & Brinkmann (2019) presiserer at makt ikke skal elimineres fra forskningsintervjuet, men at den som intervjuer skal bemerke seg den makten som utspiller seg i produksjonen av intervjukunnskapen. Jeg gjorde meg dermed noen tanker før

intervjuene fant sted og var nøye på at jeg som forsker ikke skal påvirke datainnsamlingen og analysen i dette prosjektet. Jeg innehar en form for førforståelse da jeg er en del av et tolkningsfellesskap i min jobb som kroppsøvlingslærer (Dalland, 2019, s. 79). Jeg gjorde meg selv bevisst på at jeg som kroppsøvlingslærer har mine egne meninger om tema jeg forsker på, men var nøye med hvordan jeg skulle opptre i intervjuene, slik at mine tanker ikke skulle påvirke informantenes svar. Dette gjaldt både i måten spørsmålene ble stilt på og oppfølgingsspørsmålene, hvis det var noe som var uklart. Jeg tenkte godt igjennom at mine tanker og holdninger rundt vurderingspraksisen i kroppsøvlingsfaget ikke skulle fargelegge intervjuprosessen.

4.2.1 Utvalg

Det er viktig å anvende en utvelgingsprosess som er hensiktsmessig for problemstillingen. Derfor har jeg gjennomført et strategisk utvalg. Det vil si at man henvender seg til de personene en tror har noe å fortelle og bidra med til studiens tema (Thagaard, 2018, s. 54). Kriterier var at kroppsøvlingslærerne skulle ha erfaringer fra vurdering i kroppsøving etter fagfornyelsen. I tillegg var det nødvendig med erfaring fra både gammel læreplan (LK06) og den nye læreplanen i faget (LK20). Samtidig ønsket jeg også begge kjønn representert med forskjellig aldersspenn. Dette vil kunne bidra til variasjon og et bredere spekter inn i undersøkelsen. Det ble satt et kriterium at lærerne måtte ha minimum 3 års erfaring i faget og 60 studiepoeng i idrettsfag/kroppsøvlingsfag. Basert på dette var det også aktuelt med forskjellige videregående skoler og med kroppsøvlingslærere på både Vg1 og Vg2, samt ulike studieretninger. Dette var inklusjonskriteriene i starten av forskningsprosjektet og ble valgt ut fordi det skulle besvare problemstillingen. I ettertid kan det diskuteres om det å åpne for en som for eksempel var nyutdannet uten erfaring i faget, også ville gitt et godt bidrag til studien, men ut ifra egen bakgrunn og opplevelse som kroppsøvlingslærer, ønsket jeg noen med noe erfaring fra karaktersetning i faget. Disse kriteriene ble dermed rammene for det strategiske utvalget.

I prosessen med å rekruttere deltakere til prosjektet, forklarer Thagaard (2018) at størrelsen på utvalget må vurderes ut ifra et «metningspunkt». Når man kommer til det punktet at flere deltakere ikke synes å gi ytterligere forståelse av tema som forskes på, kan man oppfatte utvalget som tilstrekkelig og stort nok. I prosessen må det vurderes

hvor mange deltakere som skal være med for å si noe om vurdering i kroppsøving etter fagfornyelsen og som kan bidra til å utvikle forståelse om fenomenet (Thagaard, 2018, s. 59). I mitt tilfelle startet jeg med et ønske om fem deltakere til studien. På bakgrunn av at jeg behandler noen personopplysninger, må jeg melde prosjektet til Norsk senter for forskningsdata (NSD). NSD er et personvernombud for forskning og det må meldes personopplysninger når forskningen omhandler mennesker (Dalland, 2017, s. 236).

Etter at prosjektet ble godkjent av NSD i september 2021 (vedlegg 2), ble det sendt ut informasjonsskriv og spørsmål om deltakelse på e-post til avdelingsledere på tre forskjellige videregående skoler i Vestfold og Telemark fylkeskommune. Den ene skolen har kun yrkesfag som tilbud, mens de to andre skolene har både tilbud om studiespesialiserende, idrettsfag og ulike yrkesfagsretninger. Responsen var varierende, men informasjonen ble videreformidlet til aktuelle lærere, slik at jeg i første omgang fikk kontakt med tre kroppsøvingslærere som ønsket å stille til intervju.

Det viste seg å være krevende å skaffe nok deltakere til prosjektet. Det ble derfor en ny runde med informasjonsskriv og spørsmål om deltakelse på e-post til avdelingsledere på fem andre videregående skoler. Nå sendte jeg også e-post til aktuelle videregående skoler i Agder fylkeskommune. Etter en uke hadde jeg fått positive tilbakemeldinger fra fire nye kroppsøvingslærere som ønsket å stille opp i studien. I mellomtiden ble det utviklet intervjuguide (vedlegg 3) med ønskede spørsmål og samme uke begynte jeg også med første intervju, og fortløpende hadde jeg gjennomført tre intervjuer den uken. Intervju med de fire neste kroppsøvingslærerne ble gjennomført de to påfølgende ukene. Denne prosessen skal jeg utdype nærmere i neste kapittel. På samme tid som intervjuprosessen var i gang, meldte også tre nye deltakere seg. I en samtale med veileder, ble det besluttet å ha med disse deltakerne i prosjektet også. På bakgrunn av at jeg uttrykte mye lærdom av å intervju de tre første kroppsøvingslærerne, ønsket jeg flere perspektiver og erfaringer rundt vurderingspraksis i kroppsøving etter fagfornyelsen. Et «metningspunkt» ble derfor basert på når jeg som forsker fikk nok forståelse om prosessene rundt vurderingsarbeidet til kroppsøvingslærere i faget. Et «metningspunkt» på ti informanter opplevdes nå tilstrekkelig, slik at analysen ikke ble for stor og omfattende. Utvalget på ti informanter, med stor geografisk spredning og ulike vurderingserfaringer, ble vurdert til å være egnet nok til å utforske ønsket

problemstilling. Gjennom ti intervjuer ville det være mer sannsynlig for at de samme kategoriene ble presentert i flere enn ett intervju (Thagaard, 2018, s. 59).

4.2.2 Datainnsamling

All datainnsamling ble gjennomført enten fysisk på skolene hvor hver kroppsøvingslærer jobbet eller på en digital plattform som Zoom eller Teams. Årsaken for gjennomføring av intervjuene på en digital plattform er på grunn av koronapandemien og de restriksjonene som gjaldt da, og som gjorde det vanskelig å møtes fysisk. Alle intervjuene ble tatt opp med en båndopptaker på iphone-telefonen, med appen *Lydopptak*. Universitetet i Sørøst-Norge (USN) har utviklet et skriv med retningslinjer for behandling av lydfiler ved forskning (vedlegg 5). I dette skrevet anbefaler de ikke bruk av private enheter for datainnsamling, men de har heller ikke utlån av opptaksutstyr. Det ble derfor besluttet å bruke privat iphone og den nevnte appen til å ta opp intervjuene med. Det er viktig å presisere at internett/mobilnett var slått av på mobilen under gjennomføring og etter intervjuene var ferdig ble de overført til en ekstern harddisk via en datamaskin uten internett. Når transkriberingen skulle begynne, ble lydfilene overført til den private datamaskinen igjen, hvor internett var midlertidig avslått. Her ble de lagret i en egen mappe, med tilhørende pålogging via tottrinnsfaktor. Underveis i pausen med transkriberingen, ble alltid lydfilen slettet fra mappen på datamaskinen før internett ble påkoblet. Når jeg igjen skulle jobbe med transkribering, ble den aktuelle lydfilen overført til datamaskinen. Etter hvert som alle lydfilene var ferdig transkribert, ble de slettet fra ekstern harddisk og de ferdig transkriberte intervjuene ble lagret i mappe med passordbeskyttelse på datamaskin. I henhold til retningslinjer fra USN om behandling av lydfiler ved forskning (vedlegg 5) så hevder jeg å ha lagret forskningsdataen så forsvarlig som mulig ved bruk av privat enhet.

4.2.3 Intervjuguide

Før prosessen med intervjuene ble satt i gang, ble intervjuguiden (vedlegg 3) ferdigstilt med ønskede spørsmål som var relevant for problemstillingen. En intervjuguide er en form for manus som strukturerer intervjuforløpet, med mer eller mindre åpne temaer og spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 162). Intervjuguiden er helt sentral i et kvalitativt forskningsintervju. For å lykkes med intervjuet, må intervjuguiden planlegges godt, slik at det er spørsmål som er sentrale for temaet i studien og fleksible

nok overfor informantenes utsagn. Det må stilles spørsmål som skal kunne gi konkrete og utfyllende beskrivelser av ønsket forskningstema, og den bør inneholde oppfølgingsspørsmål. Dette er for å kompensere for at det er forskjeller i hvor åpent personer uttrykker seg når de blir intervjuet (Thagaard, 2018, s. 95-96). Noen snakker mer generelt og overflødig. Da er det viktig med oppfølgingsspørsmål som inviterer til å utdype sine følelser og reaksjoner. For å skape flyt i samtalen og oppmuntre til engasjement anvendes noe Thagaard (2018) kalles «prober». Med «prober» signaliseres interesse for det intervjupersonen forteller om, ved å for eksempel svare med kort respons som «ja» og nikke eller stille oppfølgingsspørsmål.

Min intervjuguide starter med mer konkrete spørsmål rundt kjønn, alder, utdanning og arbeidserfaring. Deretter tok det utgangspunkt i tematiserte spørsmål rundt *vurderingspraksis i kroppsøving med ulike fokusområder, vurdering for læring og elevmedvirkning og til slutt erfaring med de ulike læreplanene i kroppsøving*. Disse temaene ble utarbeidet for å skape relevans for problemstillingen. Oppfølgingsspørsmål gjennom store deler av intervjuguiden handler om – og eventuelt hvordan – informantene erfarte eventuelle forskjeller mellom LK06 og LK20 i lys av spørsmålets kontekst. Det er viktig at jeg som intervjuer er reflektert rundt kontakten som etableres med intervjupersonen. Målet er at intervjupersonen ikke blir påvirket til å fortelle det de tror jeg som forsker vil høre. Jeg må som tidligere nevnt, være nøye med å unngå at mine verdier og tanker rundt vurderingspraksisen i kroppsøvingfaget ikke preger intervjusituasjonen (Thagaard, 2018, s. 108). Jeg satt meg godt inn i fagstoff på forhånd og med erfaring som kroppsøvingslærer fra både LK06 og fagfornyelsen, var det flere fokusområder som jeg ønsket å utforske og som dermed ble tatt med som spørsmål i intervjuguiden.

4.2.4 Pilotintervju

Som følge av at jeg også jobber som kroppsøvingslærer, fikk jeg gjennomført to pilotintervjuer med to forskjellige kollegaer før gjennomføring av intervjuene med informantene. På den måten fikk jeg kvalitetssikret intervjuguiden ved å se om spørsmålene besvarte problemstillingen, da jeg ikke har noe erfaring med å gjennomføre et kvalitativt intervju. Disse to kollegaene ble også spurt om hvordan spørsmålene var formulert og om de var forståelig. Begge kollegaene hadde både 60 studiepoeng i idrettsfag/kroppsøving og lang erfaring fra både gammel og ny læreplan.

De hadde dermed god erfaring i å gi konstruktive tilbakemeldinger på spørsmålene. På bakgrunn av tilbakemeldinger fra informantene i pilotintervjuene og samtale med veileder ble noe av rekkefølgen og oppfølgingsspørsmål justert i intervjuguiden. Det gjorde at intervjuguiden ble endret til det bedre etter å ha prøvd den ut på kroppsøvingslærere med kjennskap til emnet og jeg vil anta at det gjorde meg mer forberedt på en rolle som intervjuer. I tillegg ble jeg også mer observant på det Thagaard (2018) omtaler som en balansegang mellom det å lytte og det å ta initiativ til å fortsette intervjuet.

4.2.5 Gjennomføring av intervjuene

Etter å ha fått kontakt med informantene via e-post, ble det fortløpende sendt ut informasjonsskriv med samtykkeskjema. Deretter ble det avtalt tidspunkt for gjennomføring av intervjuet. Samtykkeskjema ble krysset av og skrevet under fysisk av informantene eller tilbakesendt via e-post med elektronisk signatur før intervjuet startet. Alle informantene ble tilsendt intervjuguiden på e-post før intervjuet, slik at de kunne forberede seg hvis de ville. I søknaden til NSD ble det søkt om behandling av navn ved signatur/samtykke og behandling av e-postadresse. På grunn av koronapandemien, ble de fem første intervjuene gjennomført fysisk, mens resterende ble gjennomført på enten Zoom eller Teams. Dette var også på bakgrunn av lange geografiske avstander til noen av informantene. En ulempe ved å bruke slike digitale plattformer til intervjuer er at muligheten for å tolke utsagnene til informantene i noen tilfeller kan forsvinne. Det er ikke like lett å tolke kroppsspråk og ansiktsuttrykk over internett. Den personlige kontakten minskes (Thagaard, 2018, s. 111). Likevel opplevde jeg at de digitale gjennomføringene av intervjuene fungerte godt. Det kan tenkes at lærerne allerede var godt kjent med de digitale plattformene og hvordan dette skulle gjøres, etter at koronapandemien gjorde at skolene måtte gjennomføre digital undervisning i lang tid.

Alle intervjuene ble gjennomført i løpet av to måneder. Det tok som nevnt tid å få tak i informanter. Intervjuene startet med informasjon om undersøkelsens formål og problemstilling. Videre ble det informert om anonymitet, retten til å trekke seg, taushetsplikten og bruk av mobiltelefon som lydopptaker. Neste del av intervjuet tok for seg informantenes kjønn, alder, utdanning og arbeidserfaring. De første minuttene av et intervju er avgjørende, da kontakten som opprettes med intervjupersonen er av betydning for den videre prosessen. Det er viktig å uttrykke interesse og respekt, og at

kroppsspråk og ansiktsuttrykk skal signalisere engasjement. Derfor ble enkle spørsmål om informantens bakgrunn en velegnet start på intervjuet, da disse spørsmålene er greie å svare på (Thagaard, 2018, s. 101). Det neste spørsmålet i intervjuguiden handlet om generelle tanker om vurdering i kroppsøvingsfaget. Deretter gikk spørsmålene i en mer konkret og detaljert retning rundt ulike fokusområder i vurderingspraksisen, slik at de ulike elementene ble utdypet etter hvert som intervjupersonen opparbeider tillit til meg som intervjuer (Thagaard, 2018, s. 101).

Med utgangspunkt i pilotintervjuene som tok mellom 30-45 minutter å gjennomføre, var det forventet samme tid på intervjuene og tidsbruken ble informert om til informantene. Det var varierende grad av engasjement og informasjon fra de ti informantene. Det korteste intervjuet varte i 20 minutter, mens det lengste varte i 2 timer. De fleste intervjuene varte i ca 60 minutter. Alle kroppsøvingslærerne hadde satt av god tid til intervjuet og kom med faglige og reflekterte tanker rundt egen vurderingspraksis. Dette ble til et fyldig og godt datamateriale som skapte et godt grunnlag for å hente ut sitater. To av lærerne skapte så mye engasjement og lærevillighet til tema, at vi ble sittende etter intervjuet å reflektere rundt vurdering i kroppsøvingsfaget.

Informantene ble oppfordret til å fortelle om historier og eksempler som kunne utdype spørsmålene og bidra til bedre forståelse rundt studiens forskningsspørsmål. I et av intervjuene var det utfordringer rundt korte svar og interesse rundt temaene. Dette er noe vi må være forberedt på ifølge Thagaard (2018). Intervjuet ble derfor kort, da det var naturlig å gå videre med andre spørsmål. Dette ga videre utslag i analysen, da dette viste seg å gi et begrenset bidrag til empirien. Det var også en annen informant som viste seg å bli mer utfordrende enn de andre. Hos denne informanten ble det noen språkutfordringer, som gjorde at noe av transkriberingen var vanskelig å gjennomføre, da ikke alt var like enkelt å forstå. Etter å ha transkribert begge intervjuene, kom jeg frem til at det var hensiktsmessig å utelate disse to intervjuene i analysen, da lydopptaket ikke ga godt nok grunnlag for sikker avkoding av datamaterialet. Et nytt intervju ville heller ikke bedret situasjonen og gitt mer materialet. Jeg ble derfor sittende med åtte informanter som ble en del av datamaterialet i studien.

4.2.6 Behandling av data og transkribering

I dette prosjektet ble det som nevnt benyttet en app på iphone-telefonen til lydopptak av intervjuene. Både fysisk og digitalt fungerte lyden fra mobiltelefonen greit. Den neste fasen etter et intervju er å transkribere den kunnskapen som er produsert i samtalen. Denne prosessen kalles *transkribering* og er den transformasjonen fra muntlig intervju til skriftlig tekst. Dette gjøres for å gjøre kunnskapen tilgjengelig for analyse (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 204). Etter at lydfilene ble lastet opp på den eksterne harddisken, begynte jeg å transkribere intervjuene. Dette var en tidkrevende prosess, men gikk bedre og bedre for hvert intervju. Når intervjuet var ferdig transkribert, ble det lyttet til for en siste gjennomgang og dobbeltsjekket riktig transkribering. Jeg valgte å ikke ta med pauseord og lignende uttrykk i transkripsjonen, da de ikke hadde noen relevans for datamaterialet. Noen steder registrert jeg ulike følelsesmessige uttrykk som informantene hadde, slik at viktige opplevelser av et tema kom med i transkripsjonen. Jeg laget egen oversiktstabell i et Excel-dokument, slik at det var mulig å koble informant til riktig navn og lydfil. Dette dokumentet ligger lagret på samme måte som intervjuene. Det er viktig og nødvendig å ha oversikt over informantene, dersom en av dem for eksempel ønsker å trekke seg fra studien. Underveis i transkriberingen ble både sitater og uttalelser fra informantene som jeg opplevde å ha direkte relevans til problemstillingen markert, slik at prosessen med analyseringen av datamaterialet ble påbegynt.

4.3 Analyse av datamaterialet

Når alle intervjuene var ferdig transkribert, begynte prosessen med å analysere datamaterialet. Analysen av datamaterialet var en krevende prosess. Det første jeg gjorde var å lese gjennom alle intervjuene igjen, slik at jeg fikk et mer overordnet blikk og ble mer fortrolig på intervjuene. I tillegg fortsatte jeg å skrive ned ting jeg synes var relevant og interessant for innholdet i resultat -og diskusjonsdelen. På bakgrunn av dette har jeg valgt å bruke en *temaanalytisk tilnærming* for å forstå det empiriske grunnlaget i oppgaven. Denne tilnærmingen innebærer at man retter oppmerksomhet mot temaer som allerede er nevnt i forskningsprosjektet, og hvert tema analyseres i alle intervjuene (Thagaard, 2018, s. 171). På den måten kan man sammenligne data fra alle informantene, slik at man kan gå mer i dybden. For å gjennomføre en temaanalyse, må datamaterialet først kodes og klassifiseres på en enhetlig måte (Thagaard, 2018, s. 171).

Koding betyr å dele opp teksten og klassifisere utdragene etter kodeord, hvor disse kodeordene skal fremheve sentralt meningsinnhold i intervjuene (Thagaard, 2018, s. 153). Kodeordene jeg endte opp med var løftet ut fra temaer i kapitlene om kontekst og tidligere forskning, samt teorigrunnlaget i oppgaven. Det betyr at jeg bruker en deduktiv tilnærming, hvor jeg går fra teori til empiri (Thagaard, 2018, s.154). Prosessen med analysering av datamaterialet bidro også til utvikling av et nytt teoretisk perspektiv. Det empiriske grunnlaget som da kom frem, var avgjørende for utvikling av ny teori. Den teoretiske bakgrunnen som vokste frem, ga viktige perspektiver i hvordan jeg tolket datamaterialet. Denne type tilnærming kalles abduksjon (Thagaard, 2018, s. 184). Mason (2018, sitert i Thagaard, 2018, s. 184) løfter frem styrken i den abduktive tilnærmingen ved at man hele tiden er i en kontinuerlig gjentakende prosess i analyse av dataene, det teoretiske grunnlaget og utvikling av nye perspektiver. Dette har vært viktig for utforming av oppgavens helhet.

Mine hovedtemaer i disse kapitlene ble brukt for å kategorisere informantenes utsagn. Jeg benyttet meg ikke av kategorisering basert på intervjuguiden, da noe også ble dannet underveis i analyseprosessen og deretter endret på. Jeg endte dermed på ni temaer i analyseprosessen, som baserer seg på en deduktiv tilnærming og en temaanalyse av datamaterialet. Disse ni temaene er; *lærernes oppfatning av kroppsøving i fagfornyelsen, vurdering i kroppsøvingsfaget spesielt, vurdering for læring og elevmedvirkning, rettferdig karaktersettingspraksis, innsatsbegrepet, elevenes forutsetninger, elevenes fremgang, tester og idrettslige og motoriske ferdigheter, og fair play som vurderingsgrunnlag i faget*. Disse blir presentert i kapittel 5.

4.4 Oppgavens troverdighet

For å vurdere kvaliteten i kvalitativ forskning må vi se på oppgavens troverdighet. Det er viktig å ha et kritisk blikk på fremgangsmåten i prosjektet og de resultatene jeg kommer frem til. *Validitet, reliabilitet og overførbarhet* er tre sentrale kriterier jeg i det følgende skal reflektere over for å begrunne for de metodiske valgene jeg har foretatt meg og diskutere kvaliteten i innhenting av datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 181).

Begrepet *validitet* dreier seg hovedsakelig om gyldigheten av de resultatene vi kommer frem til, men også hvordan vi deretter tolker disse dataene (Thagaard, 2018, s. 181).

Valideringen skal gjennomsyre hele forskningsprosessen. Begrepet *transparens* er også

viktig, og handler om hvordan vi beskriver det teoretiske fundamentet som gir grunnlag for tolkninger, samt hvordan analysen bidrar inn i tolkningsarbeidet. Da må vi gå kritisk gjennom analyseprosessen for å styrke validiteten. Vi kan dermed avgjøre om forskningsprosessen er valid ved å stille spørsmål om de tolkningene vi har kommet frem til, er gyldige i forhold til virkeligheten vi har undersøkt (Thagaard, 2018, s. 189). For å gjøre prosessen så transparent som mulig, har jeg prøvd å gi en detaljert og konkret beskrivelse av metodebruken og analyseprosessen, slik at det er lettere å vurdere forskningsprosessen. På den måten blir validiteten styrket i oppgaven. Under gjennomføring av intervjuene hadde jeg en objektiv tilnærming til tema og informantenes utsagn, slik at mine subjektive tanker ikke skulle avbryte eller påvirke, mens i resultat -og diskusjonsdelen kan heller mine holdninger komme til synet. For å bidra til å styrke oppgavens *validitet* fikk også alle informantene tilbud om å lese gjennom transkripsjon av intervjuet. Fem av informantene ønsket å benytte seg av dette tilbudet og fikk dermed sendt transkripsjonen på e-post. Flere kom med tilbakemeldinger om for eksempel deler av et sitat eller utdrag der de følte seg misforstått eller som de ikke ønsket at jeg skulle bruke. Dette var viktige tilbakemeldinger å få, slik at dette kunne tas i betraktning. Informantene ble også tilbudt senere å lese gjennom analyseringen og eventuelt korrigere sitatene jeg hadde plukket ut til studien. Noen få benyttet seg av denne muligheten, og dette bidrar inn i tolkningens *validitet*.

Reliabilitet beskrives av Kvale og Brinkmann (2019) som konsistens og pålitelighet i forskningsprosessen. Spørsmålet er om vi kan stole på dataene som samles inn og om resultatet kan reproduseres på et annet tidspunkt av en annen forsker. *Reliabilitet* kan i kvantitative studier kobles til *repliserbarhet*. Det betyr at resultatene skal kunne gjentas og reproduseres ved videre forskning, mens i kvalitative studier er ikke *repliserbarhet* noe å strebe etter (Thagaard, 2018, s. 187). Jeg som forsker har vært nøye med å argumentere for *reliabilitet* ved å gjengi detaljerte beskrivelser av utviklingen og analyse av datamaterialet. Dette er koblet til *reliabilitet* i kvalitativ forskningsmetode (Thagaard, 2018, s. 188). For å unngå at intervjupersonen unngår å endre sine svar i et intervju med en annen forsker, har jeg vært nøye med å unngå ledende spørsmål i intervjuprosessen, da dette kan påvirke svarene. Hensikten med metodekapittelet har vært å skape gjennomsiktighet og detaljerte beskrivelser, slik at den som leser kan se på kvaliteten og verdien av resultatene. I tillegg har jeg beskrevet i detalj hvordan

prosessen i å skaffe informanter har foregått, samt skrevet konkret hvordan jeg har ivaretatt informantenes anonymitet. Jeg har også forklart hvordan jeg gikk fra å intervju ti informanter, til å kun bruke åtte av informantene i studien. I forbindelse med det har jeg beskrevet hvilke utfordringer det var knyttet til de to intervjuene, som gjorde at jeg ikke brukte de i analysen. Dette er med på å øke tilliten og påliteligheten i forskningsprosjektet, ved at jeg på en kritisk måte har reflektert rundt kvaliteten på dataene. Etter hvert som jeg ble mer vandt til intervjusituasjonen og lærte mer, ble jeg tryggere på informantene og det var lettere å være nøye med hvordan jeg stilte spørsmål, samt ta opp igjen tema som ble snakket om underveis.

Det siste begrepet jeg vil reflektere rundt i forbindelse med oppgavens troverdighet, handler om forskningsresultatene *overførbarhet*. Det er tolkningene av de resultatene jeg som forsker foretar meg som gir grunnlag for *overførbarhet*. *Overførbarhet* dreier seg om hvordan den tolkingen vi gjør, kan være relevant også i andre sammenhenger. Et enkelt prosjekt kan bidra til mer generell forståelse av et sosialt fenomen (Thagaard, 2018, s. 193-194). *Overførbarhet* er ikke nødvendigvis en ambisjon i denne studien, da antall deltakere er lavt. Målet med en kvalitativ studie er å si noe om få enheter. Det gir mer innsikt i den subjektive opplevelsen og dypere mening ved de sosiale fenomenene som forskes på. Dette kobles som nevnt spesielt til fenomenologien (Dalland, 2017, s. 45). Ønsket er å få mye informasjon fra få enheter, slik at de kan synliggjøre hvordan et utvalg kan oppfatte et fenomen. Det er vanskelig å argumentere for *overførbarhet* i dette tilfellet, men denne studien kan bidra til mer forståelse rundt kroppsøvingslærers vurderingsarbeid etter ny læreplan i faget.

4.5 Etske betraktninger

Når man foretar seg ulike studier og forskningsprosesser er det en del etiske betraktninger å ta hensyn til. «Begrepet *forskningsetikk* viser til et mangfold av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet» (De nasjonale forskningsetiske komiteene [NESH], 2016, s. 5). *Forskningsetikk* handler om de normene som gir grunnlag for våre vurderinger og handlinger. Det betyr at jeg som forsker må ivareta personvernet, overholde taushetsplikten og tenke gjennom de etiske prinsippene knyttet til forskningsprosjektet gjennom hele forløpet av intervjuundersøkelsen. Det innebærer hele prosessen fra planlegging til ferdigstilling og rapportering til informantene (Dalland, 2017, s. 235-

236). Videre skal jeg ta for meg tre punkter som Thagaard (2018) skisserer som viktige etiske prinsipper for forskning.

Det første punktet handler om *informert samtykke* og innebærer at deltakerne i prosjektet skal få nok informasjon om studien de skal ta del i og det skal sørges for at de har gitt sitt frie samtykke. At det er informert, innebærer at deltakerne har fått informasjon om prosjektet. Det aller første jeg gjorde var å melde inn mitt forskningsprosjekt til NSD, fordi mitt prosjekt inneholder behandling av personopplysninger. NSD godkjente prosjektet 16.09.21 (vedlegg 2). Før jeg tok kontakt med aktuelle skoler, ble det som tidligere omtalt, utarbeidet et informasjonsskriv (vedlegg 1) med en tilhørende samtykkeerklæring som de måtte signere, dersom de ønsket å delta.

Informasjonsskrivet inneholdt informasjon om prosjektet, målet med undersøkelsen, bruk av kvalitativt intervju som metode, konfidensialitet, taushetsplikt, at det er helt anonymt og at de hadde rett til å trekke seg uten å oppgi grunn (vedlegg 1). Det ble da utarbeidet et generelt skriv om prosjektet. Ifølge Thagaard (2018) bør man ikke gi ut for detaljert informasjon om prosjektet, da det kan påvirke deltakernes atferd. Alle deltakerne samtykket til å delta i studien og ble dermed tilsendt mer detaljert informasjon via intervjuguiden. Det er viktig at jeg som forsker er bevisst på det etiske ansvaret gjennom hele forskningsprosessen. Deltakerne i prosjektet skal også gi samtykke til presentasjon av resultatene (Thagaard, 2018, s. 24). Etter analyse av datamaterialet og relevante sitater var plukket ut til bruk i studien, sendte jeg de tilhørende sitatene, som nevnt, til de respektive deltakerne for godkjenning av sitatbruken. Da fikk deltakerne mulighet til å komme med innvendinger, dersom de følte seg misforstått eller hadde noen kommentarer.

Det neste punktet dreier som om kravet om *konfidensialitet* og spesielt anonymisering av de presenterte dataene. Behandling av informasjonen fra forskningsprosjektet skal sørge for at identiteten til deltakerne forblir skjult, både i lagring og presentasjon av data. For å sørge for *konfidensialitet* i mitt forskningsprosjekt, har jeg navngitt deltakerne med fiktive navn. All personlig informasjon og gjenkjennbare opplysninger ble ikke registrert. Dette er for å bevare anonymiteten og gjøre det litt mer levende. I tillegg ble lokale navn og uttrykk erstattet, slik at det ikke skulle være mulig å kjenne

igjen informanter eller sitater. Ved å overholde kravet om *konfidensialitet*, vil leseren rette oppmerksomheten mot vurdering i kroppsøving, og ikke mot spesifikke personer eller situasjoner. All data som er lagret vil også bli slettet når prosjektet er ferdig (Thagaard, 2018, s. 26-27).

Jeg har også som forsker ansvar for å tenke på hvilke konsekvenser studien har på informantene. Å delta i denne studien om vurdering i kroppsøving vil ikke direkte medføre noen negative konsekvenser for informantene, da jeg i analysen og presentasjon av resultatene må overholde prinsippet om anonymitet. Deltakernes integritet skal overholdes og beskyttes. Dette er mitt ansvar som forsker (Thagaard, 2018, s. 26). Tilbakemeldinger fra informantene gjorde at jeg fikk inntrykk av at de fikk mer innsikt i vurdering i kroppsøving etter fagfornyelsen og synes det var interessant å reflektere rundt egen praksis. I tillegg har jeg som forsker et ansvar i tolkningen av datamaterialet. Da er det viktig å tenke på at informantene leser resultatet av undersøkelsen. At informantene leser egne sitater og utsagn i oppgaven i en analytisk sammenheng, kan oppleves provoserende og virke fremmedgjørende på informantene (Thagaard, 2018, s. 27). Derfor har jeg vært nøye underveis i prosessen med å sende sitater og utsagn tilbake til informantene. De har fått muligheten til å bekrefte sitater og utsagn i den sammenhengen og analytiske fremstillingen de presenteres i. Jeg har også tatt hensyn til ulike innvendinger og kommentarer fra informantene underveis. Jeg hevder derfor at jeg har utvist en moralsk og etisk ansvarlighet gjennom forskningsprosessen.

5 Resultater og diskusjon

I dette kapittelet vil både resultater og diskusjon presenteres sammen. Resultatene vil diskuteres opp imot kontekst, tidligere forskning og det teoretiske grunnlaget for oppgaven. Aller først gis en presentasjon av de åtte kroppsøvingslærerne som har blitt intervjuet. Det er totalt ni kategorier som blir gjennomgått. Første kategori handler om generelle oppfattelser om kroppsøvingsfaget i LK20, deretter om VfL, mens de siste kategoriene tar for seg mer konkret og direkte om vurderingsgrunnlaget i faget. I prosessen med analysering var det disse temaene som vokste frem og som representerer grunnlaget for presentasjon av resultater og tilhørende diskusjon. Jeg prøver gjennomgående å presentere sitater som representerer helheten i kategoriene, men også det som eventuelt bryter med de typiske oppfatningene, og som er lærernes egne refleksjoner og tolkninger.

5.1 Presentasjon av informantene

Alle informantene har erfaring fra å undervise i kroppsøving etter LK20, men det er viktig å bemerke seg at de to årene nå med pandemi har bestått av hjemmeskole for mange. Det er derfor noen temaer hvor ikke alle informantene har like mye erfaring. Alle kroppsøvingslærerne nedenfor er kjent med vurderingspraksisen fra LK06, men bare noen få er kjent med R94 og tredelinga i forbindelse med vurdering som gjaldt da (Øverlie, 2016). For å bevare anonymiteten, har hver lærer fått et fiktivt navn. Målet med introduksjonen er å gi leseren et inntrykk av kroppsøvingslæreren og skape seg et bilde av lærerens erfaringer med vurderingspraksis i faget.

Torild

Torild sin formelle utdanningsbakgrunn er fra en idrettshøgskole og i tillegg har hun lederutdanning. Hun er i starten av 60-årene og har jobbet i skoleverket i underkant av 40 år, med erfaring fra flere forskjellige læreplaner i norsk skole og kroppsøvingsfaget. Hennes første generelle tanker om vurdering i kroppsøving er at det er et vanskelig fag å vurdere elevene i. Som følge av det refererer hun til en form for urettferdighet i vurderingen av elevene:

«For det er jo mitt profesjonelle skjønn på en måte, som skal bestemme hva slags karakter disse elevene skal få. Og hva baserer man det på? Det er ingen

eksakt vitenskap det her å vurdere i kroppsøving. Vi har visse kriterier. Selvfølgelig har vi det. Og vi må jo bli enige, vi andre gymlærere hvordan vi skal vurdere. Det er også kjempevanskelig. Noen synes det er viktig, andre synes noe annet er viktig».

Bente

Bente er en dame i starten av 50 årene som har jobbet nærmere 30 år som kroppsøvingslærer og hun er utdannet faglærer i kroppsøving. Bente utdyper noen bekymringer rundt antall elever det skal vurderes i hver time og presiserer at det er viktig å ha «tunga rett i munn». Ellers gir Bente oppgave til elevene om å lage tydelige kjøregler i klassen for å skape trygge rammer rundt undervisningen. Da vil elevene «tørre å utfordre seg og det blir rom for å feile». Hun uttrykker at dette er viktig for innsatsbiten og at det vil påvirke vurderingen i faget.

Terje

Terje er en mann i starten av 30 årene, som har jobbet som kroppsøvingslærer i nesten 10 år. Han er lektor i idrettsfag. Terjes generelle tanker om vurdering i kroppsøving handler spesielt om innsats og at dette er vanskelig og utfordrende:

«Kroppsøving er et spesielt fag som innebærer at man også skal vurdere innsats. (...) Alle elever er jo forskjellige, så det å vite hva god nok innsats er, hva lavere måloppnåelse på innsats er for de forskjellige elevene er vanskelig. (...) Så kontra andre fag, som jeg jo også underviser i, så er det en større utfordring å vurdere i kroppsøving. Fordi du skal ta hensyn til så mye».

Christine

Christine sin formelle bakgrunn er fra en idrettshøgskole. Hun er i slutten av 50 årene og har jobbet som lærer i over 30 år. Hun er derfor kjent med flere læreplaner i kroppsøvingsfaget. På lik linje med Torild løfter Christine frem diskusjonen om vurderingsformen i kroppsøving og synes det blir vanskeligere med vurdering, da man skal «sette karakter på refleksjon». Christine mener det skal være tallkarakter, men at det er vanskelig å vite hvor mye innsats skal telle i forhold til for eksempel ferdigheter. Da henviser hun til R94, da karaktervektingen i faget som nevnt var mer konkret og baserte seg på en tredeling.

Martin

Martin har en bachelor i idrettsfag. Han er snart 30 år og har jobbet i snart 10 år som kroppsøvlingslærer. Martin løfter frem idrettsfokuset i LK20 som en betydelig endring. Han beskriver dagens kroppsøvlingsfag som at man «heller skal prøve å få frem litt annet fokus på bevegelse og læring». Videre syns han det endrer litt på vurderingsarbeidet og at det har blitt mer fokus på innsats med innføring av fagfornyelsen.

Tina

Tina er en kvinne i starten av 50 årene som har jobbet som kroppsøvlingslærer siden starten av 90-tallet. Hennes formelle utdanning er faglærer i idrett og har i ettertid bygget på med flere etterutdanninger. Tina skryter veldig av LK20 og løfter spesielt frem fokuset på samarbeid og selvstendighet som viktig i vurderingsarbeidet.

Elise

Elise er en kvinne i midten av 50 årene og har en idrettsfaglig utdanning og har jobbet som kroppsøvlingslærer i syv-åtte år. Elise, i likhet med flere andre informanter, peker på diskusjonen rundt karakter eller ikke karakter i kroppsøvlingsfaget, og syns det er krevende med vurdering. Hun har brukt spesielt mye tid på å sette seg inn i den nye læreplanen og løfter frem begrepet innsats og hva det innebærer. Hun peker på trygghet som viktig, der elevene skal «bli trygge nok til å faktisk kunne vise en innsats med den kroppen du har».

Hanne

Den siste informanten heter Hanne og hun er i 40 årene. Hennes formelle utdanningsbakgrunn er en master i idrett -og helsefag. Hanne har jobbet som kroppsøvlingslærer siden tidlig 2000-tallet. Hun syns LK20 viser til en mer helhetskompetanse hos elevene. Likevel løfter hun frem vanskeligheter med det å lage gode vurderingskriterier og det å sette karakter på elevene. Hanne belyser det med hvilke kriterier som er viktige under LK20 kontra det som var viktig i LK06, og trekker frem fokuset på idrettslige og motoriske ferdigheter som et diskusjonsområde rundt vurderingspraksisen i fagfornyelsen. Hun mener at kompetansen eleven tar med seg inn

fra et lagspill, kan bidra positivt i form av samarbeid og samspill, ikke nødvendigvis som en god teknisk ferdighet som skal vurderes alene.

5.2 Lærernes oppfatning av kroppsøvingsfaget i fagfornyelsen

På Utdanningsdirektoratet sine nettsider, hvor man finner den nye læreplanen i kroppsøving, ligger det et skriv om hva som er nytt i kroppsøvingsfaget. I det skrevet står det blant annet at kroppsøving har en dreining mot et mindre idrettsrettet fag. I tillegg skal elevene oppleve en mer variert kroppsøvingsundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Tre nye kjerneelementer er også introdusert i LK20 og i kroppsøving er dette: *bevegelse og kroppslig læring, deltakelse og samspill i ulike bevegelsesaktiviteter og uteaktiviteter og naturferdsel* (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Vinje & Skrede (2021) argumenterer for – på bakgrunn av en komparativ analyse av sentrale deler av læreplanen - at dette bare er «gammelt nytt» og at flere momenter i kompetanseformuleringene er like både i LK06 og LK20. I teksten om underveisvurdering under kompetansemålene i faget kommer spesielt refleksjonsdelen hos elevene frem og hvordan læreren skal legge til rette for dette. Elevene skal skaffe seg innsikt i egen læreprosess og få kompetanse i å utvikle seg selv. Dette er mer vektlagt og nytt i LK20 (Evensen, 2020, s. 52).

Et av de gjentakende spørsmålene som informantene ble stilt i intervjuet var om det aktuelle temaet, spørsmålet eller fokusområde vi snakket om, hadde endret seg etter innføringen av LK20. Jeg vil i det følgende trekke frem noen sitater fra informantene som de mener konkret har endret seg. Dette er for å gi et generelt bilde på endringer de har sett eller ting de oppfatter at den nye læreplanen har fokus på:

«Jeg ser jo at den utviklinga som har skjedd i forhold til fokus på idrett da. At idrettstanken skal liksom presses litt nedover. Og at man heller skal prøve å få frem litt annet fokus på bevegelse og læring. Kanskje mer fokus på koordinasjon og enklere bevegelsesformer på Vg1, så kommer det idrettsfokuset litt mer inn på Vg2 og Vg3 da». (Martin)

«Forskjellen på LK06 og LK20 er jo at nå prøver jeg, selv om jeg ikke har klart å formulere det så veldig godt da, men nå jobber jeg jo med samarbeid. Jeg

jobber jo ikke med basketball, innebandy og sånn. Jeg jobber jo med samarbeid». (Elise)

Her knytter både Martin og Elise seg til den delen av LK20 hvor idrettsfokuset er dempet i læreplanen og trekker frem andre fokusområder de jobber med i undervisningen og i vurderingsarbeidet. De to neste sitatene fra Christine og Hanne gjenspeiler den delen av kompetansemålene og læreplanen hvor elevenes refleksjon er mer i fokus og at det skal være en del av vurderingsprosessen i kroppsøving.

«Det har jo vært diskusjon om vi skal ha vurdering i kroppsøving. Det synes jeg jo, men etter den nye læreplanen, så blir det vanskeligere og vanskeligere, for du skal jo sette karakter på refleksjon». (Christine)

«Jeg synes jo det med refleksjon har kommet litt mer inn da. Og det at jeg kan forvente at en elev med høy måloppnåelse skal rett og slett være ganske reflektert». (Hanne)

Det styrkede fokuset på *refleksjon* i kompetansemålene i LK20 har Brattenborg et al (2021) også løftet frem i sine fokusgruppeintervjuer med 27 kroppsøvingslærere på ungdomstrinnet. De synes det er krevende å vurdere elevenes refleksjon i timen og at dette kan skape en del utfordringer i forbindelse med vurdering. Dette er også noe av det mine informanter løfter frem som nytt og krevende i LK20. Hanne forteller at det tas med i vurderingsarbeidet og at dette er nytt med kompetansemålene i LK20. Alle mine informanter, bortsett fra en, forteller at de trekker inn ulike refleksjonsoppgaver med forskjellig innhold og omfang inn i vurderingsarbeidet. Hvordan mine informanter ser på verbbruken og refleksjon i kompetansemålene, skal jeg komme mer tilbake til under kapittelet om innsats, da flere forbinder refleksjonsbiten med innsatsbegrepet.

Dreiningen mot et mindre idrettsrettet fag, hvor det skal være mer varierte bevegelsesaktiviteter viser seg at flere av informantene har bitt seg merke i. Likevel er det spesielt en som gjenspeiler det Vinje og Skrede (2021) omtaler for at til dels kan omtales som «gammelt nytt». På spørsmål om hva som har endret seg med kroppsøving etter LK20 svarer Terje at «ordlyden i det har endret seg, men ikke nødvendigvis innholdet». Han presiserer videre at de jobber på ganske lik måte som tidligere, men at

de gamle kompetansemålene har blitt byttet ut med nye, hvor man har laget nye vurderingskriterier deretter. Det er også flere som løfter frem idrettsfokusets relevans i forbindelse med idrettslige og motoriske ferdigheter. De begrunner det med at idrettsfokus er nedskalert i læreplanen og i kompetansemålene, og at ordlyden er endret. Dermed skaper det en litt annen vurderingspraksis når man ser på idrettslige og motoriske ferdigheter. Hvordan informantene forstår de praktiske konsekvensene av dette skal jeg komme tilbake til i kapittel 5.9.

5.3 Vurdering i kroppsøving faget spesielt

Et viktig punkt i forbindelse med vurdering i kroppsøving er hva som er grunnlaget for vurderingen og i § 3-3 i forskrift til opplæringsloven kom det en endring i 2020. Det er ikke lenger bare kompetansemålene som er grunnlaget for vurderingen, men disse skal også forstås i lys av teksten *om faget* i læreplanen (Opplæringsloven, 2020). I min intervjuguide er det ikke et konkret spørsmål om noen av mine informanter er innforstått med denne endringen, men det er flere ganger de har hatt anledning til å utdype om de synes det har skjedd noen konkrete forandringer i faget med innføringen av ny læreplan. Det er kun to informanter som nevner dette og at det preger vurderingspraksisen i kroppsøving. Spesielt Hanne er tydelig på denne endringen og synes det er bra at vi ikke bare ser på kompetansemålene. Hun mener dette er den største omstillingen og at måten de jobbet på før, ikke lenger går an. Da fokuserte de mer på hvilke idretter elevene skulle lære. Med fagfornyelsen presiserer hun at de har jobbet mye med å lese læreplanen annerledes. På spørsmål om hva som konkret har endret seg fra LK06 til LK20 trekker Torild inn det å koble elevene og vurderingen opp mot den overordnede delen av læreplanen. Det er tydelig at både Hanne og Torild har vært bevisste i forhold til § 3-3 i forskrift til opplæringsloven og ser de ulike delene i læreplanen i sammenheng. Det betyr ikke at de informantene som ikke kommenterte dette konkret, ikke er bevisst på denne endringen. Thagaard (2018) løfter frem dette som et problem. Dersom jeg skulle hatt det spørsmålet direkte, er det mulig at et slikt ledende spørsmål kan stille intervjupersonen i en situasjon hvor han eller hun opplever en forventning om hvordan spørsmålet skal svares på. Formuleringen av spørsmålet ble derfor stilt mer åpent.

Informantene i studien ble stilt et spørsmål om hva de anser som den viktigste kompetansen elevene skal tilegne seg i kroppsøving faget. I § 3-15 om

standpunktkarakter i fag i forskrift til opplæringsloven kan forståelsen av denne kompetansen ifølge Brattenborg et al (2021) oppleves som motstridende. I § 3-15 kommer det frem at både kompetansen eleven har vist ved *avslutninga* av opplæringa og *i løpet* av opplæringa skal være en del av vurderingen ved karaktersetting (Opplæringsloven, 2020). I læreplanen i kroppsøving og støtteskrivet om vurdering i kroppsøving kommer det ikke frem når sluttkompetansen skal måles. Kompetansen i kroppsøving baserer seg på det å vise innsats i timene, elevforutsetninger og at det er tradisjon med fysiske tester inn i vurderingsarbeidet. På bakgrunn av dette står vurdering i kroppsøving i en særstilling når det kommer til vurderingsgrunnlaget. (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 201-202). Hanne beskriver kompetanse i kroppsøving slik:

«Målet mitt med våre kroppsøvingselever, er at de skal få masse verktøy og mye opplevelser (...) De skal finne ut av hva de kan, hvilken kompetanse har de og at de kan bruke sin kompetanse til å ta vare på seg selv resten av livet. Og den kompetansen der, den handler jo om å være selvstendig, det å kunne finne løsninger. Si for eksempel at du får en skade i et kne og ikke kan bevege seg normalt med kneet eller beinet. Hva kan de da gjøre? At de ikke bare setter seg ned fordi at de har en liten skavank, men at de ser muligheter og ikke bare begrensinger. Så den viktigste kompetansen jeg mener at de skal ha, det er at de skal kunne ta vare på seg selv. Og få muligheten til å ta vare på egen helse».

Dette sitatet gjenspeiler det samtlige informanter svarer på hva de anser som den viktigste kompetansen elevene skal tilegne seg i kroppsøving. Alle nevner helse som et viktig aspekt, samt det å få noen verktøy for å kunne ta vare på egen helse når de er ferdig på skolen og det å finne noe de trives med. Det kan argumenteres for at dette er i tråd med et sentralt mål i kroppsøvingsfaget; at elevene skal inspireres til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil (Utdanningsdirektoratet, 2020e). Flere av informanter nevner også ulike dokumentasjonsverktøy for å gi elevene en rettferdig karakter i faget, enten etter hver time eller etter en periode. § 2.2 om kompetanse i fag i overordnet del i LK20 beskriver kompetanse både som motoriske og praktiske utfordringer elevene skal løse, men også evne til refleksjon. Dette utgjør en form for samlet kompetanse hos eleven, likevel løfter to av informantene i min studie frem to motstridende tanker om hvordan den samlede kompetansen skal vurderes. Hanne

utdyper at hun synes det er vanskeligere å få karakteren seks i dag med de nye kompetansemålene og den nye læreplanen i faget, og at man skal se på hele læreplanen. Bente løfter frem et syn på den andre siden av skalaen:

«Men det er jo lettere å få en bedre karakter nå enn det kanskje har vært tidligere. Vil jeg våge å påstå (..) Jeg har ikke fått erfart det så mye, for i fjor så var det ikke så mye gym. Det var jo korona. Jeg har ikke fått erfart det så mye, men våger å påstå at det kanskje er det».

Bente utdyper videre at hun er veldig usikker, men at man nå har tatt bort litt av fokuset på idrettslige og motoriske ferdigheter, noe som vil gjøre at de som ikke innehar disse ferdighetene nå vil kunne klare å komme seg lenger opp på karakterskalaen på grunn av innsatsen sin. Jeg vil legge til at Bente også kommenterer at det er litt tidlig å si så mye om. Både på grunn av koronapandemien og mye hjemmeskole, men også fordi man ikke har praktisert den nye læreplanen så mye enda og fått erfare hvordan den er. Det kan på bakgrunn av dette diskuteres hva som egentlig er kompetanse i kroppsøving og når i opplæringsløpet denne kompetansen skal vurderes. Disse motstridende tankene og opplevelsene rundt den nye læreplanen og kompetanse i faget er i samsvar med det Brattenborg et al (2021) sine kroppsøvingslærere uttrykker i studien. En av lærerne uttrykker at kompetansevurderingen skal strekke seg over lang tid og en annen lærer beskriver at en samlet kompetanse er vanskelig å vurdere når en klasse har en lærer i to år, mens en annen lærer det siste året i opplæringsløpet. Dette kan føre til ulik vurdering- og karaktersettingspraksis (Brattenborg et al, 2021, s. 79). Jeg vil også legge til det Fullan (2015) beskriver om et *behov* for en ny reform i forbindelse med en implementeringsprosess. Det er viktig for en vellykket implementering at lærere ser et behov, og dette gjør blant annet Hanne. Hun mener at «dette er riktig vei å gå» og mener fagfornyelsen ser mer helhet, hvor det «handler mer om dette med kompetanse hos eleven». Denne helheten kan forstås i retning av at elevene skal inspireres til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil, og med verktøy for å ta ansvar for denne bevegelsesgleden også etter endt skolegang.

5.4 Vurdering for læring og elevmedvirkning

VfL legitimeres som et viktig redskap for å motivere elevene og få elevene til å ta del i egen læringsprosess (Utdanningsdirektoratet, 2022). Med videreføringen av de fire prinsippene, som handler om hvordan man skal styrke elevenes forståelse for læring og det nye avsnittet om underveisvurdering under kompetansemålene i fagfornyelsen, er det ikke tvil om at VfL er tenkt som et viktig verktøy i vurderingsprosessen til lærere. På spørsmål om mine informanter har noe fokus på VfL, utdyper Bente følgende:

«Det er så morsomt med vurdering for det er jo det vi lærerne alltid har drive med. Gjør jo det i kroppsøving. Når vi var på det kurset så tenkte jeg, dette har vi jo gjort bestandig. Så det er vel noen andre fag som må lære av oss. Det er jo fordi faget er som det er selvfølgelig».

Samtlige informanter hadde til en viss grad noe fokus på VfL i arbeidet sitt i timene. Terje jobber også med VfL, hvor han opplever det som en innebygd og naturlig del av faget:

«Man gir jo gjerne tilbakemeldinger underveis i timene, enten det er på teknikk, altså passe på å løfte riktig, trening av teknikker i diverse idretter, taktiske tilbakemeldinger og rett og slett motiverende ord da for å motivere de til å prøve mer, eller prøve så godt de kan. Vil jo ikke si at man har en konstant tanke om at dette her er vurdering for læring. At dette er vurdering for læring hele tiden, det er det ikke, men at det blir en naturlig del da».

Hanne beskriver at hun gir tilbakemeldinger underveis i en aktivitet, og forteller elevene hva de kan «gjøre for å gjøre dette bedre neste gang» og «at man hele tiden gir tilbakemeldinger for at de skal øke sin kompetanse». Martin forteller også at dette har han en del søkelys på, spesielt det å «gi kontinuerlig feedback til elevene i timen. At de vet hvordan de ligger an og hva de må gjøre annerledes. Eller for å gjøre det bedre. Og det gjør vi jevnt hver økt». Elise er en av informantene som benytter seg mye av VfL som et begrep og bruker en del tid på å klargjøre innholdet i VfL for elevene:

«Jeg snakker om vurdering for læring jeg. Jeg snakker om det hele tiden. Prøver å si at nå er det samarbeid, nå er det det og det og det. Nå er det å gjøre hverandre gode, hvor kan dere hjelpe til. Hele tiden sånn. Og jeg trur at det

halvåret her, akkurat for den klassen da, når det gjelder Vg2 som jeg kjenner veldig godt, så har jeg samtaler med de hele tiden. For de kommer og spør. Ja hvordan gikk det her? Jo nå må du jobbe med det. Nå må du jobbe med det. Det her går kjempebra. Nå skal de ut på lærlingplass til sommeren. Nå er de fullstendig klar over hvor de er. De har ikke fått en eneste karakter av meg. Bortsett fra til termin. Så det bruker jeg veldig mye tid på».

Når Elise uttrykker at hun «snakker om det hele tiden», kan det også tenkes at hun på samme måte som Terje opplever at det er en innebygd del av faget. Når en kroppsøvingslærer ikke har konkrete, håndfaste og skriftlige vurderingsformer, er det naturlig at elevene kommer og spør, eller at en lærer gir tilbakemeldinger på utførelsen av en gitt bevegelse med kroppen. Det kan oppfattes som om både Elise og Terje sikter til at dette er noe det er vanlig å bruke tid på og som Terje sier: «Det blir en naturlig del», og henviser til at VfL og de fire prinsippene er innebygd i fagets strukturer.

Sitatene til Bente, Terje, Hanne, Martin og Elise kan sammen gi et inntrykk av at spesielt det siste prinsippet i VfL om at «elevene skal få råd om hvordan de kan arbeide videre for å øke kompetansen sin» er lett å forholde seg til i kroppsøvingsfaget. Dette er på bakgrunn av at elevene bruker kroppen i undervisningen og det blir en naturlig del i faget. Elevene mestrer noe med kroppen og får tilbakemelding på det de gjør. Funn i min studie viser at alle mine informanter jobber med VfL, og spesielt med fokus på feedback og fremovermeldinger. Dette går på tvers av Leirhaug (2016a) sine funn om innføring og arbeidet med VfL, der flere kroppsøvingslærere hadde mer fokus på sluttvurderingen av elevene. Kroppsøvingslærerne jeg intervjuet uttrykte å jobbe mer med den formative vurderingen enn den summative. Dette kommer spesielt til synet hos Tina, som forteller at hun nå har gått mer og mer bort fra å gi tallkarakter til elevene, men heller gir de lav, middels og høy måloppnåelse. Hennes erfaring er at «hvis de får en karakter, så leser de nesten ikke kommentaren en gang».

Alle kroppsøvingslærerne hos Leirhaug (2016a) sin studie opplyste at de var gode på tilbakemeldinger, noe som er i tråd med mine funn, men i intervju med en av mine informanter; Christine, opplevde jeg at hun i samtale om VfL, gradvis reflekterte over hva hun i LK20 egentlig skal gi tilbakemeldinger på. Hun henviser da til nedtoningen av idrettsperspektivet. I starten fortalte Christine at «i kroppsøving så er det så enkelt å gi

feedback hele tiden», men presiserer videre at «kroppsøving føler jeg er litt annerledes enn teorifag. Du lærer jo hele tiden hvis du vil, men vi må passe på å gi feedback som de lærer av». Christine utdyper da at hun synes det har blitt litt mer krevende med VfL etter innføringen av fagfornyelsen, og henviser til dette med feedback. Hun stiller spørsmål ved hva man skal gi feedback på nå som idrettslige og motoriske ferdigheter har fått mindre betydning i vurderingsprosessen under LK20:

«Men det ble jo litt sånn rart da, når vi i fjor begynte å lage (årsplaner) på Vg1, som de gjennomførte på Vg1, da vi ikke hadde ballspill lenger og ikke var så opptatt av teknikken i ballspillet. Men hva skulle vi se etter da?».

Hun løfter frem samarbeid som en egenskap å kommentere, men synes likevel at «den vurderingen for læring blir verre og verre». Leirhaug (2016a) hevder i sin studie at kroppsøvingslærerne oppfattet VfL som viktig arbeid, men at de nedprioriterte dette fordi det var tidkrevende. Dette er i strid med mine funn, hvor flere av informantene uttrykker å fokusere mer på dette. Torild nevner konkret at det er «veldig mye mer fokus på dette nå i fagfornyelsen». Leirhaug (2016a) konkluderer videre med at det trengs en mer felles forståelse av kriteriene i forbindelse med vurdering i faget. Dette uttrykker også Svennberg (2017, sitert i Vinje et al, 2021, s. 170) med sine kriterier og Fullan (2015) sin forståelse av *klarhet*. Utydelig kriterier kan spesielt gjøre seg gjeldende i det Christine uttrykker rundt forståelsen av idrettsperspektivet og om man skal gi feedback på idrettslige og motoriske ferdigheter eller samspill og samarbeid.

På spørsmål om hvordan elevene blir kjent med læreplanen og kompetansemålene i faget, svarer samtlige informanter at de går igjennom læreplanen og konkretiserer kompetansemålene i starten av hvert skoleår. Halvparten av informantene utdyper også at de jobber mer konkret og systematisk med kompetansemålene hver time, hvor de sier de høyt eller nevner de ofte for klassen. Flere har også en egen plan hvor læreplanen og kompetansemålene synliggjøres sammen med aktiviteten i form av en aktivitetsplan. Dette er i tråd med prinsipp b i VfL der «elevene skal forstå hva de skal lære og hva som blir forventet av dem». § 6-7 om samtale om utvikling i forskrift til opplæringsloven henger sammen med prinsipp c i VfL om at «elevene skal få vite hva de mestrer». Alle informantene forteller at de har minimum en samtale i terminen med hver elev om hvordan de gjør det i faget og hva som må til for å gjøre det bedre. Dette

står også tydelig under kompetansemålene i læreplanen i kroppsøving der «læreren skal være i dialog med elevene om utviklingen deres i kroppsøving» (Utdanningsdirektoratet, 2020a).

Prinsipp a i VfL som handler om at «elevene skal delta i vurderingen av eget arbeid og reflektere over egen læring og faglige utvikling» kan kobles sammen med begrepet elevmedvirkning, som gjenspeiles i *opplæringens verdigrunnlag* og verdiene *demokrati* og *medvirkning*. Elevene skal få erfaring fra medvirkning i det faglige arbeidet og føle at de blir lyttet til (Utdanningsdirektoratet, 2020k). Kroppsøvingslærerne i min studie har ulike erfaringer når det kommer til elevmedvirkning. Først vil jeg presentere sitater på hva to av lærerne forbinder med elevmedvirkning:

«De får innimellom fritt valg og jeg sier okey, nå har vi jobbet hardt. Den siste halvtimen eller tyve minuttene kan dere fylle med sånn valgfritt. Interessedelt for å si det sånn. Da er det noen som går og spinner og noen går på styrkerommet, og noen spiller volleyball. (...). I Vg2 har vi elevinstruksjon. Ikke hele året, men de blir delt inn i grupper på tre og tre, og da er de litt med på å bestemme hva vi skal gjøre i gymtimene». (Torild)

«Du har jo kompetansemål du må forholde deg til da. Det legger jo litt føringer for hvilke aktiviteter du kan gjøre. Men samtidig så spør jeg elevene starten av året hvilke aktiviteter som de liker. Sånn at en har litt av det de driver med til vanlig. Også veier kanskje det litt mer enn det som vi må igjennom. Også når vi har egentrening, så får de ofte velge aktiviteten de vil drive med selv». (Martin)

Både Torild og Martin beskriver hvordan elevene på forskjellige måter får velge noen aktiviteter selv i løpet av undervisningstimen eller året. Dette er noe som går igjen hos majoriteten av informantene og som de ser på som elevmedvirkning. Elevstyrte aktiviteter hvor noen elever har kroppsøvingstimen for resten av elevene, er også noe som flere av informantene nevner som elevmedvirkning. Terje utdypet også en form for elevmedvirkning i samtale med elevene:

«I den samtalen vi har i termin 1 (..) så stiller jeg alltid spørsmål og spør om de har noen eventuelle endringer, noe de kunne tenkt seg å gjøre annerledes, ha mer fokus på, noe de ønsker å ha mindre fokus på».

I forbindelse med at elevene skal vurdere seg selv, utdyper Elise at:

«Det er kjempevanskelig. Jeg har lagt ut noe på læringsplattformen, også skal de svare. Men det gjør de jo ikke. Det har jeg gjort i mange år. Lagt ut, skriv hva du synes selv. Det klarer de ikke. Og de som klarer det, de vurderer seg selv stort sett mye lavere og det er helt greit. Men jeg prøver alltid å ha samtaler med de to eller tre ganger underveis, og spør hvor de trur de ligger nå. Men de vet jo aldri».

Som sitatet til Elise viser, er elevvurdering noe hun har gjort tidligere. Det betyr at det ikke nødvendigvis er noe nytt med fagfornyelsen, men at det er lagt større vekt på VfL og elevmedvirkning, og at dette kommer tydeligere frem i LK20. Likevel opplever flere av informantene at det er vanskelig. Tina kommenterer også at: «Det er jo alle lærers dårlige samvittighet». Dette kan tyde på at lærerne er kjent med VfL og elevmedvirkning, men at det er vanskelig å gjennomføre i praksis. Spesielt der hvor elevene skal delta i vurderingen av eget arbeid. Som en forlengelse av det utdyper Tina videre:

«Det går jo på at jeg må ta ansvar for læringa, ikke sant. Jeg må jo ta ansvar for at jeg kan følge opp det de velger og at jeg kan vurdere det de da skal gjennomføre. Derfor kan jeg ikke gi helt frie tøylar, men jeg kan gi innenfor visse rammer. Så de opplever nok hvert fall at de får være med å bestemme litt».

Hun utviser her en viss skepsis til å overlate for mye av vurderingen til elevene. Kommentaren til Elise om hennes erfaring med at elevene ikke svarer på spørsmål og at elevene er usikre på hvor de ligger, tyder også på at elevvurdering er vanskelig å gjennomføre. Det er viktig å bemerke seg at dette kan være sterkt avhengig av spørsmålsformuleringene til Elise. Vi kjenner ikke til Elises spørsmål til elevene, men Elises erfaringer med elevvurdering handler også om at hun ikke vil gi fra seg for mye av ansvaret i forbindelse med vurdering. Dette ses også i doktorgraden til Leirhaug

(2016a) om VfL. Han skisserer at kroppsøvingslærerne er skeptiske til å trekke elever inn i vurderingsarbeidet, da det oppleves krevende. Alle mine informanter uttrykker å jobbe tett opp mot innholdet i VfL. De forteller elevene hva de skal jobbe med hver time, hvorfor de skal jobbe med det og hva som forventes. I tillegg har de små samtaler med flere av elevene hver time. Tina og Elise forteller at de ikke rekker å snakke med alle hver time, men at de i samtale med elevene bruker kommentarer istedenfor karakter for å veilede elevene:

«De skal vite hvordan de ligger an nå, og en sånn underveisvurdering med en kommentar på. Fremovermelding da. Altså hva er det du kan gjøre hvis du ønsker høyere måloppnåelse, da kan du gjøre dette for eksempel». (Tina)

«Nå er de fullstendig klar over hvor de er. De har ikke fått en eneste karakter av meg. Bortsett fra til termin. Så det bruker jeg veldig mye tid på». (Elise)

Studiens funn tyder på at informantene generelt sett jobber mye med VfL, men at flere også finner arbeidet med VfL som vanskelig. Noen av informantene sier de har fått økende fokus på det etter innføringen av LK20. Elevmedvirkning er noe informantene uttrykker som mest krevende å få til i praksis, men at majoriteten av læreren så på elevmedvirkning der elevene fikk velge aktivitetsform. Det som informantene uttrykker som spesielt vanskelig med elevmedvirkning, er delen hvor elevene skal vurdere eget arbeid. Det er tydelig at dette er et krevende moment i VfL. Det må derfor utvikles og jobbes mer med gode metoder for elevmedvirkning i undervisningen og vurderingsarbeidet.

5.5 Rettferdig vurderings -og karaktersettingspraksis i kroppsøving

Det var flere som pekte på utfordringer ved det å sette en rettferdig karakter i kroppsøvingsfaget, uten at dette var et direkte spørsmål i intervjuene. Først vil jeg drøfte funnene mine opp mot informantenes holdning til karakter i kroppsøvingsfaget. Halvparten av mine informanter løfter frem karakter eller ikke karakter i faget frem som et dilemma, fordi de mener det er vanskelig. Christine husker tilbake til R94, når det var tredelinga som gjaldt og beskriver det som enklere å forholde seg til:

«Da satt vi tre karakterer da, nå kan vi ikke sette tre karakterer nå. Vi vet jo ikke hvor mye innsatsen skal telle i forhold til ferdighet, eller det skal jo telle mer mener jeg. Men det er veldig diffust».

Elise kan fortelle at for hun så «er det ikke noe mål å bruke (hele) karakterskalaen». Hun utdyper videre at kroppsøvfingsfaget overhodet ikke er et fag hvor du bør bruke karakteren en, to eller tre, og at «hvis det blir gjort riktig, så skal alle ha mulighet til å klare det her». Med det så mener hun at kun den øverste delen av karakterskalaen bør alle klare. Hun løfter frem godkjent eller ikke godkjent med en skriftlig vurdering som et mer rettferdig system. Dette er med på å danne et bilde rundt usikkerheten med vurdering i kroppsøvfingsfaget.

I studien til Annerstedt og Larsson (2010) fra svensk skoles tilsvarende kroppsøvfingsfag er det tydelig på at karaktersystemet ikke reflekterer intensjonene til læreplanen. I studien forteller lærere at de er usikre på hvilke kriterier som skal ligge til grunn for de forskjellige karakterene. Dette henger også sammen med de to kriteriene som Svennberg (2017, sitert i Vinje et al, 2021, s. 170) peker på for å skape en rettferdig karaktersettingspraksis. De handler om å presentere kriterier som alle kan forstå og gi kroppsøvfingslærere tydelige regeltolkninger for å skape en lik forståelse rundt karaktersettingen i faget. Annerstedt og Larsson (2010) forteller at informantene i studien innehar en form for erfaring fra vurderingspraksis i faget som gjør at de har *internalisert* hvilken karakter elevene skal ha, uten at de kan forklare konkret hvorfor. Majoriteten av kroppsøvfingslærerne i min studie nevner innholdet i begrepet *internalisering* i en eller annen form. Bente omtaler dette som «et tren øye» og at observasjon er det beste verktøyet man har i vurderingssituasjoner, men at det alltid vil være en usikkerhet rundt om man virkelig har sett det man skal. Jeg vil i det følgende presentere noen sitater som bidrar til å løfte frem *internalisering* som en form for lærerkompetanse i vurderingsarbeidet i kroppsøvfingsfaget:

«Det er jo dessverre en litt sånn subjektiv vurdering da. Det er vanskelig å konkretisere ned veldig masse». (Martin)

«For det er jo mitt profesjonelle skjønn på en måte, som skal bestemme hva slags karakter disse elevene skal få. Og hva baserer man det på? Det er ingen

eksakt vitenskap det her å vurdere i kroppsøving. Vi har visse kriterier. Selvfølgelig har vi det. Og vi må jo bli enige, vi andre gymlærere hvordan vi skal vurdere. Det er også kjempevanskelig (..) Og det blir jo en urettferdighet, altså for elevene». (Torild)

«Det blir ofte en subjektiv mening fra oss som er kroppsøvingslærere. Det er ikke noe sånn standardisert i forhold til noen tabeller eller tall eller noe poeng på det. Så kontra andre fag, som jeg jo også underviser i, så er det en større utfordring å vurdere i kroppsøving (..) Det å ha ulike ferdigheter du skal tilpasse, samtidig som det skal være rettferdig vurdering på tross av alt dette her er kjempevanskelig og kjempeutfordrende». (Terje)

Disse tre sitatene trekker frem den subjektive meningen til hver enkelt kroppsøvingslærer som del av karaktersettingen i faget. Martin presiserer også at det er «mer subjektiv vurdering i kroppsøving i forhold til andre fag, for eksempel matematikk, der du har en fasit», men at «heldigvis så blir man jo litt mer erfaren og ser det litt fortere». Den erfaringen som ligger til grunn for en kroppsøvingslærer bygger ifølge Birch (2021) på en del fordommer som baserer seg på egen skolegang og deltakelse i fysisk aktivitet og idrett, og dette danner den forståelseshorisonten hver lærer mener de ulike karakterene innebærer. På bakgrunn av det hevder Birch (2021) at en rettferdig vurderingspraksis alltid vil være ulik. Her bruker Birch (2021) Gadamer, som mener at en forståelseshorisont ikke er statisk. Den vil hele tiden preges i møte med ulike elever, andre kollegaer, forståelsen av støtteskriv, vurderingskriterier og lignende. Blant annet det at skoler utarbeider sine egne lokale vurderingskriterier, mens noen bruker de som ligger på Utdanningsdirektoratet sine nettsider under betegnelsen «Kjennetegn på måloppnåelse» (Utdanningsdirektoratet, 2020m). Dette kommer tydelig frem hos Martin som utdyper at dette kan skape en form urettferdig vurdering:

«Alle skoler kan jo lage sine egne vurderingskriterier på en måte. Og det gjør jo at det blir et urettferdig system. Det er urettferdig for elevene og utfordrende for oss lærere ved at vi tolker ting forskjellig».

Elise fremstiller den urettferdigheten som en type synsing. Det som er bra måloppnåelse for en kroppsøvingslærer, kan være noe annet for en annen lærer:

«Det er jo synsing nesten. Det er jo min opplevelse. Min opplevelse av hva som er bra, må jeg være veldig oppmerksom på at er bare min. Du kan jo mene noe helt annet. Så det er den synsinga». (Elise)

At vurderingspraksisen vil bli ulik, både mellom kroppsøvingslærere og på de ulike skolene kan knyttes til noe Goodlad (1979) beskriver i omtalen av *den oppfattede læreplanen*. *Ideens læreplan* vil alltid forvrenses fordi lærere tolker læreplanen og kompetansemålene forskjellig. Settingen kroppsøvingslærere befinner seg i er kompleks og Goodlad (1979) henviser også til den ulike bakgrunnen, erfaringen og personlighetene til lærerne. Dette sitatet fra Martin illustrerer den *internaliserte* kompetansen hos kroppsøvingslærere:

«Hvert fall i starten. Da sitter du litt sånn med en finger i luften og prøver å finne ut hvilken vei vinden blåser (...) Men som sagt, det er kjempevanskelig. Det er erfaring rett og slett. Og det er vanskelig å sette ord på det og. For det er noe du.. jeg vet ikke.. en eller annen sånn indre tanke du har, som du har erfart deg opp igjennom da, som forteller at sånn og sånn er det. Men det er jo det som gjør det vanskelig å vurdere, og at det er det som gjør at det vurderes ulikt».

Det fremstår på majoriteten av kroppsøvingslærerne at de er bekreftende rundt en form for *internalisering* og at det er tydeligere i kroppsøving enn i andre fag. Når Vinje et al (2021) diskuterer om karakter bør avskaffes i kroppsøving, så er det på bakgrunn av at det ikke er samsvar mellom formuleringer i læreplanen i faget, ordlyden i retningslinjene for vurdering og de mulighetene lærerne har for å gjennomføre en rettferdig karaktersettingspraksis. Dette er også noe Svennberg (2017, sitert i Vinje et al, 2021, s. 170) peker på som må tydeliggjøres. Ifølge Annerstedt og Larsson (2010) vil en slik uklarhet knyttet til hva elevene skal lære, også gi ulike meninger rundt hva som skal vektlegges i en karaktersettingspraksis. Dette vil føre til et validitetsproblem. Ifølge Vinje et al (2021) er dette også relevant i en norsk skolekontekst. En form for internalisering og ulik forståelse registreres også i funn fra min studie. Oppfatningen av læreplan, kompetansemål, støtteskriv og vurderingskriterier kan variere mye og skape ulik vurderingspraksis. En konsekvens vil være at elevene får ulike karakterer med samme kompetanse, fordi det er usikkert og uklart hvordan kompetanse i faget skal

forstås. At ikke alle kroppsøvlingslærerne i studien min er bevisste på at *om faget* i LK20 også er en del av vurderingsgrunnlaget, gjør at lærernes overordnede kriterier for karaktersetting og vurdering kan sprike og bli svært ulik. Den *internaliserte* erfaringen som kroppsøvlingslærerne i min studie sitter med, tyder på å ha større innvirkning på vurderingspraksisen, enn selve læreplandokumentet. Torild og Hanne er de eneste som nevner noe om det å se på hele læreplanen som noe nytt med LK20. Hanne legger også til at resten av læreplanen kan inneholde noe som ikke direkte står i kompetansemålene:

«For det er jo litt med det nye i fagfornyelsen, at du skal ikke bare se på kompetansemålene når du vurderer. Men du skal jo se på hele læreplanen med om faget (...) Hvis vi ser hele læreplanen under ett, så er det jo sykt mye de skal lære».

Alle informantene opplyser om at de bruker et skjema for å skrive kommentarer etter hver time, eller etter en periode på hver elev. Flere uttrykker at de ikke rekker alle elevene hver gang, men at det er noe de strekker seg etter. Dette bruker kroppsøvlingslærerne i min studie som et verktøy for å opprettholde en rettferdig karaktersettingspraksis for elevene. Vinje et al (2021) løfter frem noen endringsprosesser som må gjøres for å skape en mer rettferdig karakter -og vurderingspraksis. Det gjelder blant annet innsatsbegrepet, tydeliggjøring av elevenes forutsetninger og hvilke kompetansemål de skal knyttes til, og elevenes fremgang. Disse områdene, samt tester, idrettslige og motoriske ferdigheter, og fair play-begrepet skal i de neste kapitlene presenteres og diskuteres på bakgrunn av resultatene i studien.

5.6 Innsats som del av vurderings -og karaktersettingspraksis i kroppsøving

Forståelsen og vektleggingen av innsats, samt beskrivelser av selve innsatsbegrepet i styringsdokumenter har vært alt annet enn statisk i forbindelse med kroppsøvlingsfaget. Fra 1/3 vektlegging i R94, til noen år der innsats ikke skulle knyttes til vurderingsgrunnlaget i faget med LK06 og gjeninnføring av innsatsbegrepet i 2012, har innholdet i innsatsbegrepet i dag en stor plass i LK20. Selv om innsats som vurderingskriterium var borte fra 2006 til 2012 viser studier at kroppsøvlingslærere fortsatt brukte det som vurderingsgrunnlag (Vinje, 2008, sitert i Vinje & Brattenborg, 2016, s. 34; Vinje et al, 2019; Leirhaug, 2016b). Samtlige av informantene i min studie

vektlegger innholdet i innsatsbegrepet under LK20 ganske likt. Hanne og Tina beskriver en elev som utviser god innsats som:

«Å hele tida jobbe for å utvikle seg, det å ta hensyns til medelever, være med, være engasjert, være med å støtte opp om og alltid prøve så godt man kan, selv om man kanskje ikke får ned et resultat». (Hanne)

«Helt konkret så syns jeg elever som er villige til å øve og gjøre sitt beste i timen. Det er det som blir verdsatt nå og det som blir fokusert på». (Tina)

På spørsmål om informantenes forståelse av begrepet innsats har endret seg fra LK06 til LK20 svarer Tina at «selvstendighet er et nøkkelord da. For å nå helt opp». Disse sitatene representerer likheter med resten av informantene. Det som spesielt går igjen handler om at elever skal gjøre så godt en kan og ikke gi seg, samt fortsette å øve selv om det ikke gir resultater i prestasjon. Dette ses også i studien til Aasland og Engelsrud fra 2017, hvor informantene forteller at de forstår god innsats som noe som fremtrer når elevene viser seg som lagspillere, er positive til faget og yter mer underveis. Innholdet i innsatsbegrepet og hva lærerne i min studie legger i innsatsbegrepet gjenspeiler seg også med hva den nye læreplanen sier om innsats i kroppsøving. Elevene skal ikke gi opp, de skal samarbeide, fortsette å øve selv om det ikke gir bedre prestasjon og spesielt det Tina løfter frem om selvstendighet. Språkdrakten er ganske lik som den fra LK06, likevel løfter majoriteten av informantene frem at de syns innholdet i innsatsbegrepet har endret seg etter innføringen av fagfornyelsen. Studiens funn viser at 6 av 8 informanter mener forståelsen av innholdet i innsatsbegrepet har endret seg. Noen syns det har endret seg litt, mens de fleste mener innholdet har endret seg ganske mye eller at det har blitt enda mer fokus på innsats i LK20. Martin beskriver innsatsbegrepet som noe endret, men ser det i lys av at idrettsfokuset har blitt dysset ned:

«Jeg syns ikke det har endra seg i så stor grad, men sånn i forhold til på Vg1, så føler jeg at kanskje vi må ha litt mer fokus på innsatsen, enn sånn som tidligere. Med tanke på at idrettsfokuset er dyssa ned».

Martin er ikke alene om å trekke inn idrettsfokuset eller idrettslige og motoriske ferdigheter som utslagsgivende for innholdet i innsatsen i faget. Christine mener «at

innsatsen teller enda mer nå. At ferdigheten har gått litt ned i forhold til innsatsen». Tina utdyper i forhold til den gamle læreplanen at «for å få fem og seks så må du være god i idretter. Det var på en på måte den gamle holdninga, men den er nå endra». Bente opplever også at fokuset på ferdigheter må tas ned og «da kommer innsats mer med».

Jeg vil også drøfte et punkt som vokste frem i arbeidet med analysen av datamaterialet. Det handler om elevers oppmøte og bruk av gymtøy, og hvordan det trekkes inn i elevenes innsats. I forbindelse med innsatsbegrepet, trekker rundt halvparten av informantene i min studie frem elevenes bruk av gymtøy i forbindelse med vurderingsarbeidet i faget. Sitatet til Elise nedenfor uttrykker hvordan hun kobler elevenes bruk av gymtøy til innsatsbegrepet:

«Du har møtt opp med tøy, du har vist interesse for faget, du har bidratt med å hente ut utstyr, du har gjort det du har fått beskjed om, du har gjort sanne ting. Du hjelper andre, hvis de trenger det. Altså det er også en type innsats. Også rett og slett gjør så godt du kan».

Beskrivelsen til Elise henger sammen med Torilds bruk av gymtøy hos elevene. Begge omtaler elever som pliktoppfyllende og at elevene gjør det de har fått beskjed om i forbindelse med innsats. Torild bekrefter også at hun trekker det inn i vurderingsarbeidet:

«Og pliktoppfyllende ja, det er faktisk med i vurderingen. Det er klart en pliktoppfyllende elev som alltid kommer til tiden, har med seg gymtøy, gjør det de får beskjed om, alltid prøver så godt de kan for å si det sann, alltid er positivt innstilt (...) Det er jo fantastisk».

Martin nevner også bruk av riktig gymtøy som noe han konkret observerer i timen på hva som er god innsats:

«Vi måler innsats i form av at har du med deg riktig tøy til timen, sko, forberedt til undervisning, gjort leksene hvis det har vært lekser, er du med på å rydde inn og ut utstyr, hjelper du de andre på laget ditt (...) Det synes jeg hvert fall er tegn på innsatsen».

Utsagnet til Martin kan også tolkes dithen at en pliktoppfyllende elev teller positivt inn i vurderingen av innsatsen til elevene. Elise utdyper også at det å ikke stille opp i gymtøy vil være en hindring for elevene. Hun presiserer videre at elevene kunne gjort det bedre i timen dersom de hadde møtt opp i riktig bekledning; «For det å gå i trang olabukse, det kan være en begrensning for de da». På spørsmål om i hvilken grad det å være pliktoppfyllende og god oppførsel hadde betydning for vurderingsarbeidet, sier Hanne at: «i utgangspunktet skal det jo ikke telle, men en dårlig oppførsel kan likevel være avgjørende for at de skal jobbe med et kompetansemål». I det legger Hanne elevenes bruk av gymtøy, men presiserer at dette skal telle på ordenskarakteren. Dette kan ses i forskrift til opplæringsloven og § 3-4 om *vurdering i orden og atferd* hvor det står at orden er koblet til elevenes punktlighet, om eleven er forberedt og følger opp arbeid (Opplæringsloven, 2020). Hanne forteller videre om en elev som for tredje gang ikke hadde med gymtøy, og hvor eleven ikke hadde råd til riktig tøy. Da er Hanne tydelig på at det ikke kan spille inn på kompetansen til eleven, men kan også fortelle at den samme eleven ble mer med i timen og i klassen når gymtøyet kom på. Derfor kan det også tolkes at Hanne opplevde den eleven sin innsats som avgjørende for å nå et kompetansemål når gymtøy ble brukt, og at den eleven dermed kunne yte bedre innsats. I forbindelse med et av intervjuene, hentet Tina frem et skriv med lokale utarbeidet vurderingskriterier (vedlegg 6). Dette skrevet tok utgangspunkt i innsats, holdninger og samarbeid som overordnede kriterier, hvor det var rangert etter lav, middels og høy måloppnåelse i faget. I kolonnen om *holdninger*, står det at et kjennetegn på en elev med lav måloppnåelse er en elev som ikke har tøy, sko og utstyr som er «relevant og passende for undervisningen». En elev som utviser høy måloppnåelse derimot, har «det utstyret som kreves». Det er dermed flere av informantene i min studie som kobler det å ha riktig gymtøy og utstyr som relevant i vurderingsarbeidet i kroppsøving.

Disse informantenes vurderingsarbeid i faget er ikke helt i tråd med forskrift til opplæringsloven, da gymtøy kan kobles til elevenes forberedelse i § 3-4 om *vurdering i orden og atferd*, og ikke til elevenes kompetanse i kroppsøving, slik Hanne påpeker. Prøitz og Borgen (2010) henviser til Melograno (2007) som viser til at det i kroppsøvingfaget også kommuniseres andre faktorer som er vesentlige for karaktersetting, selv om det ikke direkte er læringsmål. Da mener han blant annet oppmøte, punktlighet, forberedelse til time ved å møte ferdig skiftet i gymtøy og

holdning. Melograno (2007, sitert i Prøitz & Borgen, 2010, s. 43) presiserer at disse faktorene er viktig for at læring skal skje, men at de ikke er læringsmål. Det kan kobles til det Elise sier om at elever uten gymtøy kan være til hindring for å gjennomføre aktivitet. I forskrift til opplæringsloven og § 3-3 om *Vurdering i fag* står det at verken orden eller atferd skal trekkes inn i vurderingen i fag (Opplæringsloven, 2020). Det kan tenkes at halvparten av lærerne i min studie - i likhet med det Melograno (2007, sitert i Prøitz & Borgen, 2010, s. 43) hevder er faktorer som også er fremtredende i karaktersetningen - vektlegger bruk av forberedelse til time i form av at elevene stiller i gymtøy som en del av vurderingsarbeidet i kroppsøvingfaget. Lærerne i min studie ser det spesielt opp mot innsatsbegrepet og omtaler elever med gymtøy som pliktoppfyllende, selv om det strider med forskrift med opplæringsloven, hvor dette kobles til ordenskarakteren.

At det er vanskelig å vurdere hva innsats er utover den fysiske biten, løfter Aasland og Engelsrud (2017) frem. Et kompetansemål på Vg2 i kroppsøving sier at elevene skal «utføre trening på egen hånd og reflektere over hvordan fysisk aktivitet kan fremme god psykisk og fysisk helse og bidra til en helsefremmende livsstil etter avsluttet skolegang og i framtidig arbeidsliv» (Utdanningsdirektoratet, 2020g). Aasland (2019) skriver i sin doktorgrad at det kan være vanskelig for en lærer å observere tankeprosesser som blant annet refleksjon inn i vurderingsarbeidet. Ifølge Vinje et al (2021) vil det være krevende å dokumentere denne formen for innsats. Dette er også noe Christine løfter frem og forteller at «etter den nye læreplanen, så blir det vanskeligere og vanskeligere, for du skal jo sette karakter på refleksjon». Det samme syns Hanne er krevende og henviser til at kompetansemålene er endret med tanke på refleksjon. Hun utdyper at elevene skal ha en form for refleksjon over egen utvikling og forstår det som at nivået på denne refleksjonen skal ha en betydning for vurderingen. Terje presiserer at «nå med LK20, så har vi lagt inn den egentreningsbiten og mer refleksjon over hva man har gjort» og Torild kan fortelle noe av det samme: «Vi prøver å legge inn at de skal lære noe. At de skal reflektere litt mer over hva de holder på med og hvorfor de gjør det de gjør». Et eksempel på hvordan dette gjøres kan illustreres via Martins utsagn:

«På Vg2 og Vg3 så leverer de noen skriftlige oppgaver som de får en karakter på. Sånn at man kan henvende seg til dem. Snakke med elevene rundt det, så de

kan vise refleksjon, rundt for eksempel helse. Hvordan ligger de an i helse, hvordan man skal drive helsefremmende trening».

Språkdrakten rundt kompetansemålene, der verbene er mer substantivert, kan ifølge Borgen og Engelsrud (2020) føre til usikkerhet rundt hva som skal vurderes, når læreren skal vurdere noe de ikke får sett i form av bevegelse. Det er tydelig at flertallet av informantene i min studie løfter frem dette som krevende, og viser til ulike tolkninger i hva som ligger til grunn for refleksjon. Dette er i tråd med det Borgen og Engelsrud (2020) hevder kan skje med tanke på at de fysiske handlingene er substantiverte, og at de dermed er relevante i kompetansesammenheng. Å skaffe seg et vurderingsgrunnlag på denne delen av kompetansen i faget, ved å bruke teoretiske oppgaver for å fremme refleksjon, bruker flertallet av lærerne i min studie.

Høsten/våren 2021 var det som omtalt innledningsvis en debatt rundt støtteskrivet om vurdering i kroppsøving, hvor blant annet innsatsen i faget ble diskutert. Utdanningsdirektoratet (2021a) skriver i dette støtteskrivet at forståelsen av og innholdet i innsatsbegrepet ikke har endret seg fra LK06 til LK20, men dette er Vinje og Brattenborg (2021a) uenige i. Årsaken er på grunn av de «teoribaserte» kompetansemålene. Min studie viser at informantene mener innsatsbegrepet har endret noe innhold. Som Elise sier det, så har man «fått flere sider ved innsatsbegrepet». Med det forstås det som at innsatsbegrepet bærer mer preg av refleksjon og selvstendighet hos eleven, og at de skal vise mer evne til samarbeid med andre. Flere trekker frem nedtoning av idrettsperspektivet som bakgrunn for at innsatsbegrepet har blitt løftet mer opp, og dermed fått flere sider ved seg.

5.7 Elevenes forutsetninger som del av vurderings -og karaktersettingspraksis i kroppsøving

Opp igjennom kroppsøvingfaget historie har elevenes forutsetninger som del av vurderingsarbeidet vært preget av usikkerhet. Før revidert plan kom i 2012 rapporterte kroppsøvingslærere at de var i tvil rundt hvilke forutsetninger som skulle trekkes inn i vurderingen (Vinje, 2008a, sitert i Vinje & Brattenborg, 2016, s. 34). «Det syns jeg har vært en diskusjon bestandig» kan Elise bekrefte. Bente husker den tiden hvor man ikke skulle ta hensyn til forutsetninger: «Elevforutsetninger synes jeg også er kjempeviktig. Jeg husker det var for noen år tilbake, hvor man ikke skulle ta hensyn til

elevenes forutsetninger. Det synes jeg ikke var greit, så det var vanskelig». Det står først og fremst i forskrift til opplæringsloven at forutsetninger ikke skal trekkes inn i vurderingen i fag, men det står også at grunnlaget for vurdering er kompetansemålene i faget og at kompetansemålene må forstås i lys av *om faget* i læreplanen (Opplæringsloven, 2020). I *om faget* står det derimot blant annet at kroppsøvingfaget skal stimulere til en aktiv livsstil ut ifra egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2020e). På bakgrunn av støtteskrivet om vurdering i kroppsøving har også forutsetninger vært debattert etter innføringen av LK20. I dette støtteskrivet presiserer de nemlig at forståelsen av elevenes forutsetninger inn i vurderingen i faget ikke har endret seg fra gammel til ny læreplan. Dette er, som omtalt, ikke Vinje og Brattenborg (2021a) enige i og mener at formuleringene i støtteskrivet er både «tvetydige, selvmotsigende og direkte feilaktige».

I det gjeldende støtteskrivet står det nå skrevet at: «Læreren må spesielt være oppmerksom på elevenes forutsetninger når det er nevnt i kompetansemål og når elevenes forutsetninger er relevant for å oppnå målene» (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Senere i støtteskrivet står det at: «Det betyr likevel ikke at elevenes forutsetninger er en del av vurderingsgrunnlaget». (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Dette bekrefter også to avdelingsdirektører fra Utdanningsdirektoratet i et debattinnlegg, der de avklarer at forståelsen av elevenes forutsetninger ikke skal trekkes med i vurderingen (Huse & Børnes, 2021). Også en statssekretær i kunnskapsdepartementet; Anja Johansen (2021) argumenterer for at det gjeldende støtteskrivet skal forstås slik at det ikke er noen endringer, og at timen skal tilpasses den enkeltes elev forutsetninger, men at forutsetningene ikke er en del av vurderingsgrunnlaget. Mine funn er tydelige på at alle lærerne tar hensyn til elevforutsetninger når de setter karakter i faget – og i vurderingsgrunnlaget. Tina er den eneste som mener at elevforutsetninger ikke skal telle inn i vurderingsgrunnlaget, «men det blir det i praksis». Hun sier videre at hun bruker det inn i vurderingen, men har tolket læreplanen dithen at forutsetninger ikke skal inn i vurderingsgrunnlaget i faget. Likevel presiserer Tina at hun tar det med i praksis. Dette begrunner hun med at hun syns «det er uoversiktlig hvis du ikke skal ha med forutsetninger, men du skal vurdere innsats og holdninger og det der, så tenker jeg at det flyter litt i hverandre egentlig. Så det å skille de blir litt unaturlig». Christine løfter også frem en forståelse som er mer lik med den som blir formulert i støtteskrivet, der hun mener at «elevenes forutsetninger

skal jo ikke med, men det står jo i læreplanen at det skal med i enkelte kompetansemål, og da synes jeg det er bra». Christine svarer «ja» når hun blir spurt om hun trekker med elevenes forutsetninger i vurderingsgrunnlaget og forklarer at hun ser forutsetninger opp mot innsatsen i faget, og hvorvidt det står i kompetansemålet.

En endring som halvparten av mine informanter trekker frem er at det nå er tydeligere at elevforutsetninger er innarbeidet i kompetansemålene:

«Jeg synes det står litt tydeligere i enkelte av kompetansemålene på Vg1. Hvert fall som jeg har sett nå. Det gjør jeg. Og det er jo egentlig veldig fint da, at det er mer fokus på at alle elever uansett forutsetninger skal ha muligheter for å få en form for vurdering. Ganske god vurdering, enn sånn som det var i LK06».

(Terje)

I kompetansemålet på Vg1 som Terje henviser til står det at eleven skal kunne: «Planlegge og gjennomføre metoder for øvelse og trening for å oppnå individuelle mål, også når man ikke fullt ut kan delta i aktiviteten». At det er krevende å forklare konkret hvordan elevenes forutsetninger skal tas hensyn til, bekrefter også Huse og Børnes (2021) i sitt debattinnlegg. I innleggets overskrift skriver de at: «Kompetansemålene er grunnlaget for vurderingen i fagene» og utdyper videre at lærerens skjønn er viktig i møte med elevforutsetninger (Huse & Børnes, 2021). At kompetansemålene er grunnlaget for vurderingen, står i § 3-3 i forskrift til opplæringsloven, men det står også at kompetansemålene skal forstås i lys av *om teksten* i de ulike læreplanene. Som listet opp tidligere, står det flere steder om viktigheten av elevforutsetninger i kroppsøving. Mye av det som kommer frem i støtteskrivet om elevenes forutsetninger strider dermed med forskrift til opplæringsloven når man skal se hele læreplanen under ett.

Mine funn synliggjør det Vinje og Brattenborg (2021a) hevder at statssekretær Johansen gjør; nemlig det å feilinformere om kroppsøvingfaget og bidra til forvirring rundt hvorvidt forutsetninger skal med i vurderingen og om de er innarbeidet i kompetansemålene. Halvparten av mine informanter i studien mener elevenes forutsetninger er mer tydeliggjort i kompetansemålene etter innføringen av fagfornyelsen. Her kan man tydelig se et stort gap mellom det Goodlad (1979) omtaler som *den formelle læreplanen* og *den oppfattede læreplanen*. I *den formelle læreplanen* i

kroppspøving som er LK20, kompetansemålene og veiledende støtteskriv skal det i utgangspunktet komme frem hvilke regler som gjelder i forbindelse med elevforutsetninger. Representanter fra Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet har prøvd å klargjøre hva som er gjeldende, og det er at elevenes forutsetninger ikke skal være en del av vurderingsgrunnlaget, men at det er skal trekkes inn i arbeidet med vurderingen. I dette tilfellet skiller *den oppfattede læreplan seg fra den formelle læreplanen*, fordi kroppspøvingslærerne i min studie trekker elevforutsetninger med som del av vurderingsgrunnlaget i LK20. Dette kan også kobles til *appropriasjon*. Det handler om hvordan lærere tolker de føringene som ligger i læreplanen og at det ligger en form for makt hos lærerne, ved at det skjer en fortolkningsprosess. I min studie ser vi at informantene har appropriert læreplanen annerledes enn slik representantene fra Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet har prøvd å klargjøre. De lærerne som approprierer, vil også lage egne regler i de situerte profesjonsfelleskapene. (Levinson et al., 2009, s. 768 sitert i Vinje et al, 2019, s. 117). Det er noe mine informanter har gjort i forbindelse med elevenes forutsetninger inn i vurderingsgrunnlaget. Når omfanget av læreplanen i kroppspøving viser til så mye *kompleksitet* rundt elevforutsetninger, som Fullan (2015) henviser til, vil det kreve mye av kroppspøvingslæreren. Spesielt når retningslinjene skaper usikkerhet.

Ingen av Svennberg (2017, sitert i Vinje et al, 2021, s. 170) sine kriterier for en rettferdig praksis er til stede i forbindelse med de sentralgitte retningslinjene for hvordan elevforutsetninger skal knyttes til arbeidet med vurdering i faget. Det står ingen steder hvilke forutsetninger som skal trekkes inn og det er heller ikke noen klare kriterier eller regeltolkninger fra Utdanningsdirektoratet. Funn i min studie tyder nettopp på dette rundt uklarhet i hvor høyt opp på karakterskalaen det er mulig å komme avhengig av hvilke forutsetninger en elev har. Flere trekker frem kombinasjonen av psykiske lidelser og samarbeid som problematisk. Hanne kan fortelle om en elev med sosial angst, og hvis eleven ikke kan bli med på samarbeidsøvelser, «så blir det jo vanskelig for de å få høy måloppnåelse til slutt». Christine kan fortelle om en lignende opplevelse med en elev som har angst, og at den eleven ikke kan få mer enn karakter to eller tre, fordi eleven ikke er nok med i undervisning og læreren ikke har nok vurderingsgrunnlag. Elise problematiserer også samme forbindelse mellom psykisk lidelse og samarbeid med andre. Terje kan fortelle at «det å ha ulike ferdigheter du skal

tilpasse, samtidig som det skal være rettferdig vurdering på tross av alt dette her er kjempevanskelig og kjempeutfordrende». Martin mener også at dette går litt på bekostning av karakteren, fordi du ikke ser hva den eleven gjør. Han tydeliggjør at dette klargjøres med eleven i forkant og at hvis «du har det og det opplegget, så kan du heller ikke forvente den og den karakteren». Dette henger sammen med et av nøkkelkriteriene Fullan (2015) peker på i forbindelse med en implementeringsfase av ny læreplan. *Klarhet* er et viktig kriterium for en vellykket implementeringsprosess, og det handler om klarhet i å vite hvilke retningslinjer som gjelder i faget, samt hva som da må gjøres i praksis. I dette tilfellet som kroppsøvlingslærerne i min studie fremstiller, kan det oppleves utydelig i hvilke forutsetninger som skal gjelde i forbindelse med vurderingspraksisen i kroppsøvlingsfaget.

Mine funn viser at alle informantene ikke bare tar hensyn til elevenes forutsetninger, men også trekker disse direkte inn i vurderingsgrunnlaget når de setter karakter. Dette er i tråd med resultatene fra en pilotundersøkelse i forskningsprosjektet FUSK (USN, 2022). Jeg har fått tilgang til analysene fra pilotundersøkelsen, da min veileder er prosjektleder for FUSK. Høsten 2021 svarte over 450 elever i ungdomskolen som hadde blitt undervist i LK20 på påstanden: «Læreren min trakk inn elevenes forutsetninger i den faglige vurderingen med karakter». Svarene viste tegn på usikkerhet blant mange, men ca. 35 % var helt eller delvis enig, mens 19 % var helt eller delvis uenige. Blant de 20 lærerne som hadde undervist elever i kroppsøving etter fagfornyelsen var ingen uenige i påstanden om at elevenes individuelle forutsetninger var en del av vurderingsgrunnlaget (E. E. Vinje, personlig kommunikasjon, 12. mai 2022).

Min studie viser også at flere av informantene vurderer psykiske lidelser som en utfordrende elevforutsetning, som vil gjøre det vanskelig for elevene å komme høyt opp på karakterskalaen. Det kan oppleves som et manglende samsvar mellom retningslinjene i det gjeldende støtteskrivet og faktisk lærerpraksis når alle mine informanter uttrykker at de trekker elevforutsetning inn i vurderingsgrunnlaget ved karaktersetning – spesielt med tanke på oppnåelse av Svennberg (2017, sitert i Vinje et al, 2021, s. 170) sine kriterier om tydeliggjøring av retningslinjer som alle kan forstå og regeltolkninger som gir lik forståelse av vurderingspraksisen i faget. I en implementeringsprosess er Fullan (2015) tydelig på at *klarhet* i hvilke retningslinjer som gjelder for lærerne er viktig for at prosessen skal være vellykket. Det mangler

klarhet i hvilke retningslinjer som gjelder i forbindelse med elevforutsetninger. Dette kan være problematisk når det er i starten av en implementeringsprosess. Det skapes derfor en urettferdig vurderingspraksis ovenfor elevene.

5.8 Elevenes fremgang som del av vurderings -og karaktersettingspraksis i kroppsøving

I min intervjuguide hadde jeg et konkret spørsmål om mine informanter trakk inn elevenes fremgang som en del av vurderingsarbeidet i kroppsøvingsfaget. Fremgangen til elevene er ikke konkretisert i læreplanen eller støtteskriv, men verbbruken i kompetansemålene og i *om faget* kan ifølge Brattenborg og Engebretsen (2021) gjøre at det er naturlig å ta det med inn i vurderingsgrunnlaget. Christine problematiserer nettopp denne verbbruken i kompetansemålene og mener at «det er jo ikke alle kompetansemålene du kan sette karakter på». Med det så mener hun de verbene som ikke tydeliggjør noe målbart hos elevene. Hun bruker verbet «gjennomføre» og «utføre» som et eksempel på noe det er vanskelig å sette karakter på. Hun presiserer at:

«Det er mye vanskeligere å tolke kompetansemålene. Det var lettere å tolke før. Der var alt så klart (...) Det var lettere å skjønne de gamle kompetansemåla. Så jeg håper det kanskje kan bli, de har jo presisert det litt, men jeg håper det kan bli mere presist».

Hun utdyper videre at «selv om jeg ser på forklaringa på verbet på direktoratet der, så syns jeg ikke det er bra der heller. Jeg syns ikke det er riktige ord de har brukt». Dette kan fremstille hvor vanskelig det kan være å vurdere etter den nye læreplanen i kroppsøving. Flere av informantene omtaler kompetansemålene i LK20 som «diffuse», «vage» og «flytende». Tina omtaler kompetansemålene som «store og fine, men vanskelig å gjennomføre for mange kanskje» og på spørsmål om hvilke utfordringer det er med vurdering i kroppsøving svarer Torild «at det fortsatt ikke er veldig konkrete ting vi kan sette karakter på».

I forbindelse med bruken av nye verb i kompetansemålene bruker alle kroppsøvingslærerne i min studie fremgang som del av vurderingsgrunnlaget i faget. Heretter er også fremgangen hos elevene omtalt som både progresjon og utvikling. Tina kan fortelle at hun vurderer utviklinga til elevene. Etter fagfornyelsen har hun vektlagt

øvinga hos elevene inn i vurderingen i større grad enn hun har gjort før. Tina sier at hun «med større trygghet tør å se etter øving og vilje til å ikke gi seg og den biten der». I denne delen av Brattenborg et al (2021) sin undersøkelse, som handler om hvordan lærere forstår vurdering ved innføring av fagfornyelsen kobler de fleste informantene innsats til fremgang. Det samme gjør Elise, som kan fortelle at «innsats er det samme som utvikling da» og utdyper at noen bruker kort tid på å få til noe, «mens andre bruker veldig lang tid på å få til den utviklinga». Elise sier hun alltid har lagt vekt på utviklinga til eleven, men at hun har blitt enda mer oppmerksom på det nå etter LK20. Tina kobler også elevenes fremgang til innsatsbegrepet. På spørsmål om hva de legger i fremgang eller progresjon hos eleven og hvordan de måler det, svarer Bente:

«At de har fremgang betyr jo at du har fulgt med i timen, det betyr at du lærer av det du gjør, du henger ikke bare med som sånn saueflokk. At du tenker gjennom det du gjør og da lærer du jo. Det blir jo og litt sånn vurdering for læring også, du drar jo det inn der. Man lærer, også tar man det med seg. Neste gang man skal gjøre noe alá samme, så har man det i, også bruker man det og gjør det. Så lærer man litt og blir litt bedre og bedre».

Tina mener det handler om «fremgang på det å øve på å øve da. Øve på å samarbeide, øve på å vise positiv holdning og de bitene der» og mener at det med fremgang som del av vurderingsprosessen har endret seg etter LK20. Vinje et al (2021) skisserer noen utfordringer med det å vurdere elevenes fremgang som del av vurdering -og karaktersettingspraksisen. En utfordring handler om at kroppsøvingslærere blir stilt overfor vanskelig situasjoner og problemstillinger, når de hele tiden må observere hvem av elevene som faktisk gjør så godt de kan gjennom hele året. Det kan også oppleves problematisk å vurdere om denne fremgangen eller utviklingen skal vurderes likt hos alle elever og ut ifra de samme kriteriene for alle, samt om elevforutsetninger skal knyttes til elevenes fremgang. Et annet aspekt som kan vise seg er at elevene som vet de blir målt på egen fremgang, fort vil kunne skjønne at det ikke lønner seg å gjøre så godt man kan før på slutten av året og opplæringen (Vinje et al, 2021, s. 181). Å bruke elevenes fremgang i vurderingsarbeidet uten tydeligere kriterier vil kunne bidra til å skape en urettferdig praksis blant kroppsøvingslærere, og vil videre danne et ulikt grunnlag for karaktersetning blant elevene.

Terje løfter frem noen av de samme punktene som Tina på hva fremgang hos eleven er og bruker en elev som har gode ferdigheter i ballspill som eksempel. Terje presiserer at de ferdighetene ikke er det viktigste, men utdyper at:

«På starten av skoleåret, så er det mest egoistisk tankegang for å vise seg best mulig frem. Og har man da en progresjon på at man tar tilbakemeldinger, spiller mer på fair play, samarbeid og gjøre andre gode, så er jo det progresjon. Og da tas det med i vurderinga. På en positiv måte selvfølgelig».

Martin løfter frem tekniske og motoriske momenter som tydelig fremgang hos eleven og forteller om volleyball:

«Første økta så klarer kanskje ikke eleven å utføre et godt teknisk fingerslag eller baggerslag. Også ser man på hvilke elementer som må forbedre til neste gang, også kan eleven få beskjed om det. Også ser vi neste gang igjen om det har skjedd en endring da. Om de har forbedret seg. Hvis det ikke skjer noe i det hele tatt i løpet av en periode i volleyball, så er det tegn på at det ikke er noe forbedring».

Hanne fremstiller noe lignende i form av en egentreningsperiode, hvor elevene jobber med det i noen økter for å se fremgang:

«Så kan elevene se om de har blitt noe sterkere. Kjenner jeg at dette har gitt meg effekt. At de reflekterer litt over hvordan dette har gått da. Om det er en progresjon eller utvikling eller noe sånt, og litt sånn hvordan de selv føler at det har gått, har jo mye å si, mener jeg. Sånn som kompetansemålene er nå, at den der med sine egne refleksjoner. Det kan være refleksjon over egen utvikling. Det vil jeg jo si skal ha en betydning for vurderinga da».

Noen av utfordringene som Vinje et al (2021) løfter frem ved bruk av elevenes fremgang, gjør seg også gjeldende i min studie. Sitatene over fremstiller noe ulike måter å se fremgang hos elevene på og ulempen er at det kan føre til ulike vurderingspraksis. Det vil si at det mangler det Fullan (2015) beskriver som *klarhet* i hvilke retningslinjer som gjelder i forbindelse med måling av fremgang hos elevene. Spesielt vil utfordringen

ved at elever ikke trenger å gjøre så godt man kan før slutten av opplæringen, ses i sitatet til Bente over, hvor «fremgang betyr jo at du har fulgt med i timen». Elevene vil kunne gå dårlig ut i starten av året, for deretter å vise fremgang. En annen utfordring som løftes frem er at måling av fremgang kan føre til mer bruk av testing (Vinje et al, 2021, s. 181). Dette er det ingen av mine informanter som løfter frem eller problematiserer, og alle er tydelige på at de ikke bruker tester som vurderingsgrunnlag i kroppsøving.

5. 9 Tester og idrettslige og motoriske ferdigheter som del av vurderings- og karaktersettingspraksis i kroppsøving

Testing av idrettslige og motoriske ferdigheter i kroppsøvingsfaget har vært gjenstand for diskusjon lenge, og det har vært argumentert for at innføringen av LK06 la til rette for mer testing i faget (Vinje, 2008, sitert i Vinje et al., 2019, s. 125). Det å bruke tester som vurderingsgrunnlag kan være problematisk i forbindelse med en rettferdig vurderingspraksis (Vinje & Brattenborg, 2016, sitert i Vinje et al, 2019, s. 125).

Studien til Prøitz og Borgen (2010) viser at prestasjonsbaserte tester ble brukt som karaktergrunnlag i kroppsøvingsfaget under LK06. For å få en høy måloppnåelse i faget måtte du vise til gode idrettslige og motoriske ferdigheter. I kartleggingsstudien: «Når ambisjon møter tradisjon» fra 2018 er det knyttet mer usikkerhet rundt hvordan testing hører hjemme i vurderingspraksisen og i hvilken grad det er kompetanserelevant. Mine funn angående testing i faget er tydelig. Ingen av lærerne bruker testing inn i vurderingsgrunnlaget, men noen få bruker fortsatt tester som del av undervisningen. Da blir testen brukt som en faglig læringsprosess og resultatet på testen blir ikke brukt som grunnlag for karakter. Dette er i tråd med det Keating (2003, sitert i Lopez-Pastor, 2013, s. 60) konkluderer med i sin studie på kroppsøvingstimer på videregående skoler i USA. Dersom testing skal brukes, skal det være i forbindelse med VfL og en læringsprosess, ikke for å måle elevenes fysiske form. Det er også i samsvar med formuleringer i støtteskrivet som sier at det ikke er grunnlag for å bruke resultatene på testene i karaktersettingen og at det dermed kan stride mot formålet med vurdering i faget (Utdanningsdirektoratet, 2021a).

I støtteskrivet om vurdering i kroppsøving kommer det frem at fysiske og tekniske tester ikke er egnet for å måle elevene kompetanse i kroppsøving. Her vil jeg trekke frem overordnet del av læreplanen og paragraf 2.2 om *kompetanse i fagene*. Der omtales

ferdigheter blant annet som motoriske og praktiske ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2020f). I tillegg omhandler et kompetansemål i kroppsøving på Vg1 det «å bruke ferdigheter» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Vinje og Brattenborg (2020) mener det også under LK20 kan være kroppsøvingslærere som fremdeles vil tolke at nivået på idrettslige og motoriske ferdigheter er relevant i vurderingssammenheng. Det å vise frem et høyt nivå på ferdighetene, vil gi et signal på at man har utviklet noen ferdigheter, som dermed kan gi utslag på vurderingen i faget. Majoriteten av lærerne i min studie mener det med idrettslige og motoriske ferdigheter har endret seg etter innføring av ny læreplan i 2020. Jeg vil nedenfor presentere to sitater som illustrerer denne forandringen:

«Ja, på LK06 så var det viktigere å ha bedre kompetanse i disse idrettslige og motoriske ferdighetene. Akkurat i LK20, så tror jeg ikke det er hovedmålet at elevene skal kunne så mye motorisk sett. Så det er ikke det at de er veldig flinke i alle idrettene som skal telle lenger». (Torild)

«Tidligere så kunne man jo vurdere mer i forhold til teknikk og regler og ferdigheter, men det kan man ikke i så stor grad nå. Kanskje fokusere litt mer på innsatsen og samarbeidsevne og den progresjonen man har». (Martin)

Disse to utsagnene representerer helheten i det flertallet av kroppsøvingslærerne mener har endret seg i forbindelse med idrettslige og motoriske ferdigheter i LK20. På spørsmål om noen kjenner seg igjen i det med; jo høyere ferdigheter, jo høyere karakter, svarer Tina: «Jeg prøver å ikke la det fargelegge vurderinga mi. At jeg blir blenda av noen som er flinke. Det har endret seg etter fagfornyelsen for min del». Også Hanne mener den største forskjellen ligger i det med idrettslige og motoriske ferdigheter. Elise presiserer at hun dempet fokuset på ferdighetene allerede under LK06, men mener at det har endret seg mer i formålet med faget og kompetansemålet med den nye læreplanen. Bente kan fortelle at hun har mindre fokus på ferdigheter og at da «så kommer innsats mer med». Det samme mener Christine og utdyper at:

«Så er det jo sånn nå at de som har gode ferdigheter, hvis de skal få god karakter, så må de bidra til å gjøre andre litt bedre. For å få en sekser da, så hjelper det ikke å være god. Da må du hvert fall lære vekk til andre».

Dette er noe majoriteten av lærerne i studien løfter frem som eksempel på hvordan ferdigheter tas med i vurderingen. Hanne sier at de ikke har vurderingskriterier på tekniske og motoriske ferdigheter, men utdyper at:

«Det kan være en fordel at du er teknisk, hvis du bruker det på en god måte. Men det blir ikke at, hvor du var på det baggerslaget eller på den smashen eller serveren - det er ikke det som har noe med sluttkompetansen å gjøre. Men den kompetansen du har, hvis du anvender den på en god måte mot dine medelever, så kan det gjøre at du faktisk får høy måloppnåelse».

Terje kan fortelle om lignende kriterier for måling av ferdigheter og bruker fotball som et eksempel:

«Jeg har nok av elever som har kjempegode ferdigheter i fotball, som løper rundt og dribler og alt, og tror at det er kjempebra, men de får jo ikke nødvendigvis en bedre karakter av å gjøre det. De gjør jo ikke de andre gode. De er for egoistiske. Det er jo hele tiden det samfunnet som vi er inne nå hvor samarbeid er viktig. Det er det som også er viktigst for min del da».

Men Terje utdyper også en annen side ved det å se etter idrettslige og motoriske ferdigheter hos elevene:

«Jeg tror kanskje det ligger litt sånn innebygd i mange, også i meg. At det er noe man ser og at man da også får en viss tanke om at den eleven er flink og dyktig og sånne type ting. Så er det hva man gjør ut av det da».

Også Christine problematiserer hvordan vurdering av den type ferdighet skal foregå og på spørsmål om noe konkret hun synes er vanskeligere etter innføringen av LK20 svar hun:

«Det er vanskeligere å sette karakter på ferdighet. Altså før så følte jeg vi kunne bruke konkretiseringa. Det synes jeg ikke vi kan bruke nå. Det hadde vært enklere og vært mer konkret».

Videre diskuterer hun litt med seg selv om vurdering av ferdigheter og utdyper at man «må jo ha med ferdigheten i et kroppsøvningsfag. Det må jo være med. Det er rart å ikke være med, så det skal med syns jeg. Det er vanskelig å få noe ordentlig svar når jeg leser på Udir da». Hun syns også det er vanskelig når det ikke står noe sted hvor mye ferdigheter eventuelt skal telle. Torild syns også at «det var tydeligere før å sette en sekser på en elev, i og med at de idrettslige prestasjonene telte så mye mer. Det er vanskeligere nå». Martin forteller at dette er et kroppslig fag, og mener derfor det er vanskelig å komme helt utenom litt teknikk og ferdigheter. Det betyr ikke at han tar med nivået på ferdighetene direkte inn i vurderingsgrunnlaget, men han kobler det opp mot elevenes fremgang i de ulike momentene det vurderes i. Han legger mer vekt på sosiale og relasjonelle ferdigheter og presiserer at «hvis du har en elev som er kjempegod teknisk, men ikke klarer å samarbeide, så får den ikke femmer og sekser». Martin forteller videre at han syns det er vanskelig å måle kompetanse og fysiske ferdigheter. Spesielt det å vite hva som skiller en sekser fra en femmer, eller en firer. Dette er også noe Vinje et al (2021) mener bør avklares i styringsdokumenter, dersom nivået på de idrettslige og motoriske ferdighetene skal vurderes inn i elevenes kompetanse i faget.

At flere lærere i min studie løfter frem vurdering av innholdet i idrettslige og motoriske ferdigheter som vanskelig etter LK20, kan knyttes til Goodlads (1979) *oppfattede læreplan*. Det handler om at tolkning av læreplanen også dreier seg om lærernes tradisjoner og erfaringer (Gundem, 1990, s. 42). Jeg vil trekke frem sitatet over fra Martin som henviser til at det å se på ferdigheter i forbindelse med vurdering er noe som ligger «litt sånn innebygd i mange (..) og at man da også får en viss tanke om at den eleven er flink og dyktig og sånne type ting». Etersom lærerne er så vandt med å se etter de idrettslige og motoriske ferdighetene, er det derfor vanskelig å legge dette helt på hylla. Dette synliggjøres i *den iverksatte læreplanen*. Her kan det være krevende å binde sammen «hva» som faktisk skal gjøres med «hvordan» det skal se ut. Lærerens forutsetninger vil påvirke hvordan undervisningen ser ut og hvordan lærere ser på vurderingsprosessen. Ifølge Fullan (2015) vil en slik *kompleksitet* også kreve mer av lærerne som skal implementere læreplanen. For å få til en god implementeringsprosess ønsker man *institusjonalisering*, men denne prosessen vil kunne ta flere år (Fullan, 2007, s. 66-68). Som flere av lærerne i studien påpeker, så har de første årene av

implementering av LK20, vært preget av en pandemi. Denne prosessen vil derfor ta lang tid, men flere av informantene uttrykker at de har jobbet godt med læreplanen og kompetansemålene, og kan fortelle om god erfaring fra *den oppfattede læreplanen*. Selv om flere synes det er krevende å vurdere hvordan nivået på idrettslige og motoriske ferdigheter skal inn i vurderingen, tyder mine funn på enighet rundt disse ferdighetene og at forståelsen har endret seg med LK20. Ut ifra sitatene presentert over kan vi se at de kobler forståelsen av idrettslige og motoriske ferdigheter til sosiale og relasjonelle ferdigheter. Dette skal jeg diskutere i neste kapittel.

5.10 Fair play som del av vurderings -og karaktersettingspraksis i kroppsøving

Fair play-begrepet var tydeligere presentert under LK06, hvor det utdypes at kroppsøving er en viktig arena for å fremme fair play (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Fair play handler om å inneha sunne verdier, folkeskikk, samhandling, respekt og toleranse (Utdanningsdirektoratet, 2013, sitert i Fretland et al., 2020, s. 24). Selv om fair play ikke er nevnt direkte i LK20, vil momenter og innholdet i begrepet finnes i ulike deler av læreplanen og kompetansemålene. Blant annet i overordnet del av læreplanene, i *om faget* i læreplanen i kroppsøving og et av kjerneelementene i faget. Viktige begreper som gjenspeiler fair play handler om samspill, samhandling, samarbeid, fremme læring hos andre, gjøre andre gode og inkludering. Alle lærerne i min studie forteller at de i en eller annen form trekker ut verdier som går under fair play-paraplyen og tar det med som viktige momenter for vurderingsgrunnlaget. Seks av lærerne bruker også fair play-ordet direkte til elevene sine, for å gi mer mening til hva som vurderes. Torild synes fair play er kjempeviktig og kan fortelle at det er noe de terper på i hver eneste gymtime. Hun mener elevene «må gjøre hverandre gode. At de må spille til alle og samarbeide. Det går jo litt for det samme da. Det relasjonelle, å ha gode relasjoner både med meg og med medelever». For å få høy måloppnåelse fremstiller Bente det slik: «At du har vurdering på å ikke fremheve deg selv, annet enn at du gjør ditt beste, men du er en god medspiller. Fair play er kjempeviktig hvis du skal ha sjans til en sekser». Dette er noe alle informantene til en viss grad er enige om. Terje kan fortelle at «vi er nok veldig opptatt av fair play og samarbeid, og det å gjøre andre gode. Altså det å bruke ferdighetene sine til å gjøre andre elever bedre». For å hevde deg høyt i kroppsøvfingsfaget er spesielt samarbeid omtalt som et viktig kriterium hos flertallet av informantene:

«Og som jeg har tolka det, så stiller vi spesielt krav til innsats og fair play. Det går jo egentlig på de relasjonelle ferdighetene og, det med å samarbeide. At de må kunne ha relasjoner til andre. Og det sosiale». (Martin)

«Jeg mener jo at fair play handler jo ikke bare om å ikke jukse, men det handler jo om inkludering, samarbeid, helse, gode relasjoner. Det er jo det det handler om. Så fair play har jeg brukt veldig mye». (Elise)

Sitatene til Terje, Martin og Elise illustrer begrepet samarbeid og hvor viktig det er i vurderingsarbeidet i kroppsøving. Dette er også i tråd med det flere av kroppsøvingslærerne i studien til Fretland et al (2020) forbundet med fair play. Her var det viktig at elevene oppførte seg ordentlig mot hverandre, at de ikke var egosentriske og at de utviklet sosiale og relasjonelle ferdigheter. Det at ikke fair play er nevnt i LK20 har også Hanne bitt seg merke i:

«Det med LK06 da, for der var det jo fair play og sånn. Det stod jo der, men det står jo ikke nå. Men det er likevel da i alt det andre. Dette med samarbeid, det å gjøre andre gode, det at du skal hjelpe andre med å lykkes. Så fair play er jo på en måte bare gjort om da».

I kompetansemål på Vg1 står samarbeid direkte i et av kompetansemålene. Elevene skal videre skape dans sammen med andre og de skal sikre trygg ferdsel for seg selv og andre (Utdanningsdirektoratet, 2020a). I et kompetansemål på Vg2 står det også at elevene skal «medvirke til læring for andre» (Utdanningsdirektoratet, 2020g). Bente har et opplegg i starten av hvert år hvor hun, sammen med elevene lager regler. Disse går direkte på fair play og hvordan man skal være med andre, slik at man får et trygt læringsmiljø. Hun presiserer at «fair play og klassemiljøet henger jo sammen med hvordan du tør å prøve og gi i vårt fag». I min studie og sitatene representert over, kan vi se at innsats og fair play henger sammen. Spesielt dette med samarbeid, som informantene også forbinder med innsatsbegrepet. På spørsmål om informantene i studien har gitt noen elever karakteren seks og hva som eventuelt kjennetegner den elevene, er det enighet rundt hva som kjennetegner en sekser. Alle lærerne tegner et bilde av en elev med gode sosiale og relasjonelle evner, der fair play-verdier som

samarbeid, spille andre gode, bidra til læring for andre, gode holdninger til faget og selvstendighet beskrives som de viktigste faktorene for å komme seg høyt opp på karakterskalaen.

Det er flere av lærerne som nevner selvstendighet hos eleven. Tina synes det er vanskelig å skille de høye karakterene i faget, men at en sekser-elev opptrer mer selvstendig:

«Den eleven tar initiativ på egenhånd, den blir ikke påmint det. Den gjør det faktisk helt selvstendig. Så selvstendighet er vel kanskje det viktigste kjennetegnet. Selvstendig, men med positive holdninger og selvstendig i det å samarbeide med andre da».

Halvparten av lærerne i min studie nevner selvstendighet som viktig for å gjøre det bra i kroppsøving. Hanne kobler selvstendighet også opp mot kompetanse i faget, og mener at det har skjedd en endring. Hun presiserer at elevene «skal bli mer selvstendige, de skal lære mer, de skal være kreative og reflekterte over egen utvikling og sånne ting». Flere kobler også samarbeid og selvstendighet opp mot innsatsbegrepet. Studiens funn i forbindelse med innholdet i fair play tyder på at dette brukes direkte inn i vurderingsgrunnlaget i faget. For å få høy måloppnåelse i faget peker samtlige lærere på spesielt samarbeid, spille andre gode og selvstendighet som nøkkelfaktorer. Det betyr også at det er samsvar mellom Goodlads (1979) *formelle læreplan* og *den oppfattede læreplanen* i kroppsøving, da disse verdiene og begrepene omtales i styringsdokumentene. Studien viser at disse verdiene er viktige for å få høy måloppnåelse i faget fordi idrettsperspektivet er tonet ned og fordi verdiene er nevnt mer direkte i læreplanen, kompetansemålene og i støtteskrivet.

6 Oppsummerende konklusjon

Målet og hensikten med denne studien har vært å få en innsikt i kroppsøvlingslæreres arbeid med vurderingspraksisen etter innføringen av LK20. Jeg skal presentere en konklusjon av forskningsprosjektets hovedfunn og drøfting, og hvordan dette belyser følgende problemstillingen: «Hvordan beskriver og forstår kroppsøvlingslærere som underviser på videregående skole sin egen vurdering -og karaktersettingspraksis etter innføringen av LK20?». Jeg vil presentere en oppsummering innenfor hvert tema og fokusområde som er gjennomgått i kapittelet om resultater og drøfting.

Resultatene viser at kroppsøvlingslærernes generelle oppfatning av kroppsøving i fagfornyelsen fokuserer seg hovedsakelig rundt nedtoning av idrettsperspektivet. Dette er noe flere av informantene i studien nevner som nytt i kroppsøvlingsfaget. I tillegg fokuserer de mer på samarbeidsevne og refleksjon hos eleven. Flertallet av informantene peker på bruken av andre typer verb i læreplanen og i kompetansemålene. Det er i overensstemmelse med Evensen (2020) som hevder dette er mer vektlagt og nytt i LK20. Informantene peker på refleksjon som noe det er vanskelig å vurdere hos elevene. Det er i tråd med funn i Brattenborg et al (2021) undersøkelse av kroppsøvlingslærere på ungdomstrinnet, som mener det er vanskelig å objektivt vurdere elevenes refleksjon i undervisningen. For å få frem elevenes refleksjon, bruker nesten alle mine informanter teoretiske refleksjonsoppgaver. Flere forbinder denne refleksjonsbiten med innsatsbegrepet.

Vurdering for læring er et begrep alle informantene er godt kjent med og som de bruker i egen undervisning -og vurderingspraksis. Noen av informantene kan fortelle om et økende fokus på VfL etter LK20. Tre av prinsippene i VfL er godt innarbeidet i lærernes vurderingsarbeid, men spesielt punkt a, som omhandler elevenes deltakelse og refleksjon over egen utvikling, er noe lærerne løfter frem som krevende. Elevmedvirkning i form av elevstyrt aktivitet er noe majoriteten av informantene bruker i undervisningen, men flere utviser usikkerhet rundt å la elevene delta i vurderingsarbeidet, og syns dette er vanskelig å gjennomføre i praksis. Det løfter også Leirhaug (2016a) frem i sin studie, hvor lærerne var skeptiske til å la elevene ta del i vurderingen.

Halvparten av lærerne i studien nevner det med karakter eller ikke karakter i kroppsøvfingsfaget som et dilemma. Det er en viss uenighet knyttet til hvilke karakterer som reflekterer kompetansen til eleven. Jeg sitter med et inntrykk av at noen av mine informanter ikke brukte nedre del av karakterskalaen, mens andre tok de nederste karakterene mer i bruk. Dette er i tråd med Annerstedt og Larssons studie fra 2010, der lærerne mente at læreplanens intensjoner ikke gjenspeilte karaktersystemet. Som en forlengelse kan man se at det er utfordringer knyttet til oppnåelsen av Svennberg (2017, sitert i Vinje et al, 2021, s. 170) sine kriterier for å skape rettferdig karaktersetting i kroppsøvfingsfaget. Dette kan forklares med begrepet *internalisering*, hvor majoriteten av mine lærere uttrykker en form for kompetanse som de syns er vanskelig å sette ord på. Informantene mine prøver å beskrive frem denne formen for *internalisering* ved at det er «et tren øye», «en form for synsing», «subjektiv vurdering», «profesjonelle skjønn» og «erfaring» som ligger til grunn for vurderingspraksisen. Dette kan forklares av Goodlads (1979) *oppfattede læreplan*, der lærerne vil tolke *ideens læreplan* forskjellig på bakgrunn av personlighet og erfaring. Det er også bare to av mine informanter som nevner det å bruke hele læreplanen i vurderingsarbeidet, da spesielt det å se kompetansemålene i lys av *om faget*.

I forbindelse med forståelsen av innsatsbegrepet etter LK20 er majoriteten av mine informanter enige i at de syns innholdet i innsatsbiten har endret seg noe. Her er det flere som legger til at de syns innsatsen har blitt løftet opp, på bakgrunn av at idrettsfokuset har blitt dysset ned. Halvparten av mine informanter bruker også oppmøte i gymtøy som del av innsatsen til elevene, selv om dette er en del av ordenskarakteren og da ikke skal telle inn i vurderingsgrunnlaget. Flere av informantene løfter frem at elevene ikke får gjort alt de skal i timen hvis de ikke har riktig bekledning. I studien til Prøitz og Borgen fra 2010 henviser de til Melograno (2007) som hevder at andre faktorer som ikke er læringsmål også trekkes inn som vesentlige for karaktersettingen, som da for eksempel gymtøy. Informantene i min studie løfter, som tidligere omtalt, også frem refleksjon som del av elevenes innsats og syns det er krevende å vurdere. Det er i tråd med både Aasland (2019) sin doktorgrad som hevder det kan være vanskelig å vurdere elevenes refleksjon og Vinje et al (2021) som mener det vil være krevende å dokumentere refleksjon som innsats hos elevene. På bakgrunn av dette, mener Vinje og Brattenborg (2021a) i likhet med mine informanter, at innsatsbegrepet har endret noe

innhold fra LK06 til LK20. Det er da en motsetning til det Utdanningsdirektoratet (2021a) hevder i det nye støtteskrivet.

Mine funn tyder på at alle lærerne tar hensyn til elevforutsetninger, både i vurderingsarbeidet og vurderingsgrunnlaget, selv om dette ikke er i tråd med det Utdanningsdirektoratet (2021a) prøver å avklare i det nye støtteskrivet. Det er dermed en tydelig uoverensstemmelse mellom Goodlads (1979) *formelle læreplan* og *oppfattede læreplan*. Dette kan kobles til en appropriasjonsprosess hos lærerne, da det ligger mye makt i det å tolke de føringene som ligger i læreplanen (Levinson et al., 2009, s. 768 sitert i Vinje et al, 2019, s. 117). Halvparten av kroppsøvingslærerne i min undersøkelse mener at det å ta hensyn til elevenes forutsetninger er mer tydelig i kompetansemålene. Flere syns spesielt kombinasjonen av psykiske lidelser som en forutsetning og samarbeid med andre som problematisk i forbindelse med høy måloppnåelse i faget. I følge Fullan (2015) trengs det en form for *klarhet* i hvilke kriterier og retningslinjer som gjelder i faget. I tilfellet med elevforutsetninger og hvilke forutsetninger som skal trekkes inn i vurderingsarbeidet, oppleves det som en uklarhet.

Mine informanter beskriver fremgang, progresjon eller utvikling som noe de tar med i vurderingsarbeidet. Flere kobler denne fremgangen til innsatsbegrepet, og noen mener det har endret seg etter fagfornyelsen. Brattenborg og Engrebretsen (2021) hevder det på bakgrunn av verbbruken i kompetansemålene, kan være naturlig å ta med fremgang inn i vurderingsarbeidet. Flere løfter også frem kompetansemålene som litt «store» og «diffuse». Både fremgang i å øve på noe, fremgang i idrettslige og motoriske ferdigheter, fysisk fremgang, fremgang i samarbeidsevne og fremgang i refleksjon løftes frem som ulike former for fremgang hos eleven. Vinje et al (2021) peker på noen utfordringer ved å vurdere elevenes fremgang. Blant annet at elevene ikke gjør så godt de kan før i slutten av opplæringa. Noen av informantene beskriver fremgang som elever som tar til seg læring og bruker dette direkte inn i vurderingen.

Ifølge studiens funn er det ingen som bruker resultater på tester inn i vurderingsgrunnlaget til eleven. Dette er i motsetning til Prøitz og Borgen sine funn i 2010, der de fant ut at resultater på testene ble brukt som grunnlag for karakter under LK06. Mine funn viser at de informantene som bruker testing, kobler det til læringsprosesser hos elevene, der de skal bli kjent med testing av fysisk form. Dette er

også i tråd med det gjeldende støtteskrivet om vurdering i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Flertallet av informantene mener vurdering av idrettslige og motoriske ferdigheter har endret seg med ny læreplan. De fleste hevder at det å få høy måloppnåelse i faget nå handler om å bruke de idrettslige og motoriske ferdighetene sine riktig. Flere henviser da til det å samarbeide og gjøre andre gode. Noen løfter også frem det å ikke skulle se på denne type ferdighet til elevene som krevende, da det ikke står noe sted konkret hvor mye slike ferdigheter skal telle. Dette kan kobles til Goodlads (1979) *oppfattede læreplan*, hvor lærerne innehar tradisjoner og erfaringer fra tidligere læreplaner, og hvordan idrettslige og motoriske ferdigheter ble vurdert før. Det er derfor noe usikkerhet hos flere av informantene i forbindelse med hvordan de idrettslige og motoriske ferdighetene skal kobles til kompetanse hos eleven. Vinje et al (2021) mener dette burde avklares i veiledende styringsdokumenter i faget. Majoriteten derimot, ser på idrettslige og motoriske ferdigheter i forbindelse med sosiale og relasjonelle evner.

Innholdet i fair play-begrepet er noe alle informantene i min studie ser på som viktig i vurderingsarbeidet. Som en forlengelse av idrettslige og motoriske ferdigheter, kommer det tydelig frem at flertallet mener slike ferdigheter skal brukes for å gjøre andre elever bedre. Flere løfter frem samarbeid og selvstendighet som nøkkelkriterier for å nå høyt opp på karakterskalaen. Dette er i tråd med fremtredende verdier som er nevnt i ny læreplan og det kan derfor ses en enighet mellom det som formelt står i læreplanen og hvordan lærerne i min studie har oppfattet og tolket direktivene.

Som en hovedkonklusjon i mine intervjuer med kroppsøvlingslærerne var nedtoningen av idrettsperspektivet og hvordan dette påvirket vurderingsarbeidet en gjenganger. De pekte videre på en endring i innsatsbegrepet på bakgrunn av at idrettslige og motoriske ferdigheter har fått mindre betydning. Kompetansen til eleven baserer seg mer på gode samarbeid -og samspillferdigheter. Alle informantene merker en endring i forbindelse med vurderingspraksisen etter LK20 og ser mer etter en helhetskompetanse hos elevene. Et viktig funn handler også om forståelse av elevenes forutsetninger. Mine informanter oppfattet det som viktig å ta hensyn til dette inn i vurderingsarbeidet, men også i inn vurderingsgrunnlaget og i karaktersettingen. På bakgrunn av mine funn tyder mye på at Lyngstad (2019) sin analyse om kroppsøvlingsfaget i et spenningsfelt mellom idrettslig prestasjon på den ene siden og kompetanse på den andre, også gjør seg gjeldende idag.

Med henvisning til resultatene i min studie og hvordan mine informanter beskriver sin vurderingspraksis etter LK20, står kroppsøvlingslæreren i en kompleks situasjon. Denne kompleksiteten krever, ifølge Fullan (2015) mer av de lærerne som skal implementere læreplanen. Det er derfor ikke en overdrivelse å hevde at en kroppsøvlingslærer, med sine vurderingsutfordringer, også er en tusenkunstner i sin hverdag, og i møte med ny læreplan i faget.

6.1 Studiens begrensninger

Den første og største begrensningen ved denne studien er naturligvis koronapandemien. Derfor har det første året LK20 ble innført, vært preget av mye hjemmeskole. Dette har da også påvirket undervisnings- og vurderingspraksisen. Dette er noe flere av informantene poengterer, og de er tydelig på at det trengs mer tid til å jobbe med læreplanen. Dette gjenspeiles videre i intervjuene og kan ha påvirket lærernes erfaringer med å sette karakter etter LK20. Til nå har den nye læreplanen bare vært implementert i to år. Det vil si at denne studien er en av de første studiene som kan si noe om kroppsøvlingslærers forståelse og beskrivelser av vurderingspraksis etter LK20. I kvalitativ forskning vil ikke overførbarhet være noe mål. Et større og mer variert utvalg ville styrket studien, men likevel bidrar dette forskningsprosjektet til mer innsikt i vurderingspraksis etter LK20. En annen svakhet ved studien er min forforståelse, ettersom jeg har jobbet noen år som kroppsøvlingslærer og fått erfare kompleksiteten rundt vurdering i faget. Det er viktig å ta med at dette kan ha påvirket både utvikling av spørsmål til intervjuguiden, gjennomføring av intervjuene, analysering av dataen og ikke minst i tolkningen. Likevel mener jeg å ha en form for kvalitetssikring i veileder som har hjulpet i prosessen. Selv om overførbarhet ikke er noen ambisjon, sitter jeg som kroppsøvlingslærer med mer kunnskap og kompetanse innen vurdering i kroppsøving etter ny læreplan.

6.2 Veien videre

Ovenfor har jeg svart på problemstillingen og forskningsspørsmålene jeg stilte innledningsvis knyttet til min masteroppgave. Jeg vil nå avslutningsvis komme med forslag til videre forskning og arbeid innenfor tema. Først og fremst vil det være aktuelt og relevant med Goodlad (1979) sitt siste *ansikt* i læreplanteorien; hvordan elever erfarer den nye læreplanen og om de merker noen endring i både innhold og

vurderingspraksis. Aasland (2019) sine funn viser at læreren verdsetter elever som har erfaring fra idrett og at disse elevene oppnår de høyeste karakterene i faget. Det kan derfor være aktuelt å se om elevene opplever det på samme måte som mine informanter; at de idrettslige og motoriske ferdighetene er tonet ned, mens innsatsen har kommet mer til synet. Det vil også være interessant å se hvordan standpunktvurderingen blir når LK20 blir innført på Vg3. Fullan (2015) er tydelig på at lærere må samarbeide dersom implementering av læreplanen skal være god nok, men at dette vil ta flere år. I tillegg løfter Fullan (2015) frem *klarhet* som en viktig faktor for å lykkes med implementeringen. Mine informanter fremstiller, blant annet i forbindelse med elevforutsetninger, en misvisende tolkning fra læreplan til vurderingspraksis. Det vil derfor være aktuelt med klarere retningslinjer for vurdering av kompetanse i kroppsøvfingsfaget. Dette forskningsprosjektet har prøvd, på en valid måte, å belyse vurderingspraksis i kroppsøvfingsfaget etter LK20. Målet har ikke vært overførbarhet, men forhåpentligvis kan studien være en veiviser og inspirasjon for andre kroppsøvfingslærere, og videre forskning.

7 Litteraturliste

- Aagaard, S. (2021, 9. mars). Vurdering i kroppsøving? *Midtnorsk debatt*.
<https://www.midtnorskdebatt.no/meninger/ordetfritt/2021/03/09/Vurdering-i-kroppsøving-23611306.ece>
- Aasland, E. & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». *Om elevers innsats og lærerens blikk i kroppsøving*. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1 (3), 5–17. <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v1.889>
- Aasland, E. (2019). *Konstitueringen av "kroppsøving" - En diskursteoretisk studie av undervisningspraksiser i videregående skole*. [Doktorgradsavhandling]. OsloMet.
- Annerstedt, C. & Larsson, S. (2010). «I have my own picture of what the demands are..»: *Grading in Swedish PEH – problems of validity, comparability and fairness*. *European Physical Education Review* 16(2) 97–115.
- Arnesen, T. E., Nilsen, A.-K., Leirhaug, P. E. (2013). «Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje.»: *vurdering og undervisning i kroppsøving etter kunnskapsløftet*. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7, 9-32.
- Baghurst, T. (2014). Assessment of effort and participation in physical education. *Physical Educator*, 71(3), 501-502.
- Birch, J. E. (2021). Subjektiv vurdering er rettferdig vurdering. I E. E. Vinje (Red.) *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 148-165). Cappelen Damm Akademisk.
- Borgen, J. S. & Engelsrud, G. (2020). Språkbruk om kroppsøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20). *Acta Didactica Norden*, 14(1), 19 sider.
<https://doi.org/10.5617/adno.8099>
- Brandvol, I. (2021, 20.mars). Ber om karakter-stans. Er karakter i kroppsøving rettferdig? Forskere slår alarm. *VG*.
<https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/M3EKGM/ber-om-karakter-stans-i-gym>

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

Brattenborg, S., Aaring, V., Kvikstad, I. & Vinje, E. E. (2021). Hvordan oppfatter kroppsøvingslærere at undervisningspraksisen vil kunne påvirkes av fagfornyelsen? I E. E. Vinje (Red.) *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 61-82). Cappelen Damm Akademisk.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt Forlag.

Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving*. (6. utg). Gyldendal Akademisk.

De nasjonale forskningsetiske komiteene. (NESH). (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. (4. utg). Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora.
<https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>

Ella. (2015, 1.desember). En hel generasjon gruer seg til gymtimen. *Aftenposten*.
<https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/qPy0/en-hel-generasjon-gruer-seg-til-gymtimen>

Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole? Læreplanen som idébærer – et historisk perspektiv*. Gyldendal Akademisk.

Engelsrud, G. (2015, 29. januar). Kroppsøvfaget som skolefag – 30 år frem i tid. *NIH-bloggen*. <https://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nih-bloggen/engelsrud-gunn/kroppsovfaget-som-skolefag-30-ar-frem-i-tid/>

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

Fallsen, W. F. & Tessem, L. B. (2011, 9.april). – Fikser ikke gympresset. *Aftenposten*.

<https://www.aftenposten.no/norge/i/JO12P/fikser-ikke-gympresset>

Fretland, R. N., Lauritzen, Å., Fossøy, J. & Leirhaug, P. E. (2020). *Fair play i kroppsøving – styringsreiskap eller danning?* Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis, 14(1), 23-38. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2069>

Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. (4. Utg). New York: Teachers College Press.

Fullan, M. (2015). *The New Meaning of Educational Change*. (5. Utg). New York: Teachers College Press.

Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry. The Study of Curriculum Practice*. McGraw-Hill, New York.

Grundstad, M. (2021, 7.april). «25 under 25»: Nei til karakter i gym! VG.

<https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/bnxaq/25-under-25-nei-til-karakterer-i-gym>

Gundem, B. B. (1990). *Læreplanpraksis og læreplanteori. En introduksjon til læreplanområdet*. Universitetsforlaget AS.

Holter, H. M. (2021, 30.mars). «25 under 25»: Karakter bør ikke avgjøre alt. VG.

<https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/aP3gz5/25-under-25-karakterer-boer-ikke-avgjoere-alt>

Huse, H.C. & Børnes, C. (2021, 8.mars). Kompetansemålene er grunnlag for vurderingen i fagene. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/kompetansemal-kroppsoving-utdanningsdirektoratet/kompetansemalene-er-grunnlaget-for-vurderingen-i-fagene/276210>

Johansen, A. (2021, 3.mai). Kroppsøving – mye er som før, men kompetansemålene er nye. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelsen-kroppsoving->

[kunnskapsdepartementet/kroppsoving--mye-er-som-for-men-kompetanse-malene-er-nye/283646](https://www.kunnskapsdepartementet.no/kroppsoving--mye-er-som-for-men-kompetanse-malene-er-nye/283646)

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1994). *Læreplanen for videregående opplæring. Kroppsøving. Reform 94.* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/utgatt-lareplanverk-for-vgo-R94/>

Knudsen, S. H. (2021, 9.april). «25 under 25»: Vi kan ikke fjerne gymkarakteren. VG. <https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/Ln72zQ/25-under-25-vi-kan-ikke-fjerne-gymkarakteren>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju.* (3.utg). Gyldendal Akademisk.

Kvikstad, I. & Sandell, M. B. (2016). Kroppsøving og fair play-begrepet. I E. E. Vinje (Red.), *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer* (s. 67-90). Cappelen Damm Akademisk.

Leirhaug, P. E. (2016a). «Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring». *En empirisk studie av vurdering for læring i kroppsøving ved seks videregående skoler i Norge.* [Doktorgradsavhandling]. Norges Idrettshøgskole. <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2419782>

Leirhaug, P. E. (2016b). Når profesjonaliteten møter seg selv i døra. En historie om innsats, kompetanse og vurdering i kroppsøving. I L. T. Grindheim, T. Krüger, P. E. Leirhaug & D. Wilson (Red.). *Lærerprofesjonalitet i utdanningspraksiser* (s. 137-154). Fagbokforlaget.

López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalàn, E., MacPhail, A. & Macdonald, D. (2012). *Alternative assessment in physical education: a review of international literature.* Sport, Education and Society. Routledge. <http://dx.doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>

Lyngstad, I. (2019). Motstridende mål i kroppsøving i Norge – en analyse av læreplanene i faget i perioden 2006-2015. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(2). <https://doi.org/10.23865/jased.v3.1240>

Meld. St. 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

Moen, K. M., Westlie, V. H., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). *Når ambisjon møter tradisjon. En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.-10. trinn)*. Oppdragsrapport nr 1. https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2482450/oppdrapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y

NOU 1994:15. (1994). *Kostnadene ved arbeidsavtalen og Reform '94*. Finansdepartementet.

NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.

Opplæringsloven. (2020). *Forskrift til opplæringsloven (FOR-2020-29-06-1474)*.
<https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>

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

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

USN. (2022). *Forskningsbasert undervisning og samarbeidslæring i kroppsøving*.
<https://www.usn.no/fusk/>

Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Læreplanen i kroppsøving (KRO1-04). Kompetansemål etter Vg1*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-vg1>

Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Læreplanen i kroppsøving (KRO1-04). Formål*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04/Hele/Formaal?lplang=http://data.udir.no/kl06/nob>

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

Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Hva er nytt i kroppsøving?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>

Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018)*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/>

Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Kompetansemål og vurdering. Kompetansemål etter vg1 (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv186>

Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Kjerneelement (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/kjerneelementer>

Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Overordnet del. Profesjonsfellesskap og skoleutvikling*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020d). *Overordnet del. Å lære å lære*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/2.4-a-lare-a-lare/?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020e). *Fagets relevans og sentrale verdier (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020f). *Overordnet del. Kompetanse i fagene*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/kompetanse-i-fagene/?kode=kro01-05&lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020g). *Kompetansemål og vurdering. Kompetansemål etter vg2 (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/kro01-05/kompetansemaal-og-vurdering/kv187?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020h). *Overordnet del. Om overordnet del*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/?kode=kro01-05&lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020i). *Overordnet del. Opplæringens verdigrunnlag*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/?kode=kro01-05&lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020j). *Overordnet del. Skaperglede, engasjement og utforskertrang*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/?kode=kro01-05&lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020k). *Overordnet del. Demokrati og medvirkning*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.6-demokrati-og-medvirkning/?kode=kro01-05&lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020l). *Tverrfaglige temaer (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/tverrfaglige-temaer?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (2020m). *Kjennetegn på måloppnåelse – kroppsøving*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse--kroppsoving/>

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

Utdanningsdirektoratet. (2021b). *Slik ble læreplanene utviklet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>

Utdanningsdirektoratet. (2021c). *Hvordan ta i bruk nye læreplaner?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvordan-ta-i-bruk-lareplanen/#a165938>

Utdanningsdirektoratet. (2022). *Underveisvurdering*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/>

Vinje, E. E. (2016). Kroppsøvfingsfaget i dag og i morgen: hva, hvordan og hvorfor? I E. E. Vinje (Red.), *Kroppsøvfingsdidaktiske utfordringer* (s. 11-26). Cappelen Damm Akademisk.

Vinje, E. E. (2021, 24.april). Karakter er ikke et premiss for læring i kroppsøvingsfaget. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/erlend-ellefsen-vinje-karakterer-kroppsoving/karakterer-er-ikke-et-premiss-for-laering-i-kroppsoving/faget/282447>

Vinje, E. E., Aasland, M. & Aasland, O. E. (2019). «Uansett hva elevene gjorde, så ble de aldri gode nok» - kroppsøvingslærerrollen og innsatsbegrepet i et profesjonsperspektiv. I E. E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (s. 114-131). Cappelen Damm Akademisk.

Vinje, E. E. & Brattenborg, S. (2016). Vurdering i kroppsøvingsfaget – gamle og nye utfordringer. I E. E. Vinje (Red.), *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer* (s. 32-48). Cappelen Damm Akademisk.

Vinje, E. E. & Brattenborg, S. (2020, 15.desember). Dropp karakter i kroppsøving. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/karakterer-kroppsoving/dropp-karakterer-i-kroppsoving/266419>

Vinje, E. E. & Brattenborg, S. (2021a, 14.april). Nytt støtteskriv for kroppsøvingslærere forsterker ukklarheter. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/kroppsoving-opplaeringsloven-vurdering/nytt-stotteskriv-for-kroppsovingslarere-forsterker-ukklarheter/281254>

Vinje, E. E. & Brattenborg, S. (2021b, 5.mai). Statssekretær feilinformerer om kroppsøving. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelsen-kroppsoving-kunnskapsdepartementet/statssekretaer-feilinformerer-om-kroppsoving/283868>

Vinje, E. E., Brattenborg, S. & Skrede, J. (2021). Bør karakter avskaffes i kroppsøving? I E. E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 166-188). Cappelen Damm Akademisk.

Vinje, E. E. & Skrede, J. (2021). Hva er egentlig nytt i kroppsøvingsfaget? En tekstanalyse av Utdanningsdirektoratets støtteskriv til ny læreplan. I E. E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 38-58). Cappelen Damm Akademisk.

Østerlie, O. (2016, 4.januar). Fysiske tester, spøkelser i kroppsøvingsfaget. *Trønder-Avisa, Kronikk*, s. 3.

8 Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt *«Vurderingspraksis i kroppsøvingfaget»*

Henvendelse

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt om vurdering i kroppsøvingfaget. I dette skrivet gis det informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med studien er å få et innblikk i vurderingspraksiser ved ulike skoler i Vestfold og Telemark fylkeskommune. Med innføring av Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 og de nye læreplanene, er det av interesse å se hva ulike kroppsøvingslærere vektlegger i vurderingsarbeidet. Prosjektet er en mastergradsoppgave i kroppsøving-, idretts- og friluftslivsfag ved Universitetet i Sørøst-Norge.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Masteravhandlingen skrives av Victoria Mariell Lieberg i tilknytning til Universitetet i Sørøst-Norge, med Erlend Ellefsen Vinje som veileder.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å gjennomføre intervjuer av kroppsøvingslærere som har undervisningserfaring med både den gamle læreplanen (LK06) og fagfornyelsen (LK20). For å få relevant informasjon om tema, ønsker jeg å intervjuer kroppsøvingslærere, både menn og kvinner. Kriterium er at de må ha minimum 3 års undervisningspraksis i faget og minst 60 studiepoeng i idrett/kroppsøving. I denne sammenheng lurer jeg på om det finnes kroppsøvingslærere som passer kriteriene ved din skole, og om de dermed kunne tenke seg å delta?

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i studien vil innebære at intervjuet blir gjennomført der det passer best for deltakeren. Varighet vil variere fra 30-40 minutter. Spørsmålene vil dreie seg om lærerens vurderingspraksis i kroppsøvingfaget. Data vil bli samlet inn ved bruk av lydopptak om deltaker gir sitt samtykke til dette. Du vil også få mulighet til å komme med korreksjoner når jeg har gjort om intervjuet til skriftlig format.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Kun student og veileder vil ha tilgang til lærernes personopplysninger. Lydopptaket vil være lagret på studentens datamaskin som er passordbeskyttet. Deltakere og skole vil bli gitt et fiktivt navn for og ikke bli gjenkjent i ettertid. Deltakerne i avhandlingen vil dermed være anonyme.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes og oppgaven er godkjent, noe som etter planen er innen 30. juni 2022. Når oppgaven er levert og ferdig vurdert, vil informasjonsopplysninger og opptak slettes.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:
innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
å få utlevert en kopi av opplysningene.
å få rettet personopplysninger om deg
å få slettet personopplysninger om deg
å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitet i Sørøst-Norge ved student Victoria Mariell Lieberg (217557@usn.no) eller veileder Erlend Ellefsen Vinje (erlend.vinje@usn.no)
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, personvernombud@usn.no

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

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

Med vennlig hilsen

(Masterstudent)

Samtykkeskjema til deltakelse i studien

«Vurdering i kroppsøvningsfaget»

Mastergradsoppgave

Masterstudent og prosjektleder: Victoria Lieberg

Veileder: Erlend Ellefsen Vinje

Jeg har lest informasjonsskrivet om forskningsprosjektet “Vurdering i kroppsøvningsfaget”, og bekrefter med underskrift at jeg ønsker å delta i undersøkelsen. Jeg samtykker også til at intervjumaterialet kan benyttes i masteroppgaven og at min deltakelse er frivillig, slik at jeg kan trekke meg fra studien uten begrunnelse. Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet:

Sted _____ Dato _____ Underskrift _____

Vedlegg 2: Godkjenning av NSD

Meldeskjema / Vurdering i kroppsøving / Vurdering

Vurdering

16.09.2021 Skriv ut

Referansenummer
258434

Prosjekttittel
Vurdering i kroppsøving

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

Prosjektperiode
01.09.2021 - 30.06.2022

[Meldeskjema](#)

Dato	Type
16.09.2021	Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 16.09.2021 samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

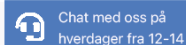
Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

b19329f23



Intervjuguide

Innledning

- Informere om formålet med prosjektet og studiens problemstilling
- Forklare intervjustrukturen: semistrukturert intervju, lydopptaker, frivillig, anonymisering, taushetsplikt

Bakgrunnsinformasjon: intervjudeltaker

- Kjønn og alder
- 1. Hvor lenge har du jobbet som kroppsøvingslærer?
- 2. Hvilken utdanning har du?

Vurderingspraksis

1. Hva er dine generelle tanker om vurdering i kroppsøving?
2. Hva danner grunnlag for din karaktersettingspraksis, både i timen og som standpunkt-karakter? Feks; innsats, elevforutsetning, idrettslige og motoriske ferdigheter, sosiale og relasjonelle ferdigheter, progresjon, fair play, samarbeid?
 - Hvis du vurderer ferdigheter, vurderer du evt nivået på ferdighetene? (Jo bedre ferdigheter, jo bedre karakter?)
3. Gjennomfører du ulike tester i kroppsøvingstimen og brukes de evt som grunnlag for karaktersetting?
 - Hvis ja, hvilke tester?
 - Bruker du tester som på samme måte som før LK20, eller har du endret praksis etter ny læreplan?
4. Hvordan måler du innsats i timen din?
 - Konkrete eksempler?
 - Vurderte du det på samme måte før innføringen av LK20?
5. Hvordan vurderer du og opplever at elevene utfordrer egen fysiske kapasitet?
 - Vurderte du det på samme måte før innføringen av LK20?
6. I hvilken grad har god oppførsel og det å være pliktoppfyllende betydning for vurderingsgrunnlag i faget?
 - Vurderte du det på samme måte før innføringen av LK20?

7. Er elevenes forutsetninger en del av vurderingsgrunnlaget når du setter karakter?
 - Hvis ja, på hvilken måte?
 - Generelt eller der det står spesifikt i kompetansemålet?
 - Hvis nei, tar du likevel hensyn til elevenes forutsetninger i vurderingsarbeidet på noen måte, selv om du ikke kobler disse in i vurderingsgrunnlaget?
 - Vurderte du det på samme måte før innføringen av LK20?
8. Bruker du progresjon/fremgang hos eleven som grunnlag i vurderingsarbeidet ditt?
 - Har du konkrete eksempler?
 - Vurderte du det på samme måte før innføringen av LK20?
9. Gjennomfører du skriftlige oppgaver som del av vurderingsgrunnlaget?
10. Hva anser du som den viktigste kompetansen elevene skal tilegne seg i faget?
11. Hva gjør du for å sikre mest mulig rettferdig karaktergrunnlag i faget?
12. Hvilke utfordringer syns du det er med vurderingsarbeidet i kroppsøvingfaget?
 - Har disse utfordringene vært der lenge, eller har de kommet gjennom ny læreplan?

Vurdering for læring (VfL)

1. I hvilken grad har du fokus på vurdering for læring (VfL) i ditt vurderingsarbeid i timene?
2. Får elevene noen underveisvurdering i form av samtale i løpet av året?
3. Hvorvidt har du praktisert elevmedvirkning i timen og på hvilken måte?
4. Hvor opptatt er du av feedback og fremovermeldinger underveis i timen? Hvordan gis elevene råd om forbedring?
5. Har du gitt noen karakter 6 i kroppsøvingfaget? Hva kjennetegnet evt de elevene?
6. Har du gitt noen karakteren 2/3 i kroppsøvingfaget? Hva kjennetegnet evt de elevene?
7. Kan du beskrive/utdype hvordan du går frem for å avgjøre hvor en elev ligger på karakterskalaen?

Kunnskapsløftet (LK06) og fagfornyelsen: kunnskapsløftet (LK20)

1. Hvordan jobbes det med nåværende læreplan og kompetansemålene i kroppsøvingstimen?
2. Hvordan får elevene evt kjennskap til kompetansemålene og kjennetegn på måloppnåelse i faget?
3. Hvor ofte nevner du kompetansemålene og kjennetegn på måloppnåelse for elevene?
4. Hva tenker du om læreplanen og kompetansemålene i LK20?
 - Er det noe konkret du syns har endret seg etter LK06?
5. Kjenner du til debatten rundt støtteskrivet «vurdering i kroppsøving» som ligger på Udir sine nettsider?
 - Hvis ja, hva tenker du om dette?
6. Er det noe viktig jeg ikke har spurt deg om som du mener jeg bør ha med inn i studien/undersøkelsen?

Avslutningsvis: Noen råd videre på veien i arbeidet med vurdering i kroppsøving?

Tusen takk for at du tok deg tid til å stille til intervju!

Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester

I kroppsøving skal elevenes innsats og individuelle forutsetninger være en del av grunnlaget for underveisvurderingen og standpunktkarakteren eleven får. Dette skiller seg fra andre fag.

ARTIKKEL | SIST ENDRET: 18.11.2020

Grunnlaget for vurdering i fag er kompetansemålene. Forutsetninger, fravær, orden eller oppførsel skal i utgangspunktet ikke trekkes inn i vurderingen. I kroppsøving er imidlertid elevenes innsats og individuelle forutsetninger innarbeidet i kompetansemålene. Det betyr at det også er en del av grunnlaget for vurdering.

Innsats

Innsats er omtalt flere steder i læreplanen, både i teksten om faget og i tekstene om underveis- og standpunktvurdering. Innsats innebærer at eleven;

- prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp
- viser selvstendighet
- utfordrer sin egen fysiske kapasitet
- samarbeider med andre

Det betyr at den kompetansen eleven viser ved å fortsette å øve, også når det ikke gir synlige resultater i prestasjon eller ferdighetsutvikling, er en del av en samlet vurdering i faget.

Innsats handler også om at elevene bidrar til at andre lærer i faget. I kompetansemålet etter 10. trinn står det at elevene skal kunne bruke egne ferdigheter og kunnskaper på en slik måte at det kan medvirke til fremgang for andre.

I mange bevegelsesaktiviteter er deltakelse, medvirkning og samarbeid nødvendig for å fremme læring hos seg selv og andre. Dette er beskrevet i kjerneelementet deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter, i kompetansemål og i teksten om underveisvurdering.

Forutsetninger

Kroppsøving skal blant annet stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil, ut fra egne forutsetninger. Elevenes forutsetninger er nevnt i teksten om faget, i kjerneelementer og i kompetansemål. I vurdering av elevenes kompetanse i kroppsøving skal læreren ta hensyn til elevenes forutsetninger generelt, ikke bare der forutsetninger er nevnt direkte i kompetansemålene.

Alle elever som følger ordinær læreplan i kroppsøving, uavhengig av individuelle forutsetninger, skal kunne oppnå alle karakterer ut fra kvaliteten på kompetansen som eleven viser.

Bruk av tester i underveisvurderingen

Det har tidligere vært en tradisjon i kroppsøvingfaget å benytte ulike typer fysiske og tekniske tester for blant annet å måle styrke, spenst og utholdenhet.

Slike avgrensede tester er i utgangspunktet ikke en egnet metode til å vurdere elevenes kompetanse i kroppsøving, slik kompetanse er beskrevet i læreplanen for faget. Det er ikke selve resultatene i prestasjoner eller ferdigheter på et visst nivå som skal ligge til grunn ved vurdering. Det er heller blant annet hvordan elevene utforsker kroppslig læring, måten de arbeider på for å utvikle egne ferdigheter og måten de øver og utfordrer seg selv som beskriver kvaliteten på elevenes kompetanse.

Elevenes kompetanse skal vurderes opp mot kompetansemålene, og den enkelte elev skal ikke vurderes i forhold til andre elever. Det er derfor ikke anledning til å bruke et normrelatert vurderingsprinsipp, for eksempel å bruke resultatene på tester som grunnlag for å sammenligne elever. Å bruke resultater på tester som grunnlag for å

sette karakter i kroppsøving kan også stride mot formålet med vurdering; å fremme læring, bidra til lærelyst underveis, og å gi informasjon om kompetansen underveis og ved avslutningen i faget. Dersom dere bruker tester i opplæringen, må de sees i sammenheng med kompetansemålene og i lys av teksten om faget. Testene kan da være utgangspunkt for samtaler og refleksjoner med elevene, for at de skal få innsikt i utvikling av egen kompetanse og kunne reflektere over den.

Kompetansemålene er i hovedsak ikke formulert på en måte som for eksempel sier at eleven skal vise styrke, løpe fort eller hoppe høyt. Unntaket er kompetansemålet om svømming etter 4. trinn som definerer hva en svømmedyktig elev skal mestre.



Ferdighetsprøven i svømming

Formålet med ferdighetsprøven er å styrke svømmeopplæringen slik at elevene blir svømmedyktige innen 4. trinn. Ferdighetsprøven i svømming består av syv øvelser som skal gjennomføres som en del av opplæringen innen 4. trinn. Prøven er en konkretisering av to kompetansemål i læreplanen om vanntilvenning og svømmedyktighet. Øvelsene har en progresjon fra det enkle til det komplekse. Det er derfor ikke hensikten at øvelsene skal gjennomføres samlet på slutten av 4. trinn.

Ferdighetsprøven kan brukes som en del av et pedagogisk opplegg for å sikre progresjon og legge til rette for tilpasset opplæring.



Aktuelle bestemmelser

- Forskrift til opplæringsloven § 3-3
- Forskrift til friskolelova § 3-3

Se også informasjon om individuell vurdering i Rundskriv Udir-2-2020.

<http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/>

Vedlegg 5: Retningslinjer for behandling av lydfiler i forskning ved USN

Retningslinjer for behandling av lydfiler i forskning ved USN

(Retningslinjene er utformet av Avdeling for forskning, innovasjon og internasjonalisering/
Seksjon for forskning og innovasjon)

Lydoptak kan være svært personidentifiserende og dess mer sensitiv informasjon som behandles, dess høyere bør sikkerhetstiltakene være.

Reduksjon av antall personidentifiserende faktorer i lydoptak

Norsk senter for forskningsdata (NSD) anbefaler i flere prosjekter å instruere de intervjuede til ikke å gi opplysninger som vil øke sannsynligheten for gjenkjenning. For eksempel opplysninger om geografi som stedsnavn og institusjon intervjuede er knyttet til skal ikke oppgis uten at det er nødvendig for datamaterialet. I noen tilfeller bør du kanskje vurdere pseudonymisering av lyd ved bruk av stemmeskifter/taleforvrengning (egen programvare).

Opptaksutstyr og bruk av opptaksutstyr

NSD anbefaler ikke å benytte private enheter til datainnsamling, oppbevaring eller lagring, og at bruk av private enheter må avklares med behandlingsansvarlig institusjon (for vår del er det USN). USN har foreløpig ikke en felles utlånsordning for opptaksutstyr, og har derfor utformet disse retningslinjene som det kan vises til hvis det brukes private enheter til lydoptak

I mange tilfeller er forskningsdata så lite personsensitive at de kan lagres på private enheter, så lenge disse behandles forsvarlig. Enheten bør sikres med passord/pin-kode, opptaket skal ikke distribueres til uvedkommende og opptaket bør slettes fra enheten så fort det ikke trenger å ligge på enheten lenger, for eksempel når det er overført lagret kryptert (se under).

Du må være bevisst din adferd ved behandling av opptaker, f.eks. ikke legge den fra deg på steder hvor du ikke har kontroll på opptakeren, lås kontoret hvor den oppbevares, ikke låne opptaker ut til uvedkommende osv.

Enheter som har forbindelse med nett bør ikke brukes til opptak av lyd, for eksempel mobiltelefon og nettbrett, hvis det er svært sensitive persondata som skal behandles. Vi anbefaler bruk av diktafon med eksternt minnekort, (eksempelvis Olympus DM-720 og Sony PX4700, ekstra minnekort på 4 GB er tilstrekkelig.)

Kryptering

Opptaker kan brukes til flere prosjekter samtidig hvis den brukes kun av en person. Men det anbefales at opptak overføres til kryptert enhet (minnepenn, eksternt harddisk) eller at intervju transkriberes så snart som mulig, slik at opptak kan slettes fra diktafon eller mobil.

Se vedlagt orientering om kryptering av data.

Minnebrikker eller disken i lydoptaksutstyr kan til vanlig ikke krypteres.

Dersom en opptaker brukes av flere personer samtidig, skal den kun brukes til ett prosjekt av gangen. Opptakene skal overføres på kryptert enhet og slettes på diktafon så snart som mulig etter opptak. Dersom diktafon skal brukes i nye prosjekt skal nye minnekort benyttes. Gamle minnekort destrueres.

Vedlegg 6: Kriterier på måloppnåelse fra skole

Vurdering i kroppsøving - Innsats, holdning og samarbeid

	Lav måloppnåelse	Middels måloppnåelse	Høy måloppnåelse
Innsats	-eleven prøver å løse få faglige utfordringer og gir fort opp. Eleven viser lite selvstendighet og utfordrer svært sjeldent egen fysiske kapasitet.	-eleven prøver i varierende grad å løse faglige utfordringer. Eleven kunne prestert bedre og gir forholdsvis fort opp. Eleven viser evne til selvstendighet og utfordrergrad egen fysiske kapasitet i enkelte aktiviteter/øvelser.	-eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet og utfordrer egen fysiske kapasitet. -eleven fortsetter å øve også når det ikke gir resultater i prestasjon eller ferdighetsutvikling.
Holdning (en tendens til å tenke, føle og handle positivt eller negativt overfor noe)	-Eleven kommer med negative utsagn om fagets innhold. -Eleven kroppsspråk viser tydelig at eleven misliker aktiviteten/faget/timens innhold. -Eleven er ukonsentrert og viser generelt lite initiativ. -Eleven har ikke tøy/sko/utstyr som er relevant og passende for undervisningen. -Eleven leverer ikke oppgaver til angitt frist.	-Eleven er generelt positiv i timene og har for det meste et nøytralt kroppsspråk. Ved aktiviteter som eleven misliker kommer eleven med negative utsagn. Eleven har stort sett tøy/sko/utstyr som er relevant og passende for undervisningen. -Eleven leverer noen oppgaver til angitt frist.	-Eleven er positiv til faget og fagets innhold. -Eleven er konsentrert og får med seg beskjeder som blir gitt. -Eleven bidrar til et godt miljø og viser initiativ i forbindelse med organisering, rydding osv. -Eleven har det utstyr som kreves. -Eleven leverer oppgaver i tide og

			svarer på spørsmål i timen.
Sam-arbeid	<p>-Eleven er til stede i gruppen men bidrar ikke til samarbeid.</p> <p>-Eleven tar ikke initiativ og kommer ikke med bidrag til gruppen.</p>	<p>-eleven samarbeider delvis med andre.</p> <p>-eleven tar initiativ for at samarbeid blir mulig og viser evne til å inkludere og ta hensyn til andre.</p>	<p>-eleven samarbeider med andre og bidrar til at andre lærer i faget.</p> <p>-eleven tar initiativ for at samarbeid blir mulig og viser evne til å inkludere og ta hensyn til andre.</p>