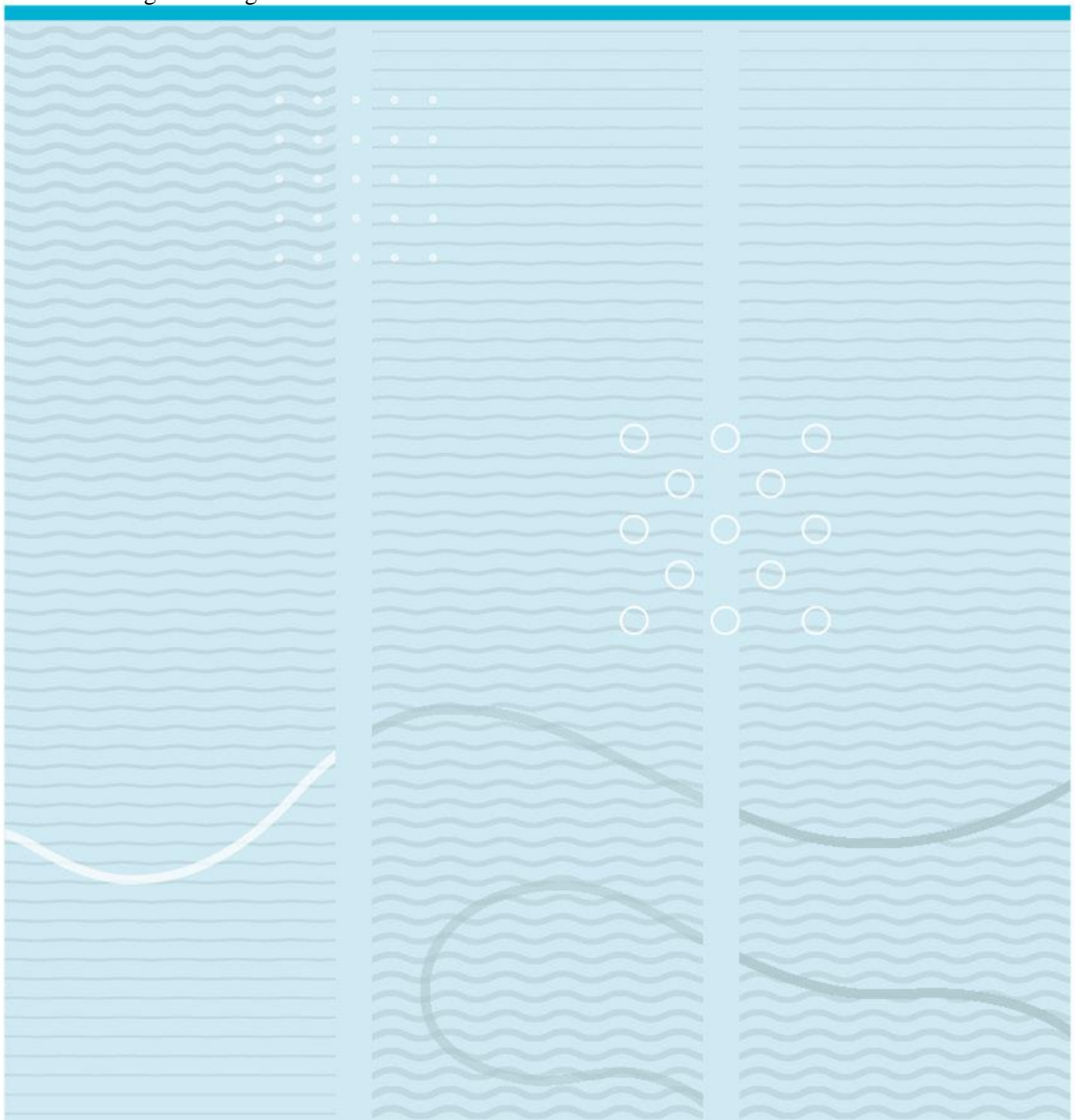


Kristine Neset

## Hva anerkjennes som kompetanse i kroppsøving?

Hvordan samsvarer forståelsen av hva som kjennetegner den gode og mindre gode kroppsøvingseleven blant et utvalg lærere og elever?





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

<http://www.usn.no>

© 2022 Kristine Neset

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

# Sammendrag

Formålet med studien er å gi økt innsikt i hva som blir anerkjent som kompetanse i kroppsøvfingsfaget, og hvordan læreplanen tolkes og overføres.

Studien er forankret i Goodlads læreplanteoretiske begrepsapparat og hans områder. Den baserer seg på tidligere forskning på feltet, tre individuelle intervju med tre kroppsøvfingslærere på 9 og 10.trinn, og fire fokusgruppe intervju med til sammen tjuette elever på 9 og 10 trinn.

Kjennetegnene på den gode kroppsøvfings eleven er etter denne studiens funn er; å utfordre seg selv, ikke gi opp, vise god innstilling, være i bevegelse, god lag- og klassekamerat, basic tekniske ferdigheter i idretter, god til å samarbeide, ta rett plass i gruppen, selvstendighet, fairplay, inkluderende, dra opp andre, basis ferdigheter i lagidrett, god til å samarbeide og mulighet til å tilpasse seg gruppen.

Kjennetegnene på den mindre gode kroppsøvfing eleven etter denne studiens funn er å; slenge negative kommentarer, være negativ, ikke klage, ikke ta imot veiledning, uselvstendig, lite i bevegelse, lite motivert.

Studien viser et gap mellom den formelle læreplanen og den oppfattede læreplanen, og dermed også den erfarte læreplanen. Rommet mellom den oppfattede og den erfarte læreplanen er relativt lite.

Resultatene viser at organiseringen av undervisningen gjør at mange ikke får mulighet til å vise eller utvikle kompetansen sin i faget. Resultatene viser også at lærerne skulle ønske man hadde mer tid til å prate sammen og gode tolkningsfellesskap muligens kunne løst flere av problemene faget står ovenfor.

Nøkkelord: vurdering i kroppsøvfing, innsats, ferdigheter, forutsetninger, fremgang, utvikling og tolkningsfellesskap.

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>2</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>3</b>
<b>Forord</b> .....	<b>5</b>
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>6</b>
1.1 Bakgrunn for prosjektet .....	6
1.2 Problemstilling .....	7
1.3 Videre oppbygging av oppgaven .....	8
<b>2.0 Kontekst og tidligere forskning</b> .....	<b>9</b>
2.1 Hva har vært ansett som dyktighet og kompetanse i kroppsøving?.....	9
2.2 Hva er ansett som dyktighet og sentral kompetanse i kroppsøving i dag? .....	21
2.3 Utfordringer ved vurdering av elevens kompetanse i kroppsøving .....	30
2.3.1 Innsats .....	30
2.3.2 Individuelle forutsetninger .....	33
2.3.3 Fremgang .....	34
2.3.4 Relevans av fysisk/idrettslig/motorisk ferdighetsnivå .....	36
2.4 Rettferdig karakter i kroppsøving .....	37
2.5 Subjektiv vurdering, profesjonelt skjønn og tolkningsfellesskap .....	41
2.6 Læring i kroppsøving .....	43
<b>3.0 Teori</b> .....	<b>47</b>
3.1 Goodlads læreplanteoretiske begrepsapparat .....	47
<b>4.0 Metode</b> .....	<b>49</b>
4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming .....	49
4.1.1 Forskerens rolle og forforståelse .....	49
4.2 Kvalitativt intervju .....	50
4.2.1 Utvalget og forberedelser .....	51
4.2.2 Intervjuguiden .....	53
4.2.3 Pilotintervju .....	54
4.3 Erfaringer fra gjennomføring av datainnsamling .....	54
4.4 Analysering av datamaterialet .....	56
4.5 Validitet, reliabilitet og overførbarhet .....	57
4.5.1 Validitet .....	57

4.5.2 Reliabilitet/Pålitelighet .....	58
4.5.3 Overførbarhet.....	58
4.6 Etske refleksjoner .....	58
<b>5.0 Resultat og diskusjon .....</b>	<b>61</b>
5.2 Elever og lærere sin forståelse av hvordan innsats knyttes til god kompetanse i kroppsøving .....	61
5.3 Elever og lærere sin forståelse av hvordan fremgang knyttes til god kompetanse i kroppsøving.....	68
5.4 Elever og lærere sin forståelse av hvordan elevenes individuelle forutsetninger knyttes til god kompetanse i kroppsøving .....	69
5.5 Elever og lærere sin forståelse av hvordan ferdighetsbegrepet knyttes til god kompetanse i kroppsøving.....	71
5.7 Hindringer for elevenes mulighet til å vise og utvikle kompetanse.....	80
5.7 Veien videre .....	87
<b>6 Konklusjon .....</b>	<b>88</b>
<b>7.0 Litteraturliste.....</b>	<b>89</b>
<b>8.0 Vedlegg .....</b>	<b>95</b>

# Forord

Jeg aller først takke min veileder, Erlend Ellefsen Vinje. Takk for alle innspill, tips og god veiledning gjennom oppgaven! Jeg vil også si tusen takk til alle lærerne som stilte opp til intervju. Takk for engasjementet dere har vist angående oppgaven og at dere tar dere tid i en hektisk hverdag, det betyr veldig mye! Jeg vil også rette en stor takk til elevene som stilte opp til intervju. Takk for alt dere ville dele. Dere er dyktige og reflekterte, og det har vært noen fine og interessante samtaler med dere! En ting jeg virkelig tar med meg inn i læreryrket er hvor viktig det er å snakke med elevene.

Arbeidet med masteroppgaven har vært en krevende prosess med både oppturer og nedturer, men jeg er veldig glad for de to siste årene på studiet, som har resultert i nettopp denne oppgaven. Arbeidet har lært meg ekstremt mye, gitt meg nye perspektiver og gjort at jeg har fått en dypere forståelse for faget. Jeg ville ikke vært foruten! Nå er oppgaven ferdig, det er også deilig og jeg ser frem til å få mer tid med venner og familie.

Notodden, 01.06.22

Kristine Neset

# 1.0 Innledning

Dette er en masteroppgave i kroppsøving ved grunnskolelærer utdanningen 5-10. Temaet for oppgaven er vurdering i kroppsøving i ungdomskolen.

## 1.1 Bakgrunn for prosjektet

Valget for temaet i masteroppgaven falt ganske naturlig da jeg syntes vurdering var vanskelig og noe jeg følte jeg trengte mer innsikt i før jeg skulle ut i skolen. Ulike aspekter ved retningslinjene for vurdering i kroppsøving har vært diskutert gjennom mange år. Denne debatten blusset opp igjen med innføringen av fagfornyelsen. Både forskere, byråkrater og politikere deltok i denne mediedebatten våren 2021 (Johansen, 2021; Sæle et al, 2021; Vinje et al, 2021; Vinje, 2021; Vinje & Brattenborg, 2021; Vinje & Brattenborg, 2020).

Jeg har blitt mer og mer interessert i vurdering jo lenger i utdanningsløpet jeg har kommet. Desto mer jeg lærer om vurdering, desto vanskeligere og mer komplisert ser jeg at det er å sette en rettferdig karakter i kroppsøvingsfaget. Jeg har god tro på at jeg kan legge til rette for god undervisning som står i samsvar med både overordnet del av læreplanverket og ny læreplanen (LK20) i kroppsøving, da jeg føler jeg har fått god opplæring og innsikt i dette. Likevel gruer jeg meg litt for å gå ut som ungdomsskolelærer, fordi jeg vet jeg må vurdere elevene med karakter i faget. Jeg opplever læreplanen og kompetansene som beskrives som veldig gode og svært viktige, men jeg er skeptisk til om det er mulig å vurdere dem. Jeg sliter med å se noen mulighet for å få tilgang til, og kartlagt alt som går under elevens fagkompetanse, og dermed blir også vurderingen av fagkompetansen vanskelig.

Jeg ble nysgjerrig når jeg leste Aasland, Walseth og Engelsrud studie som undersøkte hva som kjennetegner den gode og mindre gode kroppsøving eleven fra et lærerperspektiv i 2019, da jeg så lite samsvar mellom hva som ble vurdert og hvordan jeg leser læreplanen. Når jeg så denne i sammenheng med Arnesen, Nilsen og Leirhaug (2013) sin studie, som undersøkte hvordan innføringen av LK06 og ny vurderingsforskrift har virket inn på undervisning- og vurderingspraksisen i kroppsøving, ble jeg mer engasjert i temaet. Den viser at de tankene og ideene som ligger bak en læreplan ikke alltid kommer til livet i skolen (Arnesen et al., 2013, s.18). Den viste en svært sprikende undervisning- og vurderingspraksis blant lærerne (Arnesen et al., 2013,



s.18). Dette viser at det er svært komplekst å få til en endring og at det å bare endre læreplanen på overordnet nivå, ikke alene vil gjøre at innføringen av en ny reform vil være vellykket (Arnesen et al, 2013, s.11). Som tittel på studien bruker de «den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undersvining, finst ikkje» (Arnesen et al, 2013, s. 9). Hvis det er rom for å beskytte praksisen sin uansett hvilken læreplan som kommer, kan man spørre seg hva som er poenget med alle ressursene som blir lagt inn i arbeidet med dette. At læreplanen er endret på overordnet nivå betyr ikke automatisk at alle har forståelse og innsikt i den. Det krever tid, arbeid og innsats for å få til en endring i undervisningen og vurderingen.

## 1.2 Problemstilling

Konteksten har endret seg siden Aasland, Walseth og Engelsrud gjennomførte den overnevnte studien, da det høsten 2020 kom ny læreplan. Ved å ta utgangspunkt i tilnærmet lik problemstilling, vil jeg undersøke om synet på den gode og mindre gode kroppsøvingseleven har endret seg etter innføringen av ny læreplan. Jeg ønsker også å undersøke om forståelsen til lærerne og elevene samsvarer med hverandre. Målet med dette er å diskutere forståelsene i lys av nåværende læreplan og forskning på feltet. Formålet med studien blir dermed å gi økt innsikt hva som blir anerkjent som kompetanse i kroppsøvingfaget, og hvordan læreplanen tolkes og overføres. Problemstillingen blir derfor:

*«Hvordan samsvarer forståelsen av hva som kjennetegner den gode og mindre gode kroppsøvingseleven blant et utvalg lærere og elever?»*

Aasland, Walseth og Engelsrud (2019) sin studie ble gjennomført på videregående skole, men vil likevel være interessante å diskutere opp mot mine funn på ungdomstrinnet. Deres studie har et empirisk materiale som består av observasjoner og samtaler i 92 klasser i fire separate videregående skoler. Funnene deres viser at for å oppnå statusen som en «dyktig elev» må man oppnå spesifikke scorer på fysiske tester, i tillegg til å vise ferdigheter i tradisjonelle ballspill, dette gjaldt både gutter og jenter (Aasland et al., 2019 s.479). For jentene viste det seg at det å bli oppfattet som en «spunky girl», ved at man var tøff og hadde konkurranse instinkt, og at man utfordret guttene, resulterte i en positiv evaluering, mens det å være sjenert ikke verdsettes på samme måte (Aasland et al., 2019 s. 487). Aasland, Walseth og Engelsrud (2019) uttrykker en bekymring for det som konseptualiseres som «evne» i kroppsøving da de mener noen studenter har et urettferdig privilegium fremfor andre (s.489). De peker spesielt på at gutter vil ha en fordel da de finner at «evne» er assosiert med det

som tradisjonelt er blitt sett på som maskuline egenskaper (Aasland et al, 2019, s.490). De peker også på at de som driver med spesielt lagidrett vil ha en stor fordel fremfor de som ikke driver med lagidrett, og at de som ikke driver med noe på fritiden vil ha begrenset eller ingen mulighet til å oppnå de høyeste karakterene (Aasland et al, 2019, s.490).

### **1.3 Videre oppbygging av oppgaven**

I kapittel 2 vil jeg presentere kontekst og tidligere forskning som relaterer seg til min problemstilling. Jeg går inn på hva som har vært ansett som dyktighet i kroppsøvingsfaget fra innføringen av kroppsøving i skolen og frem til i dag, men vektlegger de føringene som lå i de ulike variantene av den forrige læreplanen LK06 (revidert flere ganger, spesielt omfattende i 2012). Videre vil jeg beskrive utfordringer knyttet til vurdering av elevens kompetanse i nåværende læreplan med utgangspunkt i både forskning og aktuell mediedebatt. I kapittel tre redegjør jeg for det teoretiske grunnlaget i oppgaven, som er Goodlads læreplanteoretiske begrepsapparat. I neste kapittel redegjøres det for metoden, datainnsamling og analyseprosessen beskrives. Videre i oppgaven presenteres funnene mine, hvor jeg fortløpende diskuterer grunnlaget for akkurat disse resultatene opp mot kontekst og tidligere forskning og oppgavens teoretiske rammeverk. Oppgaven avsluttes med at jeg forsøker å løfte diskusjonen på et mer overordnet nivå med tanke på utviklingen av det norske kroppsøvingsfaget.

## 2.0 Kontekst og tidligere forskning

Læreplanen i kroppsøving beskriver hva som anses som kompetanse i faget. I dette kapittelet skal jeg først beskrive sentrale utviklingstrekk knyttet til hvordan dyktighet og kompetanse har vært definert i tidligere læreplaner. Deretter beskriver jeg hvordan dyktighet og kompetanse blir skrevet fram i dagens læreplan etter fagfornyelsen. Videre vil jeg se nærmere på grunnlaget for å sette rettferdig karakter i kroppsøving og aktuell mediedebatt angående vurdering med karakter i faget. Deretter ser på lærerens profesjonelle skjønn og kobler dette opp mot tolkningsfellesskap i faget og hvilken betydning det kan ha for hva som blir ansett som dyktighet i faget. Tilslutt ser jeg nærmere på læring i kroppsøving og knytter dette til tilpasset opplæring og læringsmiljø.

### 2. 1 Hva har vært ansett som dyktighet og kompetanse i kroppsøving?

Ifølge Gudem, (2008) påvirkes læreren sin vurdering av tradisjoner i faget, egne opplevelser, tidligere erfaring og utdanning (s.26). For å få innsikt i tradisjonene i faget og skape en forståelse for hvordan tradisjonene i faget påvirker vurderingspraksisene i dag, kan det være hensiktsmessig og se på fagets historie og tidligere forskning på vurderingspraksisen. I dette delkapittelet tar jeg for meg hva som har blitt sett på som dyktighet i faget før 1936, og i læreplanene etter dette.

#### **Før 1936**

I 1739 kom loven om allmueskolen (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.12). På denne tiden var all fysisk aktivitet syndig da den pietistiske tenkingen var sentral i skolen, og kroppsøving var derfor heller ikke et skolefag (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.12). Brattenborg og Engebretsen (2021) peker på at det blusset opp en debatt på starten av 1800-tallet angående om kroppsøving skulle innføres som fag i skolen eller ikke (s.12). Norge ble i 1814 løsrevet fra Danmark og det var uroligheter i Europa. Dette gjorde at landet trengte et sterkt forsvar (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.12). I andre deler av Europa ble kroppsøving et skolefag på slutten av 1700-tallet, men i Norge ble det ikke et skolefag før i 1848, til tross for debatten på starten av 1800-tallet (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.13). Faget var kun reservert for guttene i byskolene fra innføringen og frem til 1854 (Brattenborg og Engebretsen, 2021, s.13). Augestad (2003) skriver at faget ble innført for å forberede guttene på militære og hva de ville møte ute i felten (s.78). Den allmenne verneplikten kom i 1854, før dette var det kun verneplikt for guttene på landet, som ifølge Brattenborg og Engebretsen (2021) burde betydd at kroppsøving burde blitt innført for guttene på landet først

(s.13). Brattenborg og Engebretsen (2021) peker på rammefaktorer som: mangel på kvalifiserte lærere, lite utstyr og kort skoleår for barna på landsskolene som var med å avgjøre hvem som fikk tilgang til faget (s.13).

*Centralforeningen for Udbredelse af Legemsøvelser og Vaabenbrug* skulle vise seg å få stor innvirkning på kroppsøvingsfagets innføring og utforming (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.14.) Foreningen hadde ikke bare militær interesse, men også interesse for idrett, og skitet i 1893 navn til *Centralforeningen for Udbredelse af idræt* (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.14.). Ideene til foreningen rundt helse og idrett fikk stor påvirkning på kroppsøvingsfaget. Sentralt ble det at elevene skulle tilegne seg kunnskaper og ferdigheter slik at de kunne ta vare på egen helse og utvikle seg innenfor idrett (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.14.). Per Henrik Ling hadde stor påvirkning på faget frem til midten av 1900-tallet med sin stillingsgymnastikk. Den ble kjennetegnet ved at alle elevene gjennomfører de samme bevegelsene, på samme tid. Brattenborg og Engebretsen (2021) peker på at denne praksisen resulterte i at det ble trent på disiplin, konsentrasjon og tilpasning, som ble viktige i forberedelsene til forvaret (s.14).

Jentene får etter hvert også gymnastikk som fag. Elli Björkstén står sentralt i påvirkningen av jentegymnastikken (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 14). Ifølge Brattenborg og Engebretsen (2021) var Björkstén opptatt av å utvikle hele menneske, ikke bare kroppen. Som kan sees på som en motsetning til Lings gymnastikksystem som var utviklet utfra anatomiske og fysiologiske hensyn (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.14.). Men på samme måte som Ling sin praksis skulle jentene også utføre øvelser i takt og på kommando fra læreren (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.14.).

Kroppsøving ble altså innført i 1848, men ble ikke obligatorisk for alle før i 1936 (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 15).

### **Normalplanen av 1936**

Normalplanen av 1936 oppga minstekrav av det som ble forventet av elevene og kom i to ulike planer: en for by skolene og en for landsskolene (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 15).

Brattenborg og Engebretsen (2021) peker på at det var store forskjeller i antall timer kroppsøving utfra kjønn, klassetrinn og om skolen var udelt, fådelt eller mangedelt (s.16). Brattenborg og Engebretsen (2021) viser til et utsnitt fra Normalplanen til landsskolen, som sier at jentene og guttene på de udelte og fådelte landsskolene skal ha undervisning sammen, mens på de mangedelte landsskolene burde man så langt det lar seg gjøre skille gutter og jenter i undervisningen og at de

får en kroppsøvingslærer av samme kjønn (s.16). Ifølge Brattenborg og Engebretsen (2021) var den største forskjellen mellom disse at byskolene skulle ha 1-3 timer kroppsøving hver uke, mens landsskolene skulle ha 0-2 timer per uke (s.14-15). Elevene skulle fra 1-3.klasse drive med lek. I 4-7.klasse skulle undervisningen for guttene inneholde aktiviteter knyttet til lek, idrett, svømming og friluftsliv. Jentene skulle ha aktiviteter knyttet til lek, dans, svømming og friluftsliv (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 16). Brattenborg og Engebretsen (2021) beskriver at aktivitetene skulle organiseres etter tabellverk, som er Ling sitt gymnastikksystem. Landsskolene sin fagplan var litt ulik, der ble det delt etter lek, idrett, svømming og vanlig kroppsøving (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 16). Med vanlig kroppsøving menes kroppsøving etter tabellverk. Kroppsøvingsfagets mål, innhold og arbeidsmåter var påvirket av flere interesser. Forvaret ville ha inn våpenbruk og militæreøvelser mens *Centralforeningen for Udbredelse af idræt* ville ha fokus på helse, idrett og Ling og Björkstén sine system (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.16). Tradisjonen med Ling sitt system i faget gjorde at de nye pedagogiske ideene som aktivitetspedagogikken ikke fikk rotfeste i undervisningen. Normalplanen av 1939 fikk ikke særlig rotfeste da tradisjonen med Ling sitt system i faget la en demper for nye pedagogiske ideer og andre verdenskrig skapte problemer (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.16-17). Dermed ble det et misforhold mellom læreplan og undervisning (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.17).

### **Forsøksplan av 1959**

Ifølge Brattenborg og Engebretsen (2021) ble faget tilført impulser fra den engelske kroppsøvingen i utviklingen av *forsøksplan av 1959*, samtidig som Ling sitt gymnastikk system slo seg fast som tradisjon i *normalplanen av 1939* og preger også store deler av utviklingen av *forsøksplan av 1959* (s.17). Brattenborg og Engebretsen (2021) mener at *forsøksplan av 1959* er et tilbake steg fra *Normalplanen av 1936*, hvis man ser på faget som et «*redskap for utvikling av mennesket – både fysisk, psykisk, motorisk og sosialt*» (Brattenborg & Engebretsen 2021, s.17). *Normalplanen* hadde en helhetlig tenkning om fysiske/motoriske og psykiske/sosiale faktorer og pekte på glede, motivasjon og holdningsskapende arbeid (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.17). Mens *forsøksplanen* ifølge Brattenborg og Engebretsen (2021) fokuserer på kunnskapsfaget kroppsøving, hvor faget skal være et redskap for å oppnå god helse (s.17). Målene i fagplanen er rettet mot at elevene skal bli godt kjent med kroppen og bli flinke til å bruke den. Brattenborg og Engebretsen (2021) peker på at instruktørrollen ble endret. «*Den stramme, komendogivende og autoritærpregede lærerrollen ble nedtonet til fordel for en mer demokratisk rolle*» (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.18-19). Læreren skulle både legge til rette for undervisning gjennom instruksjon og ved selvstendig virksomhet hvor elevenes interesser, forutsetninger og

oppgaveløsning skulle være styrende (Brattenborg & Skrede, 2021, s.19). Under selvstendig virksomhet blir det brukt verb som eksperimentere, velge og vurdere. En sammenligning Brattenborg og Engebretsen (2021) gjør av et utsnitt om lek fra normalplanen og et fra forsøksplanen viser at leken tar utgangspunkt i elevens egne premisser i forsøksplanen, mens den i normalplanen organiseres på en mer instrumentell måte (s.19). I normalplanen blir det presisert at det er nødvendig at leken blir ledet godt, at læreren må kontrollere at elevene gjør rett og at læreren må følge nøye med slik at han kan gjøre elevene oppmerksomme hvis de gjør feil. Mens i forsøksplanen vektlegges det at lek bør få stor plass og være mest mulig fri (Brattenborg og Engebretsen 2021, s.19).

### **Mønsterplan av 1974 (M74)**

Interessen rundt aktivitetspedagogikken og den engelske kroppsøvingen økte utover 1960-tallet og virket inn på arbeidet med M74 (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.19). Mønsterplanen av 1974 var en ny type plan. Den var ikke basert på minstekrav lenger, men var en retningsgivende rammeplan (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.19). En rammeplan gir ifølge Brattenborg og Engebretsen (2021) stor frihet til å velge innhold, metode og arbeidsform (s.25). Likestilling mellom kjønnene var også presisert i mønsterplanen gjennom likt timeantall, lik undervisning, like vilkår og gutter og jenter i samme klasse. Det tverrfaglige perspektivet kommer også for første gang inn i en plan, ifølge Brattenborg og Engebretsen (2021, s.20). De hevder også at opplæringen igjen skal bygge på elevenes glede og motivasjon, noe de hevder var fremtredende i normalplanen, men fraværende i forsøksplanen. Brattenborg og Engebretsen (2021) hevder at M74 ble delvis utarbeidet som en reaksjon på det sterke kunnskapsfokus i forsøksplanen (s.21). Målene i M74 var derfor mer omfattende med både affektive mål, motoriske mål og holdnings- og ferdighets mål (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.20). Undersøkelser som ble gjort med forarbeidet til M74 viste at det var et sterkt ønske at timeantallet ble økt i kroppsøving (Brattenborg og Engebretsen, 2021, s.21). Timeantallet ble økt noe, spesielt på ungdomskolen. Elevene skulle ha minst én time kroppsøving i 1. og 2.klasse, minst to timer i 3.-7 klasse og tre timer i 8. og 9.klasse (Brattenborg og Engebretsen, 2021, s.21). Kroppsøving kunne også bli valgt som valgfag i 8. og 9 klasse (Brattenborg og Engebretsen, 2021, s.21).

### **Mønsterplan av 1987 (M87)**

Arbeidet med *Mønsterplan av 1987* ble preget av sterke reaksjoner på den manglede vektleggingen av kunnskap i *Mønsterplan av 1974*. Brattenborg og Engebretsen (2021) peker på at det ikke er stor forskjell på M87 og M74 hvis man ser bort ifra at M87 vektlegger kunnskapsmål igjen. På

bakgrunn av dette ser mange på M87 som en revidert utgave av M74 (s.21). Det ble påpekt i M87 at kunnskapsstoffet skulle i størst mulig grad knyttes til praktiske situasjoner (Brattenborg og Engebretsen, 2021, s.21). M87 hadde alle både ferdighetsmål, kunnskapsmål og holdningsmål (Brattenborg og Engebretsen, 2021, s.21). Timeantallet er likt fra M74 til M87, men det er opp til skolene og velge hvilke årstrinn de vil plassere timene (Brattenborg og Engebretsen, 2021, s.21). I M87 står det «*Mønsterplanen angir forpliktende rammer for arbeidet i skolen og presenterer felles lærestoff som alle elever skal arbeide med etter sine forutsetninger*» (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.21). M87 ble delt inn i hovedemner og delemner, hvor hovedemnene var (1) grunnleggende bevegelser, (2) friluftsliv, lek og idrett, (3) lek, dans og dramaaktiviteter, (4) overlevings- og livredningsaktiviteter, (4) kroppsøving og helse (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.21). M87 ga mer ansvar til skolene og lærerne. Ifølge Brattenborg og Engebretsen (2021) gjorde dette at temaarbeid ble utbredt, og skolene lagde sine egne lokale planer (s.21). Ved utarbeidingen av de lokale planene ble målsettinger, innhold, arbeidsmetoder og kriterier for vurdering mer tydelig for elevene og hjemmet som ifølge duoen resulterte i at elevene og hjemmet fikk mer forståelse for faget og valg som ble gjort (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.21).

### **Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997 (L97)**

I 1997 innføres ny læreplan for den 10-årige grunnskolen. L97 var delt inn i tre deler. Del en var *Generell del*, del to tok for seg *prinsipper og retningslinjer for opplæringa i grunnskolen*, del tre var læreplanene. Læreplanen i kroppsøving var delt inn i «felles mål for faget» og «Mål og hovedmomenter». Hovedmomentene var «sansemotorikk», «eg og dei andre», «leikkultur», og «nærmiljø og natur» for småskolesteget. Mellomsteget hadde «Kroppsmedvit og rørsleglede», «sosialt samarbeid og sosialt samvær», «idrett og dans», og «ut i naturen». Ungdomssteget hadde «fysisk aktivitet og helse», «idrett», «dans», og «friluftsliv». (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s.271). Det var mål tilknyttet hvert hovedmoment. Der ble det beskrevet hva elevene skulle arbeide med, kjenne til eller kunne. Målene var aktivitets- og kunnskapsorientert og ga føringer for hvilke aktiviteter elevene skulle gjennomføre og hva de skulle lære noe om. (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s.272-281).

Planen var ikke lenger retningsgivende som i mønsterplanene, men målstyrt. Målstyrt vil ifølge Brattenborg og Engebretsen (2021) si at det er satt tydelige mål for elevenes læringsarbeid (s.25). En av hovedideene bak utviklingen av L97 var at alle elever på samme trinn i hele landet skulle gjennomgå det samme fagstoffet (Brattenborg og Engebretsen, 2021, s.22). Planen ga klare føringer for innhold, organisering og metoder, som gjorde at noe av den lokale pedagogiske valgfriheten,

utviklingen av de lokale og ble innskrenket (Brattenborg og Engebretsen, 2021, s.22). For å illustrere dette er dette et mål i L97 etter 10.trinn: «*øve seg i å lage naudbivuakk og levegg*» (Kirke, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s.281). Ifølge Brattenborg og Engebretsen (2021) vektla læreplanen i kroppsøving utviklingen av bevegelsesglede og mestringsglede hos elevene (s.24). Duoen peker på at målområdene var kjennetegnet med uttrykk som «utvikle eit positivt kroppsbilete», «glede over å være i rørsle» og «meistre eit breitt utval aktivitetar» (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s. 24).

Grunnskolen ble utvidet fra og være 9-åring til 10-åring. Fra året barna fylte 6 år skulle de starte på skolen. Det ble diskutert om 6 åringene skulle starte med lese-, skrive- og regneopplæring eller om det første året skulle være en forlengelse av barnehagen hvor leiken var i sentrum (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.23). Uteskole ble etablert praksis utfra emner i læreplanverket som «skolens og elevenes valg» og «frie aktiviteter». Uteskole ble sentralt i småskoletrinnet og fra et kroppsøvingssynspunkt hevder Brattenborg og Engebretsen (2021) at dette var en god måte å la eleven utfolde seg fysisk på (s.23).

Det ble satt mer fokus på viktigheten av vurdering i L97. Elevene skulle få vurdering uten karakter gjennom hele grunnskolen, og på ungdomskolen skulle de i tillegg få tallkarakter. Hovedfokuset var vurderingen uten karakter, hvor målet var at vurderingen skulle veilede- og motivere elevene, og dermed fremme deres læring og utvikling (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.23). Grunnlaget for standpunktvurdering en tredelt vektig mellom innsats, ferdigheter og kunnskap.

Eksamenssekretariatet (1998) anbefalte vektningen slik: innsats 40%, ferdigheter 40%, kunnskap 20%. Ferdighetsforståelsen i L97 handlet i stor grad om allmenndannelse, identitetsutvikling og utvikling av selvforståelse (Lyngstad, 2019, s.23). I «*faget sin plass i skolen*» står det beskrevet om idrett at; «*...ærleg kappestrid, god framferd og samarbeid innanfor gitte rammer er ein del av kjernen i idretten. Det er viktig å formidle desse holdningane gjennom opplæringa i dei ulike aktivitetane.*» (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s.268). Det var påpekt at dette var de viktige ferdighetene som skulle arbeides med i «*idrett*», og det var ikke de tekniske ferdighetene som var i sentrum. Dette kan man også se når man leser

*«Samarbeid og kappestrid er ein del av kroppsøvingsfaget. Aktivitetar der elevar konkurrerer gruppevis eller klassevis, kan vere ein god måte å utvikle samarbeidevne og gruppekjensel på.... Konkurransar kan ha andre og meir negative sider som ikkje høyrer*



*heime i kroppsøvingsfaget, og ein må ikkje leggje vekt på ein individuell rangering av elevane.»* (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s.270).

Dette kan tolkes som det ikke er de idrettslige/tekniske ferdighetene i aktivitetene som skal vurderes. Når en idrettslig praksis fremstår så «sementert» i forskning på undervisnings- og vurderingspraksis fra LK06 er det ikke ulogisk å anta at det har vært en forståelse i denne planen også.

I 2003 gjennomførte forskningsrådet en evaluering av L97. Rapporten viser at skolen er rik på aktivitet, men mangler fokus på læring (Haug, 2003, s.86). Hvor kroppsøving ble sett på som et rekreasjonsfag (Haug, 2003, s.50). Den viser også at den tilpassede undervisningen er en utfordring og at skolen ikke gitt likeverdig opplæring til alle uavhengig av forutsetninger (Haug, 2003, s.86). En annen viktig ting som kommer frem er at lærerne stiller uklare og utydelige faglige krav (Haug, 2003, s.47). Rapporten viser at skolen er mest bundet til formidlingspedagogikken, selv om L97 legger opp til en praksis nærere aktivitetspedagogikken. Her peker forfatterne av rapporten på at det i innføringen av en reform står to krefter mot hverandre, stabilitet og endring (Haug, 2003, s.87). Hvor stabilitet vil være tradisjonene mens endring vil være den nye reformen. Det kommer frem i rapporten at aktivitetene i hovedsak er tradisjonelle (Haug, 2003, s.51), selv om L97 prøver å få til en endring i dette. Dette illustrere hvordan kreftene jobber mot hverandre. Det pekes på at det krever tid å bryte en tradisjon som råder i skolen (Haug, 2003, s.100). Resultatene i rapporten viser at mange lærere ikke bruker planen fordi de finner den lite passende (Haug, 2003, s.87). De rapporterer om motsetninger, uklare begrep og vage signal. Det sentrale i kritikken av læreplanen er at ambisjonsnivået er for høyt og at omfanget er blitt stort, i tillegg til at det lokale handlingsrommet er redusert (Haug, 2003, s.86). Det blir peket på at når planen blir for omfattende, må noe velges bort. Denne avgjørelsen blir det da lærerne som gjør og planen taper da den styrende funksjonen den skulle hatt (Haug, 2003, 86.). I rapporten foreslås det at det må legges til rette for mer tid for kritisk refleksjon og samarbeid om læring og undervisning (Haug, 2003, s.97). Man finner at flere av disse tingene er tatt hensyn til i utviklingen av LK06.

### **Læreplanverket Kunnskapsløftet 2006 (LK06)**

I 2006 kommer det ny læreplan, kunnskapsløftet 2006 (LK06). LK06 var delt i tre deler: generell del, prinsipper for opplæringen med læringsplakaten og læreplaner i fag. Læreplanen var delt inn i *fagets formål, hovedområder i faget, grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og vurdering*. I «Fagets formål» beskrives det hva formålet med faget i skolen er. Der finner vi at formålet er at det

skal være et allmenndannende fag som ifølge Brattenborg og Engebretsen (2021) betyr at det skal bidra til å utvikle hele mennesket (s.28). Det vil at faget skulle bidra til å utvikle de fysiske-motoriske ferdighetene, kunnskaper og de kognitive, sosiale og emosjonelle egenskapene til elevene (Brattenborg og Engebretsen, 2021, s.28). Det ble påpekt at undervisningen skulle gi mestring og mestringsglede, dermed var arbeidet med tilpasset opplæring viktig i faget. Tilpasset undervisning var også et grunnleggende prinsipp i all undervisning i LK06. Det ble også påpekt at det var viktig å gi kunnskap om kropp, trening og helse. Viktigheten og kunnskapen om fysisk aktivitet hver dag ble fremhevet da unge ble mer og mer stillesittende (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.28). Hovedområdene var følgende: Aktiviteter i ulike bevegelsesmiljø for 1-4.trinn. *Idrettsaktiviteter og dans + Friluftsliv* for 5-7.trinn. *Idrett og dans + Friluftsliv + Aktivitet og livsstil* for 8-10.trinn. Grunnleggende ferdigheter blir innført med LK06 og beskriver ferdigheter som alle fag var forpliktet til å integrere i undervisningen utfra fagets egenart (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.29). Disse var å kunne *uttrykke seg muntlig, å kunne skrive, lese, regne, og å kunne bruke digitale verktøy* (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.29). I kroppsøving skulle de grunnleggende ferdighetene utvikles i fysisk aktivitet (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.29).

Bakgrunnen for utviklingen av LK06 var ifølge Brattenborg og Engebretsen (2021) resultatene fra PISA/OECD og den skolepolitiske debatten som fulgte med dette. Testene viste at norske elever scoret gjennomsnittlig i lesing, matte og naturfag sammenlignet med andre europeiske land (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.25). Dette ble vurdert som at kunnskapsnivået til norske elever var for lavt og det var derfor behov for at de måtte forbedre kunnskapsnivået sitt. Debatten ble rettet mot læringsmål, tilegnelse av kunnskap og vurderingspraksis (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.25). LK06 var en rammeplan som gjorde at hver skole og lærer fikk stor valgfrihet i valg av innhold, metode og arbeidsmåter, slik som i M36 og M87 (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.27; Gudem, 2008, s.24). Læreplanen var også målstyrt som L97 ved at det var tydelige mål for elevenes læring. Kompetanse og kompetansemål var begrep som ble innført med LK06 (Brattenborg og Engebretsen, 2021, s.27). Utdanningsdirektoratet definerte kompetanse i LK06 som:

*«Evnen til å løse oppgaver og mestre komplekse utfordringer. Elevene viser kompetanse i konkrete situasjoner ved å bruke kunnskaper og ferdigheter til å løse oppgaver. Det kan handle om å mestre utfordringer på konkrete områder innenfor utdanning, yrke, samfunnsliv eller på det personlige plan.»* (Bech & Duus, u, å).

Det handlet altså ifølge Brattenborg og Engebretsen (2021) ikke om hva elevene kunne eller hvilke ferdigheter de hadde, men hva de kunne utrette med kunnskapen og ferdighetene (s.25).

Kompetansemålene skulle klargjøre hvilke kunnskaper og ferdigheter elevene skulle tilegne seg.

Noe av hensikten med LK06 var å tydeliggjøre kompetansemålene da målene i L97 ble kritisert for å være for generelle. Målene ble ikke konkretisert i den grad forarbeidet til LK06 la til rette for, og kompetansemålene var fortsatt generelle. Brattenborg og Engebretsen (2021) peker på både fordeler og ulemper med å konkretisere målene. Fordelen vil være at planleggingsarbeidet vil gå enklere, men på den andre siden vil den faglige anatomien til læreren blir mer borte (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.30). At de var generelle stilte krav til at kroppsøvlingslæreren måtte analysere og tolke dem og ga ifølge Brattenborg og Engebretsen (2021) bedre muligheter for å legge til rette etter lokale forhold eller etter elevenes interesser og behov (s.30).

LK06 fjerner *leik og sansemotorikk* som hovedområdet fra L97. Den slår også sammen *idrett og dans* fra L97 til et hovedområde. På grunn av dette var mange bekymret for at dans skulle bli glemt i undervisningen igjen, da en av grunnene til at dans var fremhevet som et eget hovedområde i L97 var nettopp at det var en læringsaktivitet som hadde fått lite oppmerksomhet før (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.29).

LK06 går også vekk fra den tredelte vektingen av innsats og holdninger, kunnskap og ferdigheter ved å fjerne innsats og holdninger som del av vurderingsgrunnlaget (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.30). Innsats og holdninger skulle formelt sett knyttes til ordenskarakteren. Dette førte til betydelige endringer i hva som skulle bli ansett som kompetanse i faget. Det var kun ferdigheter og kunnskap som skulle vurderes opp mot kompetansemålene (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.30). Dette sammen med krav til mer dokumentasjon gjorde at flere lærere valgte aktiviteter hvor det var lettere å observere og dokumentere ferdighetene og prestasjonene til elevene, og dermed sette en «rettferdig karakter» (Prøitz & Borgen, 2010, s.66). Brattenborg og Engebretsen (2021) hevder at det ble et sterkt fokus på idrettslig prestasjon (s.28) og ifølge Prøitz og Borgen (2010) vokste det frem en økende kultur for testing og måling som ikke gikk overens med fagets formål (s.64) Elever rapporterte om et større press i kroppsøvingstimene med mer testing og prestasjonsforventninger (Lyngstad, 2019, s.23). Brattenborg og Engebretsen (2021) viser til Lyngstad som hevder at LK06 la opp til at elevene skulle arbeide etter mål som var definert etter idrettslige praksiser i større grad nå enn før (s.30). Etter innføringen av LK06 og ny vurderingsforskrift spriket undervisning- og vurderingspraksisen til lærerne (Arnesen, Nilsen & Leirhaug, 2013, s.18). Blant lærererfaringene som ble kartlagt kunne vi finne det å hovedsakelig

innta en observatørrolle for å skaffe tilstrekkelig dokumentasjon for ulike vurderinger, mens andre lærere rapporterte at de fortsatte med den tidligere tredelte vektingen, selv om de visste at innsats ikke med i vurderingsgrunnlaget (Arnesen, Nilsen & Leirhaug, 2013, s.18). Elevens forutsetninger skulle tas med i vurdering. Dette gjorde at flere kroppsøvlingslærere ble usikre på hvordan det skulle forholde seg til elevenes forutsetninger og hvordan dette skulle tas med i vurderingen med karakter. Det var mye negative reaksjoner rundt hvordan faget hadde utviklet seg og dette var en av grunnene til at Utdanningsdirektoratet i oppdrag å gjennomgå læreplanen i kroppsøving (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.31; Arnesen, Nilsen og Leirhaug (2013, s.27).

### **LK06 etter 2012**

Fra 1.august 2012 blir den reviderte utgaven av LK06 gjort gjeldende (Brattenborg og Engebretsen, 2021, s.31). Det skjedde en revidering i alle delene i læreplanen i kroppsøving. Revideringen skulle bidra til å tydeliggjøre hva elevene skulle lære i faget (Brattenborg og Engebretsen, 2021, s.31).

Læreplanen i kroppsøving var bygd opp med på samme måte som før revideringen med «Fagets formål», «Grunnleggende ferdigheter» og «Hovedområder» med ulike kompetansemål knyttet til disse (Brattenborg og Engebretsen, 2021, s.32.) Hovedområdene for 1-4.trinn forblir det samme som før revideringen. Fra 5-7.trinn er dans tatt bort fra hovedområdene, og hovedområdene er nå «Idrettsaktivitet» og «Friluftsliv». På 8-10.trinn er det samme, bortsett fra at «Aktivitet og livsstil» som det het før revideringen, nå heter «Trening og livsstil» (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.32). Brattenborg og Engebretsen (2021) hevder endringene ble gjort for å synliggjøre at læreplanen er gjennomgående gjennom hele grunnopplæringen og at elevens progresjon i kompetanse ble tydeligere (s.32). Duoen viser også til Udir-08-2012 som sier at kompetansemålene og formålet hang bedre sammen, og eksemplifiserer det med at fair play og samarbeid også ble inkludert i kompetansemålene (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.33).

I formålet med faget kom frem at faget fortsatt skulle være allmenndannende (Kunnskapsdepartementet, 2015, s.2). Faget skulle bidra til bevegelsesglede og en fysisk aktivlivsstil for å stimulere til god helse (Kunnskapsdepartementet, 2015, s.2). Sentrale begrep i den reviderte planen var ifølge Brattenborg og Engebretsen (2021) glede, mestring og positiv oppfatning av kropp (s.32). Elevens selvbylde, identitet og flerkulturelle forståelse skulle bli styrket gjennom kroppsøvlingsfaget (Brattenborg og Engebretsen, 2021, s.32). Bevegelsesleik, allsidig idrett, fair play, dans og friluftsliv var sentralt i faget (Brattenborg og Engebretsen, 2021, s.32). Fair play begrepet handlet om å vise respekt for hverandre, gjøre hverandre gode og samhandle på

en god måte (Brattenborg og Engebretsen, 2021, s.32). Ifølge Lyngstad (2019) gjorde revideringen at læreplanen ble mer lik på L97 igjen, ved at den legger mer fokus på helhetlig menneskelig utvikling, ikke bare i et fysisk- motorisk eller idrettsperspektiv (s.27).

Innsats tas også inn som del av vurderingsgrunnlaget igjen (Brattenborg og Engebretsen, 2021, s.33). Det er dermed ikke bare kompetansemålene som er grunnlag for vurdering slik som i 2006-2012. Selv om det kan argumenteres for at kravet til innsats ligger i nettopp kompetansemålene - og at det kan være en grunn til at innsats ble benyttet også i den perioden da det formelt ikke skulle vært benyttet. Det ikke angitt hvor stor del innsatsen skal telle av det totale vurderingsgrunnlaget, slik som det gjorde i L97. I rundskriv Udir-8-2012 står det beskrevet hva innsats innebærer;

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

*Ved å gjøre innsats til en del av grunnlaget for vurdering, i tråd med formålet med faget, kan elever ha mulighet til å oppnå en god karakter i faget til tross for lav kompetanse og med forutsetninger som gjør det vanskelig å ha høy måloppnåelse.»*  
(Utdanningsdirektoratet, 2015, s.10)

I forskrift til opplæringslova § 3-3 andre ledd første punktum er det beskrevet hva som ikke kan trekkes inn i vurderingen i fag (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.9). Det er blant annet elevens forutsetninger. Utdanningsdirektoratet (2015) sier at dette må sees i sammenheng med forskrift til opplæringslova § 3-3 første ledd, som sier at det er unntak fra dette når faget inneholder kompetansemål som er knyttet til holdningene til eleven eller elevens forutsetninger (s.9). I rundskriv Udir-8-2012 finner vi også at «I Kroppsøving elevens individuelle forutsetninger

*innarbeidet i kompetansemålene. Når elevens forutsetninger er en del av kompetansemålet, vil de trekkes inn i vurderingen.»* (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.9). Moen, Westlie, Bjørke og Brattli (2018) viser til resultater i sin nasjonale kartleggingsundersøkelse hvor lærere svarer ulikt på i hvilken grad de tar forutsetningene til elevene inn i vurderingsarbeidet, og hevder på bakgrunn av dette at det er usikkerhet blant lærerne rundt vurderingspraksisen av forutsetninger (s.75). I rundskriv Udir-8-2012 står det også at

*«Endringene reduserer ikke den muligheten elever med funksjonshemminger har til å (...) oppnå en god karakter. I mange av kompetansemålene er nettopp elevens evne til å vise kompetanse tilpasset egne forutsetninger et viktig element. Kompetansemålene er i større grad individrettet, og elevens relative forbedring står sentralt.»*  
(Utdanningsdirektoratet, 2015, s.9)

Det betyr at læreplanen legger opp til at alle skal ha mulighet til å oppnå en god karakter i faget, uansett forutsetninger. Her er et kompetansemål som illustrerer nettopp dette; *«planlegge og gjennomføre trening med tanke på egen kroppslige utvikling og helse» (10.trinn)* (Kunnskapsdepartementet, 2015, s.6). Det presiseres også i rundskrivet Udir-8-2012 at det ikke skal brukes fysiske og tekniske tester for å måle styrke, spenst og utholdenhet, da det ikke står noe i læreplanen om de skal kunne løpe, hoppe en viss lengde (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.12). Hvis tester skal brukes, må det tenkes nøye gjennom hvorfor man gjør det og om det går overens med læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.12). Det presiseres at dette gjelder fra 2012 og gjaldt også fra innføringen av LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.12). Moen, Westlie, Bjørke og Brattli (2018) hevder at det utfra deres undersøkelse kan se ut som mange lærere følger forskriften ved å ikke bruke tester i vurderingen, men mange elever opplever en annen praksis (s.75).

I 2015 endres et kompetansemål i forbindelse med svømmedyktighet og livbergingsferdighet etter 4.trinn. Kompetansemålet lyder som følger; *«Eleven skal kunne falle ut i på dypt vann, svømme 100 meter på magen, dykke ned og hente en gjenstand med hendene, stoppe og hvile i 3 minutter (imens flyte på magen, orientere seg, rulle over, flyte på rygg), så svømme 100 meter på rygg og ta seg opp på land»* (Kunnskapsdepartementet, 2015, s. 6.). Dette kompetansemålet skiller seg tydelig fra de andre kompetansemålene fra læreplanen i 2012 ifølge Lyngstad (2019) ved at det har et tydelig ferdighets og prestasjonsfokus og beskriver en helt konkret adferd hos eleven (s.24). Lyngstad (2019) problematiserer et slikt fokus i kompetansemål da læreplanen fra 2006 ble revidert nettopp på grunn av et slikt fokus (s.29). Lyngstad (2019) hevder også på at den pedagogiske praksisen kan

være i strid med formålet med faget ettersom lærerne må jobbe for at **alle** skal oppfylle kompetansemålet (s.29). Da det kan gå på bekostning av at alle skal oppleve «*bevegelsesglede, inspirasjon og styrket selvforståelse ved kroppslig bevegelse og læring, uavhengig av forutsetninger og læreevne*» (Lyngstad, 2019, s.29). Dette kompetansemålet beskriver en kompetanse som er forventet etter 4.trinn og ikke ungdomskolen, men kan allikevel være med å diskutere en viktig måldebatt i faget, og vil på et vis være gjeldende for ungdomsskoletrinnet ved at lærere kan forvente måloppnåelse i kompetansemålet.

## **2.2 Hva er ansett som dyktighet og sentral kompetanse i kroppsøving i dag?**

I dette delkapittelet skal jeg se på hva som er ansett som dyktighet og sentral kompetanse i den nye læreplanen, Kunnskapsløftet 2020. Jeg vil først presentere den nye oppbyggingen til læreplanen i faget, før jeg går nærmere inn på de ulike delene.

### **Ny læreplan og oppbygging**

Høsten 2020 kom det ny læreplan. Den er på samme måte som LK06 en målbasert og kompetansebasert rammeplan. Læreplanen har en ny oppbygging med Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen, fag og timefordeling og læreplanene for fagene (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Læreplanen i kroppsøving fikk en ny oppbygning etter fagfornyelsen, ved at faget nå består av 4 tekster *Om faget*. Tekstene heter *Fagets relevans og sentrale verdier*, *Kjerneelementer*, *Tverrfaglige temaer*, *Grunnleggende ferdigheter* (Kunnskapsdepartementet, 2019) . Planen består også av kompetansemålene, som er operasjonaliseringer i lys av tekstene *Om faget*. I LK20 er det nytt at elevene også skal vurderes i lys av tekstene *Om faget*, i tillegg til kompetansemålene (Forskrift til opplæringslova, 2020, § 3-3; Utdanningsdirektoratet, 2021, s.6). Det betyr at det som står i disse tekstene skal vurderes opp mot kompetansemålene, og er dermed en del av vurderingsgrunnlaget og fagkompetansen til eleven.

### **Fagets relevans og sentrale verdier**

Fagets relevans og sentrale verdier beskriver hvorfor faget er viktig i samfunnet, og verdier som er viktig i opplæringen av faget til elevene. Der slås det fast at faget skal bidra til å realisere verdigrunnlaget i opplæringen, som blir redegjort for i formålsparagrafen og overordnet del

(Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.50). Ifølge Brattenborg og Engebretsen (2021) betyr det at en del av læringsinnholdet i kroppsøving er knyttet til tilegnelse av verdier og holdninger og de peker videre på at dette har konsekvenser for valg vi tar i forbindelse med planlegging og gjennomføring av undervisning (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.50). I teksten trekkes det frem at elevene skal få praktisert og reflektert over samspill, medvirkning, likestilling og likeverd og at faget skal fremme verdier som forståelse og respekt for hverandre (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.2). Faget skal også bidra til at elevene utvikler kompetanse knyttet til trening, helse og livsstil, og bidra til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil ut fra elevens egne forutsetninger (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.2). Kritisk tenkning om hvordan kroppsideal kan påvirke selvbilde, trening og helse løftes også frem som en sentral del av kroppsøvingfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.2).

### **Kjerneelementer**

Kunnskapsdepartementet sier i stortingsmelding. 28 (2015-16), som var del av forarbeidet til LK20, at flere analyser viser at fag i grunnskolen har et omfattende innhold som gjør det utfordrende for lærere å få nok tid til å legge til rette for elevenes dybdeløring i fag (s.7). I et samfunn som endrer seg raskt er det viktig å legge til rette for dybdeløring slik at elevene utvikler kompetanse som gjør at de kan løse problemer på tvers av fagområder. (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.1; Schleicher, 2018, s.1,6) I arbeidet med fagfornyelsen skulle det derfor legges bedre til rette for elevenes dybdeløring ved at kjerneelementene i hvert fag skulle bli tydeligere, samtidig som omfanget skulle reduseres (Meld. St. 28 (2015–2016), s.7).

Utdanningsdirektoratet beskriver kjerneelementene som «*det viktigste faglige innholdet elevene skal arbeide med i oppløringen, og det elevene må lære for å kunne mestre og anvende faget*» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.1). I kroppsøving er det tre kjerneelementer: *bevegelse og kroppslig læring, deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter og uteaktiviteter og naturferdsel*. I kjerneelementene kommer kroppslig læring inn som nytt begrep. Kroppslig læring får sammen med det å reflektere og tenke kritisk en ny og uthevet plass i læreplanen.

18.November 2019 ble det i forbindelse med den nye læreplanen i kroppsøving lagt ut et støtteskriv med overskriften *Hva er nytt i kroppsøving?* Vinje og Skrede (2021) gjennomførte en komparativ analyse av gjeldende og forrige læreplan. Der viser de til at det er nærliggende å tolke utfra overskriften at teksten i støtteskrivet skal beskrive endringer, altså noe nytt i faget (Vinje & Skrede, 2021, s.43.). Duoene finner bare at det i seks av de seksten setningene som teksten består av,



eksplisitt beskriver noe nytt (Vinje & Skrede, 2021, s.44). Det er blant annet at elevene *«skal i større grad enn tidligere utforske egen identitet og selvbylde og forstå sammenhengen mellom bevegelse, kropp, trening og helse.»*, *«fysisk aktivitet og psykisk helse skal i større grad sees i sammenheng»*, og *«elevene skal oppleve et mer variert fag»* (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.1). Dette gjenspeiles i kjerneelementene, men også andre deler av læreplanen i kroppsøving. De peker på at det som beskrives som endringer, også har vært fremtredende i tidligere læreplaner og konkluderer med at deres analyse har avdekket at det som beskrives som nytt i støtteskrivet «Hva er nytt i kroppsøving», representerer lite nytt, og få faktiske endringer i faget (Vinje & Skrede, 2021, s.46). Vinje, Aaring og Skrede (2021) viser imidlertid til at den utstrakte bruken av kompetansemålsverket «utforske», samt fokuset på refleksjon, og innføringen av begrepet kroppslig læring vil være sentrale for å forstå den faktiske dreiningen i faget.

### **Kompetansebegrepet og dybdelæringsbegrepet**

Dybdelæring kommer inn som nytt begrep i LK20 og Utdanningsdirektoratet definerer det som;

*«det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre.»*  
(Utdanningsdirektoratet, 2019, s.1).

Disse formuleringene ligger tett på definisjonen på kompetanse i læreplanen:

*«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.»*  
(Kunnskapsdepartementet, 2017, s.19)

Ifølge politikere har kompetansebegrepet blitt tydeligere og styrket i LK20 (NOU 2015:8, s.62). Birch, Vinje, Moser og Skrede (2020) peker på at det som ligger i dybdelæringsbegrepet og kompetansebegrepet er svært likt, og at kompetansebegrepet var allerede sentralt i LK06.

### **Tverrfaglige temaer**

De tverrfaglige temaene er nye i LK20 og læreplanen skal legge til rette for opplæring disse. Det er *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, og bærekraftig utvikling*. Fagene har

ansvar for å gi elevene innsikt i ulike utfordringer og dilemmaer innenfor de tverrfaglige temaene, der de er relevante for faget (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.12). Kroppsøvfaget skal gi innsikt i alle de tverrfaglige temaene.

Temaene skal ifølge Esser-Noethlichs (2020) bidra til å øke fokuset på det brede danningsmandatet til skolen (s.51). Temaene tar utgangspunkt i aktuelle samfunnsutfordringer som krever innsats og engasjement fra enkeltmennesker og felleskapet, både nasjonalt og globalt (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.12). De skal bidra til at elevene oppnår dypere forståelse og at man ser sammenhenger på tvers av fagene (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.12).

Esser-Noethlichs (2020) peker på at de tverrfaglige temaene kan sammenlignes med Klafkis tidstypiske nøkkelproblemer (s.53). Han viser til at Klafki mener problemorientert undervisning rundt nøkkelproblemer og etiske dilemmaer kan bidra til å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger (Esser-Noethlichs, 2020, s.54). På samme måte vil da de tverrfaglige temaene kunne bli brukt til dette, da disse også kan sies å ta utgangspunkt i tidstypiske nøkkelproblemer (aktuelle samfunnsutfordringer). Ved problemorientert undervisning rundt de tverrfaglige temaene vil elevene utvikle kunnskaper rundt de samme utfordringene med ulike perspektiver fra ulike fag. På den måten vil elevene forstå kompleksiteten i ulike utfordringer (Esser-Noethlichs, 2020, s.56). Ut fra arbeidet med dilemmaene de møter på og arbeider med, vil de ifølge Esser-Noethlichs (2020) øve på og utvikle sin evne til kritisk refleksjon, argumentasjonsevne og evne til å tenke sammenhengende (s.56) De vil også lære å ulike fremgangsmåter og vil utvikle åpenheten og empatien sin (Esser-Noethlichs, 2020, s.56). Dette er kompetanser som speiles i overordnet del og også i tekstene *Om faget*.

De tverrfaglige temaene peker på viktige kompetanser eleven skal tilegne seg og hva faget skal fremme. Dette vil ha betydning av hva som skal anses som dyktighet i kroppsøving og også hvordan læreren må legge opp undervisningen sin. I de tverrfaglige temaene kommer det frem at elevene skal tilegne seg verktøy for å ta ansvarlige livsvalg som er gode for egen og andres helse gjennom hele livet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.3). De skal få kunnskap om ulike perspektiver på bevegelsesaktiviteter og helse og lære å forvalte helse som resurs (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.3). De skal utvikle et positivt selvbilde som kan gi elevene en trygg identitet (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.3).

Ludvigsen-utvalget advarte mot at de tverrfaglige temaene kan oppleves som en dreining mot mer lærestoff og mer bredde i faget, som kan gå på bekostning av elevenes dybdelæring (NOU, 2015:8, s.39). Utdanningsdirektoratet påpeker på sin side at ikke bare dybde, men også bredde innenfor et fag må utvikles for å få en helhetlig forståelse av et fag eller et fagfelt. Brattenborg og Engebretsen (2021) peker på at de tverrfaglige temaene kan bidra til nettopp dybdelæring ved å bidra til elevens forståelse av faglige sammenhenger (s.43).

### **Grunnleggende ferdigheter**

De fem grunnleggende ferdighetene videreføres fra LK06: muntlige ferdigheter, å kunne lese, å kunne skrive å kunne regne, digitale ferdigheter. I Overordnet del står det beskrevet at de grunnleggende ferdighetene er en del av den faglige kompetansen til eleven (Utdanningsdirektoratet, 2020, s.11), som vil si at de skal være med i vurderingen av elevene, og er dermed relevant for kompetansen deres. Som nevnt innledningsvis står det også at tekstene *om faget*, som *grunnleggende ferdigheter* er, skal vurderes i lys av kompetansemålene. Moen, Westlie, Bjørke og Brattli (2018) fant at det jobbes lite med de grunnleggende ferdighetene i kroppsøving, men at de jobbes mest med de muntlige og minst med de digitale (s.55). Fraværet av utviklingen av de digitale ferdighetene i kroppsøving kommer også frem i Skolefagundersøkelsen fra 2009 (Vavik et al, 2009, s.277). I kompetansemålene er ikke noen av de grunnleggende særlig fremtredende i kompetansemålene. Vi finner de muntlige ferdighetene igjen i «*reflektere over korleis ulike framstillingar av kropp i media og samfunnet påverkar bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og sjølvbilette*», og de digitale nevnes i et kompetansemål «*forstå fleire typer kart og digitale verktøy og bruke dei til å orientere seg i kjende og ukjende miljø*» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.8). Hvis man bare ser på dette kan det virke som de grunnleggende ferdighetene er mindre viktig enn andre praktiske ferdigheter da ingen av dem er svært fremtredende. Digitale ferdigheter utvikles i kroppsøving ved å blant annet «*kunne planlegge og vurdere egentrening ved hjelp av digitale ressurser.*» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.4). I «å kunne skrive» kommer det å utforme egne treningsplaner frem som kompetanse, og at utviklingen av skriveferdigheter i kroppsøving innebærer bruke tegninger, bilder, figurer, tekst og illustrasjoner. Alt dette kommer ikke spesifikt frem i kompetansemålene, men er fortsatt kompetanser eleven skal tilegne seg. Dette gjør at man må lese hele læreplanen som en helhet for å legge til rette for alle kompetansene som blir beskrevet som fagkompetanse i kroppsøving.

## Kompetansemål

Kompetansemålene i faget beskriver hvilken kompetanse som er relevant og hvilken kompetanse elevene skal utvikle. I podkasten *Rekk opp hånda* (2020) presiserer direktøren i Utdanningsdirektoratet, Hege Nilssen, at læreplanen er mer enn kompetansemål. Marianne Hagelia (2021) peker i *Bedre skole* på at kompetansemålene ikke er en gjøremålsliste for lærere og elever, og at man må se hele læreplanen som helhet.

## Vurdering

I forskrift til opplæringslova står det at: «*Formålet med vurdering i fag er å fremje læring og bidra til lærelyst undervegs, og å gi informasjon om kompetanse undervegs og ved avslutninga av opplæringa i faget.*». Det betyr at elevenes kompetanse må vurderes underveis i opplæringen og på slutten. Under kompetansemålene finner vi beskrivelser av underveisvurdering og standpunktvurdering.

Underveisvurdering er vurdering *for* elevenes læring (Utdanningsdirektoratet, 2022, s.2). Målet med underveisvurdering er at elevene skal vite hva de mestrer og få råd til å videreutvikle kompetansen sin (Utdanningsdirektoratet, 2022, s.2). Det er også viktig i underveisvurderingen at elevene vet hva de skal lære og hva som forventes av dem og at de selv deltar gjennom å reflektere over egen læring og faglig utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2022, s.2).

Sluttvurdering er vurdering *av* elevenes læring. Dette vil skje i slutten av opplæringen ved halvårsvurderinger og standpunktvurderinger og skal være et uttrykk for den samlede kompetansen til eleven (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.9). På ungdomskolen er det krav til tallkarakter på halvårsvurderingene og standpunktvurderingen. Kroppsøving skiller seg ut ved at det er flere komponenter som skal tas hensyn til i vurderingen av fagkompetansen til eleven. Dette er innsats, forutsetninger og fremgang (Vinje, Brattenborg & Skrevde, 2021, s.166). Disse vil jeg gå jeg nærmere inn på i delkapittel 2.3

Aasland, Walseth og Engelsrud (2019) hevder at vurdering er et viktig verktøy for å legitimere hva som anses som dyktighet (s.5). Vurderingen artikulere hva som blir verdsatt som kompetanse i faget (Aasland et al, 2019, s.5), og dermed også hva som vil kjennetegne den gode og mindre gode kroppsøvingseleven. Det vil være logisk å anta at lærere som kun planlegger ut fra kompetansemålene vil ha et annet syn på kompetanse enn lærere som også planlegger ut fra

tekstene *om faget*. Dette vil påvirke lærernes vurdering av den gode og mindre gode kroppsøvingseleven.

## **Et mindre idrettsrettet fag**

I forbindelse med fagfornyelsen oppsummerte Utdanningsdirektoratet i sine forslag til kjerneelementer, å beskrive en ny retning for faget; *Vi foreslår å gjøre kroppsøving til et mindre idrettsrettet fag enn før ved å legge mer vekt på ulike bevegelsesaktiviteter, lek og øving* (usn.no, 2022). Det understrekes også at elevene skal oppleve et mer variert kroppsøvingfag. Like etter oppsummeringen til Utdanningsdirektoratet kommer Kunnskapsdepartementet sin vurdering av kjerneelementene og faget. De ber Utdanningsdirektoratet om å se til at faget fortsatt ivaretar idrettsperspektivet, samtidig som de samtykker til den overordnede dreiningen faget har fått. (usn.no, 2022). 18. November 2019 ble det publisert et støtteskriv med overskriften «Hva er nytt i kroppsøving?», hvor det står; «*Det er en dreining i faget til et mindre idrettsrettet fag, men idrettsperspektivet er fortsatt ivaretatt ved at idrettsaktiviteter inngår som en del av begrepet bevegelsesaktiviteter*» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.1). Vinje og Skrede (2021) argumenterer i sin komparative analyse for at det er «nødvendig å presisere hva som ligger i begrepet et mindre idrettsrettet fag, samt hva som menes med at faget til nå har vært for idrettsrettet – og at det aktuelle støtteskrivet ikke er til hjelp med tanke på dette (s.56). Vinje og Skrede (2021) argumenterer også for at læreplanen ikke nødvendigvis har vært for idrettsrettet tidligere, men at dreiningen som beskrives kan være et konkretiseringsforsøk etter en mislykket innføring av LK06, som resulterte i sprikende praksiser og en økende måling av idrettslige ferdigheter (s.43).

Aasland, Moen og Mathisen (2020) tolker et mindre idrettsrettet fag dithen at idrettsaktiviteter skal i liten grad brukes slik de fremstår i konkurranseidretten, men at idrettsaktiviteten skal brukes for å jobbe mot kompetansemålene (s.). De peker altså på at det bruken og organiseringen av idrettsaktiviteten som er viktig.

Erdvik (2020) hevder at mange elever opplever at det meste av undervisningen går ut på å lære seg ulike idretter å prestere mest mulig i dem. Hun argumenterer derfor for at de som driver med idrett har en stor fordel i kroppsøvingfaget. Aasland, Walseth og Engelsrud (2019) fant at elever som ikke deltar i idrett utenfor skolen har begrenset eller ingen mulighet til å oppnå de høyeste karakterene (s. 490). En kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget fra 5-10 klasse viser at innholdet i undervisningen har mye fokus på ballspill og grunntrening, og at det blir brukt mindre tid på dans og moderne aktiviteter, og at mye av undervisningen skjer i idrettshallen (Moen et al., 2018, s.22) I

det kontekstuelle og forskningsbaserte grunnlaget Laxdal benytter i sin doktorgradsavhandling kommer det frem at kroppsøvningsundervisningen i stor grad handler om å vise frem ferdigheter man allerede har og prestere bra i aktivitetene som gjennomføres i timene, fremfor å utvikle seg og lære seg noe nytt. Altså vise frem kompetanse de allerede innehar fremfor å utvikle kompetansen sin (Vinje et al, 2021a, s.26). Laxdal argumenterer for at det er viktig å motvirke dette for at fordelene til de idrettsaktive ikke skal fortsette å øke, å gå på bekostning av de som ikke er idrettsaktive. (Vinje et al, 2021a, s.26). Erdvik (2020) skriver også at «*For å unngå at faget bryt opplæringslova og bidreg til sosial ulikskap må lærarane bli betre på å støtte utvikling og læring blant elevane med minst rørsleerfaring. Desse elevane kan få auka læringsutbytte og glede av kroppsøvinga om ho vert betre tilrettelagt*» (Erdvik, 2020).

FUSK-prosjektet er et pågående forskningsprosjekt med formål å «*åpne muligheter, der praksisfeltet ønsker det, for at både masterstudenter og forskerne i prosjektet kan utføre videre undersøkelser med utgangspunkt i resultatene fra spørreundersøkelsene*» (Universitetet i Sør-øst Norge, 2022). På bakgrunn av at min veileder er prosjektleder for dette prosjektet har jeg fått tilgang til upubliserte data fra pilotundersøkelsen deres, som gir innsikt i elevers opplevelser etter innføringen av LK20.

Det ble gjennomført en pilotundersøkelse med kvantitative data fra 480 elever. Elevene svarte på spørsmål knyttet til deres erfaringer i kroppsøvningsundervisningen på 8. og 9. trinn. Det var skoleåret 20/21, og undervisningen ble gjennomført med utgangspunkt i LK20. Pilotundersøkelsen er ble også gjennomført på 20 lærere. Undersøkelsen er kun en pilot – uten ambisjoner om å gi representative eller generaliserbare svar, men kan likevel fange opp interessante tendenser og indikasjoner.

Et klart mindretall av elevene svarer at kroppsøvningsfaget har blitt mindre idrettsrettet skoleåret 2019/2020 til 2020/2021. Selv om det i støtteskrivet «Hva er nytt i kroppsøvningsfaget» står skrevet at faget skal være mindre idrettsrettet. Pilotundersøkelsen viser også at det er også stor uenighet blant elevene rundt hvilke aktiviteter som bør regnes som idrettsaktiviteter. Denne tendensen kan kanskje gi en mulig forklaring hvorfor et mindretall opplever at faget er mindre idrettsrettet nå enn tidligere. Da det ikke er klart hva som ligger i begrepet idrettsaktiviteter, og det blir dermed vanskelig å vite om faget har blitt mindre idrettsrettet. 43,9% av elevene svarer også at de er usikre på hva et mindre idrettsrettetfag betyr. Denne undersøkelsen viste også at et klart flertall av elevene

er enige i at «man må ha svært gode ferdigheter i flere idretter for å få karakteren 6» og et klart flertall av elevene mener resultatene på deres fysiske tester er karakterrelevante.

## Støtteskriv for lærere i vurderingsarbeidet

I løpet av høsten 2020, da LK20 var blitt innført i august, ble rundskriv Udir 8-2012 stemplet som utgått – uten at det da foreslå noen erstatning. Lærerne stod dermed uten noen retningslinjer for hvordan faget skal vurderes, når LK20 blir innført (Vinje & Brattenborg, 2021). Over 3 måneder senere, 18.november 2021 kommer det et støtteskriv, som heter «Vurdering i kroppsøving». Dette skulle være støtte i vurderingsarbeidet av elevens kompetanse. Støtteskrivet inneholdt beskrivelser for hvordan faget skulle vurderes. Flere kritiserer støtteskrivet for å være utydelig og det blir trukket tilbake i midten av januar (Vinje & Brattenborg 2021). 31.mars 2021 kommer det et nytt støtteskriv. Støtteskrivet kritiseres igjen, spesielt med tanke på uklarhet rundt vurderingen av elevenes forutsetninger, innsats og utvikling, men støtteskrivet det blir stående. (Vinje & Brattenborg, 2021).

I motsetning til et rundskriv er ikke et støtteskriv bindende, det er kun veiledende og en tolkning av en lov, som betyr at lærere ikke må følge dette (Vinje & Brattenborg, 2020). I ingressen står det likevel; «*Spesielt omtaler vi hvordan elevenes forutsetninger og innsats **skal** forstås ved vurdering i faget.*» (usn.no, 2022). Her brukes det modale hjelpeverbet «*skal*», og det sier noe om handlingsrommet til det som står beskrevet (usn.no, 2022). Dette blir altså beskrevet som noe som skal følges, altså ingen handlingsrom (usn.no, 2022). Hvis man ser det i sammenheng med at det i rundskriv Udir-2-2020, som nå er gjeldende, er det henvist til «*vurdering i kroppsøving*» for å se hvordan vurderingen i kroppsøving skal gjøres (Kunnskapsdepartementet, 2021, s.7). På den måten kan det virke som «*vurdering i kroppsøving*» er bindende (usn.no, 2022). Det kan allikevel trekke praksis i ulike retninger, da man på den andre siden kan argumentere for at slike tekster vanligvis har kommet i rundskriv før og at man dermed ikke trenger å følge den (usn.no, 2022). Og at et støtteskriv er ikke lovpålagt å følge, dermed kan man la være å følge dette (usn.no, 2022).

«Kjennetegn på måloppnåelse» er et støtteskriv som skal hjelpe lærerne med standpunktvurdering. I ingressen står det i andre setning at; «*de er **veiledende** for standpunktvurdering*». Når de bruker veiledende betyr det at det ikke er noe man må følge. Jeg går nærmere inn på dette støtteskrivet i delkapittel 2.3.4.

## 2.3 utfordringer ved vurdering av elevens kompetanse i kroppsøving

Vinje, Brattenborg og Skrede (2021) problematiserer fire relevante forskjeller for å fordele karakter som er spesielle for kroppsøvingfaget sammenlignet med andre fag. Dette er innsats, forutsetninger, fremgang og relevans av idrettslig ferdighetsnivå. Hvordan læreren vurderer i forhold til disse vil ha påvirkning på hva som definerer den gode og mindre gode kroppsøvingseleven.

### 2.3.1 Innsats

I forskrift til opplæringslova står det i, § 3-3. Vurdering i fag, at «*Innsats er berre ein del av grunnlaget for vurdering dersom det følgjer av læreplanen i faget.*» (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-3). I læreplanen i kroppsøving står det eksplisitt flere steder at innsats er en del av kompetansen i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.2 & s.8; Utdanningsdirektoratet, 2021, s.2). Dermed er innsats med i vurderingen av elevens fagkompetanse i kroppsøving.

Vinje, Brattenborg og Skrede (2021) problematiserer innsats som en komponent i vurderingsgrunnlaget. I støtteskrivet om vurdering videreføres det som stod som samlet forståelse om innsats i det utgåtte rundskrivet, i litt ulik språkdrakt; «*Det betyr at det er kjennetegn på måloppnåelse at eleven fortsetter å øve, selv om det, innenfor fagets rammer, ikke gir synlige resultater i prestasjon eller ferdighetsutvikling.*». (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.10.

Utdanningsdirektoratet, 2021, s. S.2) Vinje, Brattenborg og Skrede (2021) problematiserer denne formuleringen da det er flere «teoribaserte» kompetansemål, som knyttes til det å reflektere, drøfte, beskrive, vurdere og forstå. Blant annet dette kompetansemålet etter 10.trinn; «*reflektere over korleis ulike framstillingar av kropp i media og samfunnet påverkar bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og sjølvbilete*» (Kunnskapsdepartementet, 2019). De tar utgangspunkt i at man kan øve på å bli bedre til å reflektere og at hvordan man øver kan knyttes til innsats. Videre argumenterer de for at det kan skape problemer for læreren å kartlegge i hvilken grad eleven har øvd på å bli bedre på å reflektere, hvis det ikke har skjedd noen ferdighetsutvikling. De hevder dette er indre prosesser det er vanskelig å få tilgang til (s.). Aasland og Engelsrud (2017) hevder at vurdering av innsats i kroppsøving blir knyttet til de som er synlig for læreren (s.). Hvis innsats skal telle i alle kompetansemål så skal innsats også telle i dette kompetansemålet, og det blir dermed svært vanskelig for læreren og kunne kartlegge graden av innsats, og at det blir en del av vurderingsgrunnlaget. Vinje og Brattenborg (2020) skriver at refleksjonslogg som elevene har skrevet i en slik prosess kan inneholde beskrivelser av at de har øvd mye og at det har fortsatt selv



om de ikke har hatt noen fremgang. Videre påpeker de at det vil være vanskelig å kalle en slik logg dokumentasjon, da elevene vet at ved å skrive nettopp dette vil påvirke karakteren positivt. Vinje, Brattenborg og Skrede (2021) oppsummerer med at det er uklart om innsats begrepet skal være grunnlag for vurdering i alle kompetansemål eller bare utvalgte kompetansemål, og at lærere sin praksis knyttet til dette dermed kan sprike. Kilde sier at uklarhet og utydelighet fører til sprikende praksiser og dermed urettferdig vurdering.

Innvendingene fra Vinje, Brattenborg og Skrede kom før publiseringen av det siste støtteskrivet for vurdering 6.april 2021 – og i det sistnevnte så var kritikken tatt til følge – og Utdanningsdirektoratet skisserte fire konkrete deler av faget hvor innsats som skulle knyttes til. Innsats er knyttet til områdene; *øving og deltakelse i bevegelsesaktiviteter, kroppslig læring, samspill og naturferdsel* (Utdanningsdirektoratet, 2021, s.2). Vinje og Brattenborg (2021) har etter publiseringen av det siste og gjeldende støtteskrivet skrytt av grepet ved å peke på hvilke deler av faget innsats er relevant for. De mener dermed at det klargjør mer nå enn før.

Innsats beskrives som dette i støtteskrivet om vurdering:

*«I kroppsøving er innsats en del av kompetansen i faget og derfor en del av grunnlaget for vurdering. **Innsats i faget er knyttet til øving og deltakelse i bevegelsesaktiviteter, kroppslig læring, samspill og naturferdsel.***

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

*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, 2021, s.2)*

Vinje mener imidlertid det fortsatt kan være uklart, og problematiserer det i et åpent videoforedrag om vurdering i kroppsøving etter fagfornyelsen (usn.no, 2022, 52:40) på følgende måte;

Etter 10 trinn skal eleven kunne: *reflektere over korleis ulike framstillingar av kropp i media og samfunnet påverkar bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og sjølvbilette* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.8). Vinje viser til et tenkt eksempel der læreren vurderer at eleven ikke har forstått dette, og at eleven i liten grad klarer å reflektere over dette. Men at innsatsen har vært på topp. Vinje hevder at det krever «ja» på to spørsmål for at det skal være relevant å knytte kompetansemålet til innsats ut ifra hvordan innsats blir beskrevet i støtteskrivet.

Nummer 1: At eleven viser innsats på noen av områdene som er beskrevet at innsats er.

Nummer 2: Kan innsats i kompetansemålet knyttes til en av disse områdene; øving og deltakelse i bevegelsesaktiviteter, kroppslig læring, samspill og naturferdsel?

På spørsmål 1 mener Vinje at svaret åpenbart er «ja» ved at eleven har prøvd å løse en faglig utfordring etter beste evne uten å gi opp, som det står i avsnitt to at knyttes til innsats.

På spørsmål 2 hevder Vinje at svaret kan være ulikt blant lærere. Jeg skal se nærmere på spørsmål 2.

Kroppslig læring er en av de fire områdene som innsats skal knyttes til i det nye støtteskrivet for vurdering. Vinje, Aaring og Skrede (2021) viser til Standal som hevder at kroppslig læring også er knyttet til det kognitive og sosiale (s.21). De viser også til Von Seelen som derimot mener at kroppslig læring ikke omhandler det kognitive og sosiale, men kun er knyttet til bevegelse (Vinje et al, 2021a, s.20). Trioen mener at den norske læreplanen skriver seg mer inn i Standals forståelse av kroppslig læring (Vinje et al, 2021a, s.23). Vinje peker på at det kan være vanskelig å forstå hva som menes med kroppslig læring i læreplanen, da det kun er 2 linjer i læreplaner som forklarer hva kroppslig læring er (usn.no, 2022). Under kjerneelementer, bevegelse og kroppslig læring, står det at: *Kroppslig læring handler om allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet og stimulering til bevegelsesglede* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.2-3). Vinje eksemplifiserer Standal sitt perspektiv på kroppslig læring med bevegelsesglede (usn.no, 2022). Faget skal bidra til livslang bevegelsesglede, kroppsbevissthet og allsidig motorisk læring. Glede er en følelse, og noe emosjonelt i tankene våre (usn.no, 2022). For å bidra til bevegelsesglede må det vekke følelser knyttet til det å være bevegelse, dermed må det også være en kognitiv dimensjon i kroppslig læring (usn.no, 2022). Hvis man da sier at man kan knytte kompetansemålet til kroppslig læring, vil da innsats også være relevant i dette kompetansemålet. Spørsmålet er da hvordan man skal få tilgang til elevens indre prosesser for å klare å vurdere dette (usn.no, 2022).

Aasland og Engelsrud (2017) fant at innsats knyttes til det som er «synlig aktivitet» for læreren (s.14). De fant at det knyttes til det å vise fremgang og jobbe hardt, vise god innstilling og gjøre

hverandre gode. Når en elev beveger seg mye er dette tegn på god innsats, og motsatt vil være tegn på dårlig innsats (Aasland & Engelsrud, 2017, s.14). De viser da til at *«elevenes kroppslige erfaringer (kinestetisk og sansemessig), selvregulert læring, refleksjon og metakognisjon vil være aspekter som faller utenfor lærerens vurdering av elevens innsats.»* (Aasland & Engelsrud, 2017, s.14). De peker på at forhold som ikke «er synlige» må få verdi når læreren vurderer elevenes innsats dersom faget skal bidra til at elevene sanser, opplever, lærer og skaper med kroppen, som er formålet med faget. Aasland og Engelsrud (2017) fant også at innsats knyttes til faktorer som det å ha positiv innstilling til læringsaktiviteten, vise god oppførsel (s.14). De spør seg hva som kan være grunnen til at faktorer som innstilling eller det å oppføre seg bra, appellerer sterkt til kroppsøvingslærere når de setter karakter i kroppsøving. De peker på historien til faget og sier at det *«ikke urimelig å tenke seg at lærerens vurdering av elevenes oppførsel og innstilling er overlevninger fra datidens militærpraksiser.»* (Aasland & Engelsrud, 2017, s.15). De hevder at disse resultatene viser en vurderingspraksis som er problematisk da det blir brukt som maktmiddel ovenfor elevene, for å få dem til å oppføre seg på en bestemt måte (Aasland & Engelsrud, 2017, s.15). De hevder at ettersom innsats er «synlig for læreren», vil en elev som ikke er i aktivitet, men som aktivt reflekterer og prøver å løse en faglig utfordring risikere å score dårlig på innsats, fordi læreren ser på eleven som inaktiv (Aasland & Engelsrud, 2017, s.14). De mener derfor av det krever andre vurderingsmåter for å vurdere hvordan en elev løser en faglig utfordring (Aasland & Engelsrud, 2017, s.14). Aasland og Engelsrud (2017) sier de at *«å tenke seg at kroppsøving skulle omformes til et «snakke- og refleksjonsfag», ville trolig representere et brudd i fagets praksis. Derfor vil trolig lærere (og elever) fortsette å «gjøre» innsats slik vi viser i vår studie.»* (s.14).

### 2.3.2 Individuelle forutsetninger

I forskrift til opplæringslova står det i, § 3-3. Vurdering i fag, andre ledd, at *«Føresetnader, fråvær, orden eller åtfærd skal ikkje inn i vurderinga i fag.»* (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-3). I støtteskrivet om vurdering står det: *«Hvordan elevens forutsetninger og innsats skal forstås i kroppsøvingsfaget, er heller ikke endret fra LK06 til LK20.»* (Utdanningsdirektoratet, 2021, s.2). Det må bety at det som står om forutsetninger i rundskrivet 08-2012 er gjeldende nå. Der står det følgende; *«I kroppsøving er elevens individuelle forutsetninger innarbeidet i kompetansemålene. Når elevens forutsetninger er en del av kompetansemålet, vil de trekkes inn i vurderingen.»* (Utdanningsdirektoratet, 2021, s.9-10). Der står det også at prinsippet fra forskrift til opplæringslova paragraf § 3-3, andre ledd, må sees i sammenheng med første ledd. Som sier at; *«Det er et unntak fra dette når læreplanen i faget inneholder kompetansemål som er knyttet til (...)*

*elevens forutsetninger.*» (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 3-3). Som det står at kroppsøving er. Det står også i læreplan i kroppsøving fra 2012/2015 at *«I mange kompetansemål vil det òg vere relevant å ta omsyn til elevane sine føresetnader i vurderinga»* (Kunnskapsdepartementet, 2015, s.2). Da det ikke er noen endring i forståelsen siden LK06 må dette også gjelde. I gjeldende rundskriv 2-2020, står det henvist til et eget støtteskriv for å se vurdering i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2021, s.7). Der står det følgende om vurdering av elevens forutsetninger; *«Det betyr at elevenes forutsetninger ikke er en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving. Lærernes kjennskap til elevenes forutsetninger er likevel viktig i arbeidet med læring og vurdering i faget.»* (Utdanningsdirektoratet, 2021, s.2). Dette fremstår som en motsetning og kan være vanskelig å forstå. Vinje og Brattenborg (2021) også på at det ikke gir mening *« å hevde at elevenes forutsetninger skal trekkes inn i, tas hensyn til i og innvirke på vurderingen i faget – men ikke være en del av vurderingsgrunnlaget.»*. I det første støtteskrivet knyttet til vurdering, som ble trukket tilbake, stod det i ingressen at; *«I kroppsøving skal elevens (...) individuelle forutsetninger være en del av grunnlaget for vurdering»* (usn.no, 2022). Videre i skrevet stod det at; *«(...) i kroppsøving skal læreren ta hensyn til elevenes forutsetninger generelt, ikke bare der forutsetninger er nevnt direkte i kompetansemålene.»*. Dette illustrerer også at det er usikkerhet knyttet til vurderingen av elevenes forutsetninger også inert i Utdanningsdirektoratet.

### 2.3.3 Fremgang

Vinje, Brattenborg og Skrede (2021) problematiserer også formuleringen på flere kompetansemål, da det åpner opp for vurdering av elevens fremgang (s.179). Blant annet dette, etter 10.trinn; *«eleven skal kunne trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter»* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.7). Det at læreplanen åpner for ipsative kompetansemål beskriver Vinje og Skrede (2021) som en *faktisk* endring i faget, i sin komparative analyse av forrige og gjeldende læreplan (s.57). Vinje, Brattenborg og Skrede (2021) hevder at ordlyden i kompetansemålet gjør at læreren må vurdere verbene *«trene på»* og *«utvikle»* selvstendig (s.180). Eleven skal både kunne trene på ferdigheter, og utvikle ferdigheter. Da konjunksjonen «og» blir brukt fremfor infinitivmerket «å» (Vinje et al, 2021, s.180) .

Læreren må da vurdere både

*«1) i hvilken grad / hvordan / eventuelt på hvilket nivå eleven har trent/øvd på (...), og  
2) i hvilken grad / hvordan har eleven utviklet ferdighetene sine.»* (Vinje et al, 2021, s.180)

Vinje, Brattenborg og Skrede (2021) poengterer at det ikke er formulert som; *«trene mot å utvikle»*,

noe som språklig sett ville betydd at man vurderte noe annet (s.180). Hvis dette hadde vært tilfelle argumenterer de for at det ville betydd at det var måten det ble trent på, eller prosessen som var det viktige (s.180). Noe som ville gått mer overens med at faget er et læringsfag og at det er kunnskaper man vil ha bruk for senere i livet.

I de veiledende kjennetegnene på måloppnåelse står det under beskrivelsen av framifrå kompetanse i faget, karakteren 6 at; «*Eleven utforsker kroppslig læring gjennom å delta i, og arbeider målbevisst for å utvikle egne ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter.*» (Utdanningsdirektoratet, 2020, s.2). Her blir infinitivmerket «å» brukt, motsatt av i kompetansemålet, hvor det blir brukt «og». Det står altså i kjennetegnene på måloppnåelse at eleven kan få karakteren 6 uten at det faktisk har skjedd en utvikling. Dette kan oppleves som en motsetning (Vinje et al, 2021, s.180).

I den tidligere omtalte pilotundersøkelsen i FUSK-prosjektet (Vinje, 2022 – personlig kommunikasjon) kom det fram at ca.41% av elevene var enige i at fremgang i seg selv telte positivt på karakteren. 12% er uenige, og 47% som er usikre. Dette er en interessant tendens. Av det fåtallet av lærere som ble spurt, mente flertallet av lærerne at fremgang i seg selv var relevant med tanke på karaktersetting.

De skisserer videre flere utfordringer ved å vurdere dette kompetansemålet. En av dem er at noen lærere vil kunne forstå kompetansemålet som at graden av elevens fremgang er avgjørende for måloppnåelsen. Videre skisserer de at en slik praksis kan føre til mer testing og sammenligning av idrettslige og motoriske ferdigheter, noe som er en motsetning til det som blir fremhevet som fagets nye retning; at det skal være mindre idrettsrettet (Vinje et al, 2021, s.181). Aasland og Engelsrud (2017) fant at det å ha fremgang knyttes til god innsats og dermed påvirker måloppnåelsen (s.5). Det siste aspektet trioen illustrerer som gjør elevens fremgang til et vanskelig kriterium for vurdering – er om elevenes forutsetninger skal tas inn i vurderingen av fremgang (Vinje et al, 2021, s.180). Hvis man er en idrettsutøver på et høyt nivå av ferdigheter, vil man ikke ha noen utvikling, eller en veldig liten. De stiller da spørsmål om det er riktig at elever i denne kategorien skal kunne «staffes» for manglende fremgang med et slik utgangspunkt.

I kompetansemål etter 10.trinn står som nevnt følgende kompetansemål: *trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.7). I overordnet del står ferdigheter definert på følgende måte:

*Ferdigheter er å beherske handlinger eller prosedyrer for å utføre oppgaver eller løse problemer, og omfatter blant annet **motoriske, praktiske, kognitive, sosiale, kreative og språklige ferdigheter**. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.10)*

Vinje problematiserer da hvilke ferdigheter man skal trene på og utvikle, og dermed vurdere (usn.no, 2022). Spørsmålet blir også hvordan læreren skal kunne kartlegge alle disse ulike ferdighetene hos elevene, og deretter å se hvordan eleven har trent på disse og hvordan eleven har utviklet dem (usn.no, 2022).

Vinje og Brattenborg (2021) har prøvd å få til en dialog med Utdanningsdirektoratet, men Utdanningsdirektoratet har ikke tatt opp i sine svar på debattinnlegget eller i senere publiserte støtteskriv om fremgangen er kompetanserelevant.

#### 2.3.4 Relevans av fysisk/idrettslig/motorisk ferdighetsnivå

I læreplanen i kroppsøving – som er en forskrift som skal følges – står det under punktet om underveisvurdering på 10.trinn: «*Elevene viser og utvikler kompetanse i kroppsøving (...) ved å trene på og **bruke** (...) ferdigheter i stadig mer komplekse bevegelsessituasjoner (...)*» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.8). Her sier Vinje, Brattenborg og Skrede (2021) at det ikke er samsvar mellom nevnt forskrift og kompetansemålene (s.184). I kompetansemålene etter 10.trinn står det ingenting om å at eleven skal kunne **bruke** ferdigheter. I LK06 var det derimot et kompetansemål som inneholdt **bruke**; «*trene på og **bruke** ulike ferdigheter i utvalde lagidrettar, individuelle idrettar og alternative rørsleaktiviteter*». (Kunnskapsdepartementet, 2015, s.5). I dette kompetansemålet vil man kunne tenke seg at nivået man bruker ferdighetene på vil være kompetanserelevant, og dermed kan nivået på eksempelvis de fysiske/idrettslige eller motoriske ferdighetene relevant i vurderingen. Et svært nærliggende kompetansemål i LK20 er «*trene på og **utvikle** ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter*». (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.7). Men her er *bruke* byttet ut med *utvikle*. Det betyr at det i kompetansemålene blir vanskelig å argumentere for at det er nivået på ferdighetene som er grunnlaget for vurdering, da ordlyden gjør at, som skrevet tidligere, det er måten man trener på og fremgangen eller utviklingen som kan forstås å skulle ligge til grunn for vurdering. På grunn av denne motsetningen hevder Vinje, Brattenborg og Skrede (2021) at lærere kan bli usikre på om elevenes ferdighetsnivå er kompetanserelevant eller ikke (s.184). Da det under underveisvurdering blir beskrevet hvordan en kompetanse skal forstås og hvordan en elev viser den, men dette ikke gjenspeiles i kompetansemålene. Trioen mener at det blir

da åpent for tolkning for lærerne, og at praksisen kan sprike (Vinje, Brattenborg, Skrede, 2021, s.184). Når det gjelder om det idrettslige ferdighetsnivået er kompetanserelevant, kan man altså finne argument for begge sider.

I det tilbaketrunkne støtteskrivet om vurdering fant vi denne setningen «*Det er ikke selve resultatene i prestasjoner eller ferdigheter på et visst nivå som skal ligge til grunn ved vurdering*» (Vinje et al, 2021). I det nye og gjeldende støtteskrivet finner vi ikke denne setningen, noe som kan gi inntrykk av at setningen har vært feil, noe man kan tolke dithen at ferdighetsnivået er relevant, også de fysiske, idrettslige eller motoriske (usn.no, 2022).

Vinje seg om hvilke ferdigheter det er snakk om i kompetansemålet som er presentert i dette underkapittelet (usn.no, 2022). Hvis det er utfra definisjonen på ferdigheter i overordnet del (som er presentert i underkapittel 2.3.4), spør er det vanskelig å tenke seg hvordan man for eksempel skal få muligheten til å avdekke de kognitive ferdighetene.

Hay og Iisahunter (2006) hevder at ferdigheter ikke handler om hvordan elevene tilegner seg ressurser, men om de eksisterende ressursene blir gjenkjent og verdsatt. Det er dermed ikke læringsprosessen som er det viktigste, men utgangspunktet eller forutsetningene til eleven.

## **2.4 Rettferdig karakter i kroppsøving**

I dette delkapittelet vil jeg først se på om det er grunnlag for å sette en rettferdig karakter i kroppsøving, deretter løfte frem debatten om det bør være karakterer i kroppsøving.

I forskrift til opplæringsloven står det at «*Elevlar (...) skal vere kjende med læreplanen i faget.*» (Opplæringslova, 2006, 3-3). Tolkningen av loven finner vi i Kunnskapsdepartementets rundskriv Udir-2-2020, hvor det står det at

*«Grunnlaget for vurdering i fag skal være kjent for elevene. Det innebærer at de må kjenne til læreplanen og hva lærerne legger vekt på når de vurderer deres kompetanse i faget. Det er viktig at det er klart for dem hva de skal vurderes i, og hva de kan klage på i sluttvurderingen.»*

(Kunnskapsdepartementet, 2021, s.6)

Vinje og Brattenborg (2021) argumenterer for at det er vanskelig å forstå hvordan lærere kan gjøre elever kjent med et vurderingsgrunnlag som er utydelig. Nasjonal forskning tyder på at faget er kjennetegnet av ulik karaktersettingspraksis (Arnesen et al 2013; Vinje, 2008). I forskrift til opplæringsloven kan vi lese at en av hovedfunksjonene til vurdering er å gi informasjonen om kompetansen til eleven (Opplæringslova, 2006, 3-3). Med ulik karaktersettingspraksis kan det da diskuteres i hvilken grad karakteren eleven får, faktisk reflekterer kompetansen eleven innehar slik den står beskrevet i læreplanen. På grunn av den manglende felles forståelsen rundt vurdering i kroppsøving har tidligere forskning diskutert om karaktersettingen i faget er rettferdig.

Annerstedt & Larsson (2010) fremhever viktigheten av at kriteriene for karaktergivning er eksplisitte og transparente (s.107). De hevder også at utydelighet rundt hva elevene skal lære, gir grunnlag for uenighet blant lærerne rundt hva som skal vektlegges i karaktersettingen (Annerstedt & Larsson, 2010, s.107). Svennberg (2017) undersøkte vurderingspraksisen i det svenske kroppsøvingsfaget, kalt idrett og hälsa i sin doktorgradsavhandling. Der fant hun at det ikke er et tydelig samsvar mellom styringsdokumenter og karaktersettingspraksis i Sverige. Hun tok som utgangspunkt at forståelsen av et rettferdig karaktersettingssystem er basert på at:

1. Kriteriene er så klare at alle kan forstå de
2. At lærere er godt opplært i karaktersettingsprosessen

Utfordringen blir om retningslinjene rundt disse punktene, som utgjør elevens fagkompetanse tolkes og forstås likt av kroppsøvingslærere og om dette gir grunnlag for rettferdig karaktersetting.

Vinje, Brattenborg og Skrede (2021) legger derfor disse kriteriene til grunn når de vurderer om vi har en rettferdig karaktersettingspraksis for kroppsøvingsfaget i Norge (s.171). Grunnlaget for vurderingen deres er;

1. Er disse punktene så klare at alle kan forstå de?

Kriteriene eller grunnlaget for karaktersettingen i norsk kontekst er kompetansemålene sett i lys av teksten om faget – og forståelsen av om/hvordan elevenes forutsetninger, ferdigheter, innsats og fremgang hører til disse kompetansemålene.

2. Har lærere fått gode muligheter for å bli opplært i dette?

(Vinje et al, s.171)

Vinje, Brattenborg og Skrede (2021) finner at det ikke er samsvar mellom ulike styringsdokumenter som beskriver retningslinjer for karaktersettingspraksis, og at det dermed er vanskelig eller umulig



for lærere å bli opplært i hvordan man skal sette rettferdige karakterer (s.185). Praksisene vil variere og de hevder derfor at man kan ha enten uflaks eller flaks med hvilken skole eller lærer man får, om man blir tatt hensyn til eller ikke, og dette er ikke rettferdig. Utdanningsdirektoratet (2022) skriver at; «*Standpunktkarakteren skal være gyldig, pålitelig og rettferdig.*» (s.1). Dette betyr at en standpunktkarakter skal være tilnærmet lik uavhengig av hvem som fastsetter karakteren, eller hvilken skole eleven går på (Utdanningsdirektoratet, 2022, s.1). Vinje, Brattenborg og Skrede (2021) foreslår derfor fem endringer som gjør at vi kan snakke om en mer rettferdig karakter i kroppsøvfingsfaget:

1. *«Tydeliggjøre hvilke elevforutsetninger som skal knyttes til vurderingen av hvilke kompetansemål – samt en indre sammenheng der de samme elevforutsetningene anses som relevant i forbindelse med andre tilsvarende kompetansemål og -områder.*
2. *Eksplisitt knytte innsatsbegrepet til prosesser det er mulig for læreren å kartlegge, observere eller reelt vurdere.*
3. *Fjerne kompetansemålsformuleringer som det er mulig å tolke dithen at de skal basere seg på i hvor stor grad elever har utviklet seg / hatt fremgang*
4. *Tydeliggjøre den faglige progresjonen i kompetansemålsbeskrivelsene*
5. *Avklare i åpenbart bindene form – forskrift eller rundskriv – om elevens nivå i idrettslige eller motoriske ferdigheter (ikke) er kompetanserelevant)»*

(Vinje, Brattenborg & Skrede, 2021, s. 185)

Etter Vinje, Brattenborg og Skrede sin kritikk, er nummer 2 tatt til følge, som beskrevet i delkapittel 2.3.1 De andre er det ikke gjort noen klare endringer knyttet til.

På grunn av manglete klarhet i retningslinjer knyttet til vurdering konkluderer Vinje, Brattenborg og Skrede (2021) med at det kan være fornuftig å fjerne karakterer på kort sikt, da de ikke ser at det finnes et rettferdig grunnlag å sette karakter på for øyeblikket (s.186).

### **Bør det være karakter i kroppsøving?**

I lys av dette skrev Sæle, Gyiring og Engelsrud et debattinnlegg i utdanningsnytt med overskriften «*Selvsagt skal det være karakterer i faget kroppsøving*» (Sæle et al., 2021). Der argumenterer trioene for at utfordringene med vurdering i kroppsøving ikke kan løses med å fjerne karakteren. Sæle, Gyiring og Engelsrud (2021) hevder at det å ikke ha karakter i faget vil være det samme som å si «*vi har ingen spesifikke kvaliteter, innsikter, forståelser og læringserfaringer som vi vil ha våre elever med på – og vi vil ikke verken bruke elevmedvirkning, formative og muntlige tilbakemeldinger som*

*over tid og i prosessen skal føre fram mot en sluttvurdering og kunnskap elever skal sitte igjen med».* I Vinje (2021) sitt motsvar på debattinnlegget argumenterer han for at karakterer verken er et premiss for at læring eller vurdering i faget skjer, og viser til 1-7.trinn hvor det ikke er tallkarakterer og elevene fortsatt lærer og blir vurdert med underveisvurdering.

Trioen skriver at vurderingen i faget diskuteres utfra hvordan faget praktiseres, *«og mindre utfra de overordnede føringer som gjelder for vurdering i faget.»* (Sæle et al., 2021). Vinje (2021) hevder derimot at historiene fra elevene er viktige, da elevenes beskrivelser av faget er langt vekk fagets beskrivelser i styringsdokumentene (Vinje, 2021).

Sæle, Gyting og Engelsrud (2021) mener frustrasjonen rundt vurderingen er et uttrykk for at lærere må endre fra ferdighetsvurdering og testing, til en vurdering av elevers læring. Vinje (2021) hevder derimot at det ikke gir mening å *«tegne et bilde av at vi først nå har en situasjon der vi har fått et læringsfag, eller et fag der styringsdokumenter tar et oppgjør med denne testkulturen.»* (Vinje, 2021). Vinje (2021) argumenterer for at det å vurdere elevenes læring ikke er noe nytt og at læreplanen er langt fra så revolusjonerende som noen mener. Derfor argumenterer Vinje (2021) for at man heller må prøve å forstå hvorfor en «idrettslig» praksis ser ut til å være utbredt i kroppsøvingsfaget fremfor å putte lærere i båser som enten «moderne/oppdaterte» eller «gammeldagse/utdaterte» (Vinje, 2021).

Aasland, Moen og Mathisen (2020) sier at *«i et fag der et overordnet mål er å lære, sanse, oppleve og skape med kroppen, så er kanskje ikke vurdering med en standpunkt karakter særlig hensiktsmessig»* (s.39). Dette spiller Vinje, Brattenborg og Skrede (2021) videre på og skisserer 3 ulike muligheter for vurdering uten tallkarakter i henhold til forskrift til opplæringsloven: 1) uten karakter, slik som før 8.trinn, 2) deltatt ikke deltatt. 3) Bestått ikke bestått (s.187). Det siste forslaget ble også foreslått av Aasland, Moen og Mathiasen (2020, s.39). Vinje, Brattenborg og Skrede (2020) hevder at bestått/ikke bestått fortsatt ikke er rettferdig da det er en gradering av elevens kompetanse, som fortsatt vil ta utgangspunkt i uklare retningslinjer, som gjør at noen elever ville blitt gradert til bestått et sted, men ikke bestått et annet, som da fortsatt vil være urettferdig. De peker derfor på de to første alternativene, i tillegg til kravene om underveisvurdering som i alle andre fag. De hevder allikevel at det er problematisk da det vil være vanskelig å gi en underveisvurdering på elevens kompetanse og med utgangspunkt i hvordan eleven skal videreutvikle kompetansen sin, da man fjerner karakter nettopp fordi det er vanskelig å gradere kompetansen rettferdig.

Vinje (2021) peker også på flere fordeler ved å ha karakter. Vinje (2021) skriver at ved å fjerne karakteren vil «*elevens læring i kroppsøving forsvinne fra grunnlaget for opptak til videregående skoler og etter hvert høyere utdanning*». Han argumenterer for at elever uten kroppsøvingskarakter vil tape i konkurransen mot andre elevkull som har kroppsøving karakter, da det ifølge Vinje har gått «*inflasjon i toppkarakterer i faget*». Han viser til at 30,7% av elevene på studiespesialiserende fikk karakteren 6, mens 75% av elevene fikk karakteren 5 eller 6 (Vinje, 2021). Prøitz & Borgen (2010) peker på viktigheten at karakterene er pålitelige og rettferdige da standpunkt karakterene har fungerer som seleksjon til utdanning og fastsettelse av lønnsnivå (s.16). Aasland, Moen og Mathisen (2020) argumenterer for at fagets status vil kunne bli redusert hvis karakteren fjernes.

I 2009 krevde elevorganisasjonen at karakterene i faget ble fjernet inntil vurderingsordningen var gjennomgått (Vinje, Brattenborg, Skrevde, 2021, s.186). Karakterene ble ikke fjernet, men vurderingsordningen ble gjennomgått og det skjedde revideringer i læreplanen. Vinje, Brattenborg og Skrede (2021) sier at en slik gjennomgang igjen kan utrede om det er mulig å gi en rettferdig karakter i kroppsøving og presentere hvordan fagkompetansen kan beskrives på en samsvarende måte (s.186). Videre peker de på at det på lang sikt må skje en endringsprosess i henhold til punktene som er som redegjort for i delkapittel 2.3. Da viser de til 2 mulige utfall: enten at det kommer en ramme som gjør vurderingspraksisen rettferdig, eller så må det aksepteres et en slik ramme ikke er mulig (Vinje et al, 2021, s.187). Om det ender med utfall 2 hevder de at kroppsøving står i en «*særstilling blant skolefagene der sammensmeltingen av fagets egenart og det nødvendige grunnlaget for reddferdige karakterer ikke er til stede*» (s.187), og at det dermed er mulig å danne en ny karakterfri vurderingspraksis (Vinje et al, 2021, s.188).

## **2.5 Subjektiv vurdering, profesjonelt skjønn og tolkningsfelleskap**

Jens E. Birch argumenterer for at subjektiv vurdering er den mest rettferdige vurderingen. Han bruker Hans Georg Gadamer's tanker om hermeneutikk som grunnleggende teori om forståelse. Deretter bruker han denne teorien til å se på vurdering i kroppsøving. Hovedmålet til Birch er å gi trygghet til profesjonsutøveren rundt bruken av skjønnsmessig vurdering.

Birch skriver at forståelse er en forutsetning for enhver søken etter kunnskap og sannhet gjennom vitenskapelig metode (s.151). Videre skriver han at Gadamer hevder at vi ikke *kan* kvitte oss med våre fordommer, og at vi heller ikke *bør* gjøre det (s.151). Fordommer forklares ved at enhver

forståelse krever et forutgående (s.155). Som vil si at det krever flere fordommer for å opparbeide seg en forståelse. Fordommer er oppfatninger og forventninger vi har omkring en sak eller et fenomen. (s.155). Summen av fordommene danner da vår forståelse. Ifølge Gadamer skal vi ikke prøve å kvitte oss med fordommene vi har fordi det fordommene som gjør oss i stand til å forstå. Ifølge Birch skiller dette Gadamerens syn og det vitenskapelige idealet om objektivitet ved at vitenskapen skal være fordomsfri og distansert, og videre hevder Birch at moderne vitenskap vil at vi skal kvitte oss med vårt eget ståsted, altså det subjektive, og være verdinøytrale, altså objektive (s.). Birch skriver at Gadamer mener at fordommer ikke er noen hindringer, men heller en forutsetning for å forstå og en forutsetning for i det hele tatt å starte opp et vitenskapelig prosjekt.

Birch anvender Gadamerens syn for å se på forståelsen av vurdering i kroppsøving. Vi vil *forstå* en elev sin måloppnåelse. Den enkelte lærer vil ha et utall fordommer som til sammen danner læreren sin forforståelse av hva som kjennetegner de ulike måloppnåelsene. Ifølge Gadamer er ikke en forståelseshorisont statisk, men stadig i endring. En forståelseshorisont er alle fordommene man har (s.156). Endring i forståelseshorisonten kan skje gjennom observasjon og diskusjon med elever eller lærere, kurs, videreutdanning, rundskriv og læreplaner etc. Gjennom dette korrigerer vi og justerer fordommene vi har, noen forkastes og vi tar andre inn.

Birch (2021) hevder at objektivitet handler i streng forstand om å se en sak fra alle mulige perspektiver (s.149). Dette vil være umulig for mennesket og han peker på at det er merkelig at vi har erstattet dette ved å se en sak fra en enkelt side, som ved eksempelvis eksamen eller blind klagesensur. Ideen om at en ekstern sensor er mer objektiv enn en intern lærer er preget av synet om å være distansert og fordomsfri. Han skriver at vi dermed burde etter å strebe objektivitet i svak forstand som vil si å se en sak fra så mange perspektiver som mulig. Kroppsøving er ikke et eksamensfag, men med utgangspunkt i denne argumentasjonen er målet til Birch å få frem at lærere kan stole på sine vurderinger – og ikke trenger å oppleve seg «tvunget» til testing av målbare ferdigheter for å utføre en tilstrekkelig god vurdering av elevenes kompetanse.

For at vurderingspraksisene skal trekke i samme retning må man prøve å søke etter en felles forståelse av faget. For å få til det trenger vi noen som jobber for å gjøre faget så tydelig som mulig på et overordnet plan. Men det krever også konkretiseringsarbeid på hver enkelt skole.

FUSK-prosjektet som er beskrevet tidligere i oppgaven er et forsøk på å skape et større tolkningsfellesskap hvor formålet er at «*elever, lærere, lærerstunderter og lærerutdannere lærer*

*om faget av hverandre og utvikler det videre i fellesskap.» (Universitetet i Sør-øst Norge, 2021).* De pågående mediedebattene i tilknytning til faget, er også et forsøk på å få til en samlet forståelse av faget.

Ved å danne tolkningsfellesskap på skolene får lærerne avstammet egen praksis mot andres. Gjennom diskusjon kan man utviklet forståelseshorisonten, ved at man får innsikt i andres forståelseshorisont som kan bygge på andre fordommer enn sine egne. Tolkningsfellesskapet fungerer da som et sted hvor man kontinuerlig korrigerer og justerer fordommene sine gjennom å få nye perspektiver og innsikt i andres fordommer. På denne måten kan man i fellesskap utvikle en relativt felles forståelse rundt vurdering som ifølge Utdanningsdirektoratet gjør at og prosessen rundt karaktersetning blir sikrere og tryggere (Utdanningsdirektoratet, 2022). Prøitz og Borgen (2010) fant at lærernes opplevelse av å gi rettfærdig vurdering styrkes gjennom et godt samarbeid med kollegaer (12).

Da må man snakke om generelle ting som eksempelvis hva samlet kompetanse betyr, hva kjennetegner kompetanse på ulike nivå, hva er tilstrekkelig med vurderingsgrunnlag (Utdanningsdirektoratet, 2022), men man må også snakke om hvordan man skal løse utfordringene man står ovenfor, som f.eks. hvordan man skal vurdere innsats, forutsetninger, fremgang og ferdigheter skal forstås og vurderes.

Flere peker også på at vurderingspraksisen i faget i stor grad er basert på profesjonelt skjønn (Standal, 2015, Annerstedt, 2010, Annerstedt & Larsson, 2010, Hay & Macdonald, 2008, Utdanningsdirektoratet, 2022). Kirkebøen (2013) hevder at forskning har vist at kvaliteten på det faglige skjønnet kan variere svært mye, og at faktorer som utdanning, erfaring og kunnskap ikke er en garanti for å utøve godt faglig skjønn. Dermed vil det å utvikle et tolkningsfellesskap der partene kan påvirke hverandres forståelseshorisont være hensiktsmessig, på den måten kan man sikre en så god vurdering som mulig.

## **2.6 Læring i kroppsøving**

I § 9 A-2. finner vi at «*Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring.*» (Opplæringslova, § 9A-2). Ifølge Utdanningsdirektoratet (2016) er et godt læringsmiljø en forutsetning for at elevene skal ha faglig og sosial utvikling (s.1). Motsatt vil da et dårlig læringsmiljø hemme elevenes faglige og sosiale læring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.15). Det

er læreren som har ansvaret for læringsmiljøet og bygge gode relasjoner i klassen (Utdanningsdirektoratet, 2016, s.2).

Tilpasset opplæring er en viktig del av det å skape et inkluderende læringsmiljø. Skolen skal legge til rette for alle elevers læring og skal stimulere den enkeltes elev motivasjon, lærelyst og tro på egen mestring (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.16). Tilpasset opplæring handler om tilrettelegging skolen gjør slik at alle elever, uavhengig av forutsetninger, skal få mest mulig ut av undervisningen, og lik mulighet til læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.16). Den tilpassede opplæringen gjelder alle elever og skal gjøres gjennom variasjoner og tilpasninger innenfor klassen i størst mulig grad (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.16). Lærerne kan tilpasse opplæringen gjennom organisering, arbeid med læringsmiljøet, bruk av læremidler og gjennom arbeid med læreplaner og vurdering (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.16). Kunnskapsdepartementet (2017) peker også på at lærere må bruke et godt faglig skjønn når de arbeider med å tilpasse opplæringen (s.16).

Siedentop, Hastie og van der Mars (2004) hevder at kroppsøving er organisert på en slik måte at man fyller for mange læringsutbytter i korte avgrensede perioder, som resulterer i mangelfull læring. Svensk forskning på faget tilsvarende det norske kroppsøvingsfaget (idrott och hälsa) har vist at lærere legger vekt på at elevene skal ha det gøy og bli svette, og at det å lære noe i faget ikke er like viktig (Annerstedt, 2008; Nyberg & Larsson, 2014; Redelius, Quennerstedt & Öhman, 2015). Standal, Moen og Westlie (2020) viser til Kirk som sier at det skjer lite læring opp igjennom skoleårene og at elevene blir utsatt for de samme introduksjonsøktene om og om igjen (s.35).

Aasland, Moen og Mathiasen (2020) hevder at den nye læreplanen er et forsøk på å tydeliggjøre at det ikke er aktiviteten som skal læres eller trenes på og at den kan forstås som at kroppsøvingslærere bør orientere seg vekk fra å undervise i aktiviteter (multiaktivitetsmodell), og heller ta utgangspunkt i bestemte temaer (s.37-38)

*«Multiaktivitetsmodellen henviser til en undervisningsstruktur der det gjennomgås mange forskjellige idretter/aktiviteter i løpet av et skoleår som igjen fører til at hver aktivitet blir overfladisk behandlet. Hovedproblemet med en slik struktur er at lærere ikke klarer å bringe elevene videre fra et introduksjonsnivå i de ulike aktivitetene.» (Aasland, Moen, Mathisen, 2020 s.38)*

Aasland, Moen og Mathiasen (2020) hevder at en temabasert undervisning over en lenger periode, som tar utgangspunkt i bestemte temaer og bruker aktiviteter som middel for læring, vil skape gode betingelser for dybdelæring (s.38).

Krik (2010) sier at en av veiene faget kan gå er mot modellbasert praksis. Modellbasert undervisning er en måte å tenke tema basert undervisning på. Hver modell har ulike temaer, læringsutbytter og undervisningsstrategier, som er godt teoretisk forankret (Hordvik & Aaring, 2021, s.196). Lærere må se modellene og dens tilhørende tema, læringsutbytter og strategier i sammenheng med overordnet del, om faget og kompetansemål når de planlegger undervisningen sin (Hordvik & Aaring, 2021, s.197). Målet er ikke at læreren skal følge modellene slavisk, men at hver lærer utvikler sin egen kontekstspesifikke modellbaserte praksis (Hordvik & Aaring, 2021, s.197). Dette gjøres ved at læreren tester ut modellene i konteksten den befinner seg i, og gjøre tilpasninger og justeringer deretter (Hordvik & Aaring, 2021, s.197). Ifølge Hordvik og Aaring (2021) antyder forskere allikevel at man bør holde seg til hovedideen bak modellen, i alle fall i oppstarten med modellbasert undervisning, da det er fare for at lærere plukker ut temaer og elementer fra modellene som allerede passer undervisningen de praktiserer (Hordvik & Aaring, 2021, s.208.), som da ikke vil føre til noen endring i praksisen. Det finnes et stort utvalg av modeller, en av disse er *Teaching for personal and sosial responsibility* hvor det å utvikle ansvarsfølelse er helt sentralt, hvor elevene skal utvikle seg til bedre mennesker (Hordvik & Aaring, 2021, s.200). En annen er *Sport Education* som er ute etter å gi en autentisk sport erfaring (Hordvik & Aaring, 2021, s.205). Fokuset i modellen er at elevene skal få innsikt i de ulike aspektene av organisert idrett, fra organisering til positive og negative (Hordvik & Aaring, 2021, s.205).

Ifølge Hordvik og Aaring (2021) er modellbasert undervisning «*en innovativ, anvendelig og forskningsbasert undervisningstilnærming som kan transformere lærerens antakelser om formålet med kroppsøving, samt hva og hvordan de underviser*» (s.191). Duoen sier også at modellbasert praksis er mer elevsentrert og utfordrer den tradisjonelle lærerstyrte og idrettsfokusede kroppsøvingundervisningen (Hordvik, Aaring, 2021, s.196). Hordvik og Aaring (2021) peker på modellbasert undervisning verdsetter mangfoldet av elever og innholdet i læreplanen i større grad enn tradisjonell undervisning (s.198). I sin masteroppgave (2020), hvor han studerer egen praksis knyttet til det han kaller *modellerbasert* undervisning, kommer det frem at både han og elevene opplever bredere og dypere læringserfaringer ved bruk av modellbasert undervisning (s.3). Hordvik og Aaring (2021) viser til flere studier der modellbasert undervisning har ført til en radikal endring i undervisningen og dybdelæring innenfor et bredt spekter av kompetansemålene (s.199).

For å bidra til å realisere visjonen for kroppsøving i ny læreplan kan modellbasert praksis være en vei å gå for å gjøre faget mindre idrettsrettet og ha fokuset på det mangfoldet av kompetanser som ligger i fagplanen som helhet (Hordvik & Aaring, 2021, s.194). Det må også nevnes at det å gå over til modellbasert undervisning kan ifølge Fon (2020, s.3) og Hordvik, et al (2021) være utfordrende og tidkrevende. Arnesen, Nilsen og Leirhaug (2013) viser i sin studiet til faktorer som har blitt identifisert som hinder for endring er manglende støtte fra kollegaer, manglende kompetanse, negativ opplevelse av rammefaktorer, marginalisering av kroppsøvingslærere og motstridende praksisteori (s.19).



## 3.0 Teori

I dette kapitlet presenteres oppgavens teoretiske utgangspunkt. Jeg bruker Goodlads læreplanteoretiske begrepsapparat for læreplanens fremtredelsesformer om Goodlads tre læreplanområder. Dette vil bli brukt for å forsøke å forstå lærenes vurderingspraksis, og hvordan deres vurdering praksis påvirker elevenes forståelse av hva de blir vurdert etter. Deretter vil de bli brukt til å prøve å forstå utfordringer knyttet til vurdering.

### 3.1 Goodlads læreplanteoretiske begrepsapparat

Goodlad deler læreplaner inn i 5 deler; Den ideologiske læreplanen, den formelle læreplanen, den oppfattede læreplanen, den iverksatte læreplanen og den erfarte læreplanen. Goodlad beskriver disse begrepene generelt. Jeg vil først gjøre det så plassere de sentrale i min kontekst.

*Den ideologiske læreplanen* er ideene som ligger bak utviklingen av den *formelle læreplanen* (Gundem, 2008, s.26). Gundem (2008) hevder at tradisjon og forskning vil virke inn, men også det personlige ståstedet til de som er med å utvikle læreplanen.

*Den formelle læreplanen* er det som er formelt vedtatt som et styringsdokument (Gundem, 2008, s.26). I denne oppgaven vil den sentrale formelle læreplanen være læreplanen i kroppsøving i LK20.

Den formelle læreplanen tolkes på ulike nivåer, av skolepolitikere, administratorer, lærere, elever og foreldre (Gundem, 2008, s.26). På grunn av ulike tradisjoner, sosiokulturell bakgrunn, erfaringer og personlighet tolkes den formelle læreplanen ulikt av ulike personer (Gundem, 2008, s.26). De som er med i utviklingen av den formelle læreplanen vil også kunne tolke og forstå dokumentet ulikt (Gundem, 2008, s.26). Det er den enkelte persons tolkning og forståelse av *den formelle læreplanen* som blir kalt *den oppfattede læreplanen* (Gundem, 2008, s.26).

Den oppfattede versjonen av læreplanen er den som vil prege undervisningen til den enkelte lærer (Gundem, 2008, s.26). På den måten vil undervisning utfra samme læreplan kunne være forskjellig. Den undervisningen en lærer iverksetter utfra sin tolkning og forståelse av læreplanen kalles *den iverksatte læreplanen* (Gundem, 2008). I denne oppgaven vil det dermed være interessant å undersøke hvordan lærere tolker og forstår dyktighet i læreplanen i kroppsøving.

Hvordan elevene opplever undervisningen og læringen i faget vil være påvirket av læreren sin forståelse og tolkning av læreplanen, men også elevens interesser, og elevens interesser, personlige og kulturelle bakgrunn (Gundem, 2008, s.26). Det er dette som kalles *den erfarte læreplanen*. Goodlad sier at det som kommer frem i den formelle læreplanen ikke alltid gjenspeiles i den erfarte læreplanen da læreplanen tolkes i mange ledd.

Goodlad deler læreplanvirkeligheten inn i tre områder: det substansielle, sosiopolitiske og det teknisk profesjonelle (Gundem, 2008, s.22). Ved hjelp av læreplanområdene hevder Gundem (2008) at Goodlad ikke bare med begrepsfesting og systematisering av feltet, men også med «*en utvidet forståelse av problemer i forbindelse med utvikling, implementering og realisering av læreplaner.*» (s.23).

Det *substansielle* er læreplanens innhold og form. Dette vil være «*undervisningsmål, lærestoff, arbeidsmåter, læremidler, og også anvisning for evaluering*» (Gundem, 2008, s.22). Det er utfra det det substansielle området *Goodlads* læreplanteoretiske begrepsapparat kommer da læreplanen gjøres til gjenstand for «*påvirkninger, tolkninger, forhandlinger og beslutninger på ulike nivåer*» (Gundem, 2008, s. 25).

På det *sosiopolitiske området* fungerer læreplanen i forhold til den samfunnsmessige sammenhengen den står i. For eksempel vil ikke kompetansemålet om refleksjon om kropp i media vært i mønstrinsplanen da det ikke var mobil ect. Område vil gjelde intensjoner og legitimeringen av faget i forbindelse med læreplanutvikling, læreplanendring og innovasjon. Dette kan knyttes til den samfunnsmessige interessen. Hva trenger samfunnet for å utvikle gode samfunnsborgere?

Med det *teknisk-profesjonelle området* menes menneskelige og materielle muligheter og ressurser (Gundem, 2008, s.22). Dette området er mer knyttet til læreplanen i praksis, ved at eksempelvis lærerrolle, lærerutdanning, rammefaktorer og forutsetninger vil spille inn på utviklingen av faget og dermed også implementeringen og realiseringen av læreplaner.

I denne oppgaven er det rommet mellom den formelle, oppfattede og erfarte læreplanen som er interessant. Utfra tidligere forskning på vurdering i kroppsøving og tendenser som er presentert fra FUSK undersøkelsen viser den noen utfordringer knyttet til vurdering. Ved å bruke de ulike læreplanområdene og det læreplanteoretiske begrepsapparatet til Goodlad kan man bidra til å belyse hvor de ulike utfordringene ligger og dermed diskutere hvordan man kan løse dem.

## 4.0 Metode

Metode er ifølge Larsen (2007) et verktøy eller redskap som brukes som en fremgangsmåte for å få svar på spørsmål og ny kunnskap innenfor et felt (s.17). I denne oppgaven brukes kvalitativ metode. Det er gjennomført til sammen syv kvalitative intervju: tre individuelle intervju med tre ungdomsskolelærere i kroppsøving, og fire fokusgruppe intervjuer med til sammen tjueåtte av kroppsøvingslærernes elever. I dette kapittelet redegjøres det for den vitenskapsteoretiske tilnærmingen og metoden som er brukt. Jeg forklarer også forberedelsene som er gjort før datainnsamlingen og deler erfaringene mine med datainnsamlingen. Det redegjøres også for analyse prosessen samt min forforståelse og rolle som forsker.

### 4.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Et viktig mål med kvalitativ metode er å oppnå forståelse av sosiale fenomener (Thaagard, 2018, s.11). Thagaard (2018) argumenterer for at fortolkning har stort betydning i den kvalitative forskningen. Hermeneutikk er teori om fortolkning, hvor målet er oppnå en gyldig forståelse av meningen i en tekst (Thaagard, 2018, s.37). Teksten i dette tilfelle er teksten intervjuet mellom meg og intervjupersonen. Fenomenologien tar ifølge Thaagard (2018) utgangspunkt i den subjektive meningen til enkelt personer for å søke etter en dypere mening i erfaringene til personene (s.36). Denne oppgaven baserer seg på min tolkning av andres beskrivelser av deres forståelse. Ved å identifisere de felles erfaringene deltakerne i studien gir uttrykk for, kan man utvikle en generell forståelse av fenomenet man studerer (Thaagard, 2018, s.26). Hvor fenomenet i dette tilfelle vil være hvilke forståelser som ligger bak en høy måloppnåelse og en lav måloppnåelse.

#### 4.1.1 Forskerens rolle og forforståelse

I dette delkapittelet diskuteres det hvordan jeg som intervjuer kan påvirke datainnsamlingen og analysen i studien. Thagaard (2018) peker på at kvalitativt intervju innebærer nær kontakt med intervjupersonene. Det krever interaksjon fra intervjueren, noe som kan påvirke konstruksjonen av datamaterialet.

Gjennom begrenset praksiserfaring har jeg litt kjennskap til elevene og lærerne fra før. Ifølge Thagaard (2018) kan kjennskap til miljøet både være en styrke og en begrensning (s.190). Jeg opplevde det som en styrke i dette opplegget da forholdet mitt til dem er positivt og jeg tror det kan

ha bidratt til å gjøre intervju situasjonen tryggere for informantene. Når situasjonen blir tryggere kan det gjøre at informantene tørr å fortelle og uttrykke meningene sine i større grad, som vil gi et rikere datamaterialet.

Jeg har vært kroppsøvingselev fra første klasse til jeg gikk ut av videregående. Det gjør at jeg har en forforståelse av fenomenet jeg studerer. Jeg har alltid likt faget kroppsøving og fått gode karakterer i faget gjennom hele skoleløpet. Dette har også vært med på å forme min oppfatning av hva som kjennetegner høy måloppnåelse i faget. Jeg har også vært idrettsaktiv siden jeg var barn og aktivitet har vært en stor del av hverdagen min. På den måten vil min forståelse kunne være preget av det Standal (2015) kaller «vanetenkning», som vil si å sette likhetstegn mellom det å være god i organisert/konkurrans idrett og være god i kroppsøving (s.134). På lærerstudiet har jeg studert kroppsøving og videreutviklet min forståelse for vurdering i faget og hva som kjennetegner høy og lav måloppnåelse. Jeg setter ikke likhetstegn mellom det å være god i kroppsøving og god i idrett lenger, men det kan allikevel prege meg da det er en del av mine tidligere erfaringer. I bakgrunn for prosjektet beskrev jeg også hvorfor jeg syntes vurderingen av fagkompetansen til eleven er vanskelig. Alt dette utgjør min forforståelse i møte med fenomenet, og vil være med på å påvirke hvordan jeg stiller spørsmål og responderer i intervjuene (kilde). Hvis en annen forsker hadde intervjuet de samme personene kan det hende av denne forskeren ville ha respondert på andre måter på grunn av en annen forforståelse og dermed påvirket datamaterialet på en annen måte (kilde). Kvalitative studier tolkes også i tre ledd; informant, forsker og leser. Det vil si at forskeren vil kunne lese de samme svarene med andre briller og ha en annen tolkning av forståelsen til intervjupersonene, som kunne resultert i en annen fremstilling av forståelsen til leseren (kilde).

## 4.2 Kvalitativt intervju

I kvalitativ metode konstrueres intervjukunnskap i samspillet mellom intervjuer og informant (Kvale & Brinkmann, 2019, s.76).

En kvalitativ tilnærming til problemstillingen gir rom for å få innsikt i kroppsøvingslærere og elevs refleksjoner rundt hva som kjennetegner den gode og mindre gode kroppsøvingseleven. Det kvalitative designet gjør at man får en dypere innsikt i lærere og elevs forståelse av hva som blir anerkjent som kompetanse i faget. I og med at problemstillingen min søker å få innsikt i noen sin forståelse, belyser metoden problemstillingen på en god måte. Observasjon som metode kunne vært benyttet i stede. Dette ville gitt tilgang til å se vurderingspraksisen i «det virkelige liv».

Vurderingspraksisen er allikevel noe det er vanskelig å få innsikt i uten en samtale med den som vurderer, da tankene og refleksjonene rundt vurderingen ofte foregår i hodet til læreren. Det kunne likevel vært interessant og brukt observasjon i tillegg til intervju for å se om det lærerne og elevene sa i intervjuene ble reflektert i praksis. Tilgangen vil som sagt være begrenset, men man vil for eksempel ha tilgang til å observere hva som blir kommentert og dermed anerkjent som kompetanse i undervisningssituasjonen, og hvor fokuset i aktivitetene ligger.

Vurderingspraksisen er i stor grad basert på faglig skjønn (Utdanningsdirektoratet, 2022). Uldalen (2016) viser til Smeby sin argumentasjon om at profesjonsutøvere vet mer enn de kan si, da det faglige skjønnet består av taus kunnskap, som ikke alltid kan artikuleres verbalt (s.47). En begrensning ved bruk av kvalitativt intervju er dermed at den «tause kunnskapen» ikke er fullstendig tilgjengelig for forskeren og at informanten kan sitte på mer kunnskap som den ikke får artikulert, som kunne endret hvordan man ville tolket forståelsen til informanten. Det er derfor viktig å huske på at jeg som forsker sitter på en fortolket versjon av lærerne og elevene sin forståelse rundt måloppnåelse i kroppsøving.

#### 4.2.1 Utvalget og forberedelser

Jeg har valgt et strategisk utvalg i min undersøkelse. Et strategisk utvalg er kjennetegnet ved at man velger personer som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thaagard, 2018, s.54). Mine kriterier for å være en del av det strategiske utvalget var at de hadde arbeidet som kroppsøvingslærere de to siste årene, slik at de hadde jobbet med LK20. Kriteriene til elevene var at de gikk på 9.-eller 10.trinn. Rekrutteringen skjedde gjennom et tilgjengelighetsutvalg, hvor kroppsøvingslærerne ble plukket ut etter skjønnsmessig utvelging og elevene etter selvseleksjon (Larsen, 2007, s.77).

Utvalget startet med at jeg kontaktet to mannlige og en kvinnelig kroppsøvingslærer. En av mennene jobbet kun på 10.trinn. Han andre jobbet på 9.-og 10.trinn og den kvinnelige kroppsøvingslæreren jobbet kun på 9.trinn. Informantene ble forespurt om å delta i studien ved personlig kommunikasjon og fikk tilsendt prosjektets informasjonsskriv personlig. Det var ingen problem å rekruttere informanter til studien og jeg fikk inntrykk at lærerne hadde en positiv innstilling til prosjektet og dets problemstilling, og at de gjerne ville bidra.

Videre var jeg inne hos elevene til disse lærerne for å rekruttere informanter. Jeg var inne hos to klasser på 10.trinn og to klasser på 9.trinn. Jeg ga elevene informasjon om studien muntlig og åpnet

opp for spørsmål. Deretter fikk alle elevene med seg informasjonsskrivet hjem. Læreren samlet inn navnene på hvem som ville delta i studien ca. en uke senere. På den måten fikk elevene tid til å tenke på om de ville delta. På 9.trinn var det 16 elever som meldte seg, syv var jenter og ni var gutter. På 10.trinn var det 15 som meldte seg, hvorav syv var jenter og åtte var gutter. Senere var det 2 gutter til som meldte seg.

I 9.klasse ble fokusintervjugruppene kjønnsdelt, mens i 10.klasse var de blandet. Fordelen med kjønnsblanding er at jenter og gutter kan ha ulike perspektiv som kan diskuteres opp mot hverandre. Mens fordelene med kjønnsdelte grupper kan være at det er mindre uenighet og at elevene dermed får mer tid til å utdype poengene sine. Gruppene ble satt sammen i samråd med kroppsøvlingslærer på 9.trinn og kontaktlærer på 10.trinn. Kroppsøvlingslærer på 9.trinn mente at kjønnsdelte grupper i denne klassen ville fungere best da han mente at noen av jentene ville være tydeligere på hva de mente. Kontaktlærer i 10.trinn mente at sammensetningen ikke hadde så mye å si, men at store grupper kunne legge en demper på enkelte. Jeg ville ikke utelate noen som meldte seg til studien så alle ble med likevel. Læreren satt opp to grupper som han trodde ville fungere godt sammen.

Kroppsøvlingslæreren fikk også tilsendt intervjuguiden på forhånd. På den måten fikk de muligheten til å se på spørsmålene og tenke seg om litt på forhånd. De fikk også beskjed om at det kunne komme oppfølgingsspørsmål ut ifra svarene som blir gitt. Bare en av de to lærerne så på intervjuguiden på forhånd.

### **Presentasjon av informantene i studien**

Sara har 60 studiepoeng i kroppsøving. Hun valgte kroppsøving som fag mest på grunn av interesse. Hun syntes kroppsøving er et morsomt fag og et fag som spriker opp arbeidshverdagen. Hun sier også at man får muligheten til å se elevene både teoretisk og i aktivitet og peker på at det er en fin kombinasjon. Hun sier også at hun valgte kroppsøving da det er et veldig viktig fag i skolen, og utdyper dette med at man trenger aktivitet for at hodet skal lære, og at man trenger å vite ting om kroppen og kjenne egne begrensninger. Hun har spilt mye fotball i sin ungdom og stått mye på ski. Etter hvert som hun har blitt eldre har hun gått mer over til topptur, terrengsykling og løping. Hun har undervist et halvt år med LK06 og et halvt år med LK20.

Lars har 30 studiepoeng i kroppsøving. Han ville ha andre fag og sier derfor at han ikke tok så mye kroppsøving. Han sier også at han følte han var god i kroppsøving og at han derfor ikke trengte så mye av det, og at han i ettertid ikke har følt han har trengt noe mer heller. Når han gikk på

lærerstudiet måtte de velge et praktisk fag og han sier at kroppsøving falt naturlig da musikk ikke var noe for han. Han har vært mye i aktivitet siden han var liten med langrenn og fotball. Etter hvert ble det bare fotball og det har det vært ganske mye av frem til han ble rundt 30. Han har også vært fotball trener og lagleder i senere tid. Han har jobbet som kroppsøving lærer i rundt 20 år, mest på barneskolen og de siste årene på ungdomskolen.

Sander har gått tre år med idrett og administrasjon og valgte dette fordi de var en fin gjeng som gjorde det sammen. Etterpå tok han praktisk-pedagogisk utdanning. Han forteller om en barndom og ungdomstid som vart fylt med mye aktivitet og full fart både på vinterstid og sommerstid. Han har vært en aktiv fotballspiller, drevet med friluftsliv, gått litt organisert ski og drevet med håndball. Han har undervist i kroppsøving i snart 20 år.

Elevgruppen presenterer jeg mer generelt på grunn av et stort antall, og med tanke på anonymitet. Datamaterialet består av informasjon fra 11 jenter og 17 gutter. Elevgruppen representerer et bredt spekter av interesser innenfor aktivitet, blant annet håndball, fotball, innebandy, ishockey, volleyball, turn, skyting, ridning, motorcross, sykling, friluftsliv, styrketrening, skogsarbeid, kampsport, paintball. Elevgruppen representerer også elever som ikke driver med fysisk aktivitet på fritiden. Flesteparten av elevene har et godt forhold til kroppsøving, men det er også noen som har et dårligere forhold til faget.

#### 4.2.2 Intervjuguiden

Intervjuguidene er utviklet for å belyse elevenes og lærernes forståelse av den gode og mindre gode kroppsøvingseleven. Intervjuguiden har blitt utviklet over en lenger periode med å studere forskningsartikler.

Intervjuguidene er blitt endret og revidert flere ganger i prosessen. Ifølge Thaagard (2018) har de første minuttene av intervjuet avgjørende betydning, da man her etablerer kontakten (s.101). Intervjuguidens første spørsmål handler derfor om informantenes utdanningsbakgrunn og aktivitetsbakgrunn. For å få frem informasjon om hvordan læreren vurderer fagkompetansen til eleven, fikk de spørsmål knyttet til ulike vurderingskriterier som innsats, forutsetninger, fremgang og ferdigheter. På den måten får man innsyn i hvordan de ulike vurderingskriteriene vektet og forstås, og hva som utgjør læreren sin forståelse av den «gode» og «mindre gode» kroppsøvingseleven. De fikk også spørsmål knyttet til innføringen av LK20, og om de opplevde noen endringer i vurderingen. Lærerne fikk også presentert noen påstander fra tidligere forskning

som de skulle reflektere rundt i lys av egen praksis.

Elevene fikk spørsmål knyttet til de samme vurderingskriteriene og skulle svare på hvordan de følte kriteriene ble tatt med i vurderingen. Elevene fikk også spørsmål knyttet til LK20, hvor fokuset var å se om de opplevde vurderingen annerledes fra innføringen av ny læreplan. De fikk på samme måte som lærerne presentert forskningspåstander som de skulle reflektere rundt og danne seg en mening. Intervjuguidene i sin helhet er lagt som vedlegg 3 og 4.

Intervjuene i prosjektet er semistrukturert. Det vil si at intervjuguiden i stor grad er bestemt på forhånd, men rekkefølgen på spørsmålene trenger ikke følges (Thagaard, 2018, s.91). Målet med semistrukturert intervju er å sikre at temaene som er viktige for problemstillingen blir belyst i intervjuet. Dette krever grundig arbeid med tidligere relevant forskning, og en god intervjuguide. Fordelen med et semistrukturert intervju er at fortellinger og temaer som informanter bringer opp i intervjuet kan følges og utdypes mer fremfor i et strukturert intervju (Thagaard, 2018, s.91). Det gjør at det kan dukke opp temaer som forskeren ikke hadde tenkt på, på forhånd som bidrar til å besvare problemstillingen (Thagaard, 2018, s.91). Ulempen er på den andre siden som Prøitz og Borger (2010) peker på, at det kan være en utfordring å få konkrete svar selv om man har en god dialog rundt temaet (s.36). Strukturerte intervju vil ifølge Thagaard (2018) ha den fordelen at svarene er lette å sammenligne, da alle har svart på de samme spørsmålene (s.91).

#### 4.2.3 Pilotintervju

Jeg gjennomførte individuelle semistrukturerte pilotintervju på to medstudenter. Studentene hadde 30 og 60 studiepoeng i kroppsøving. Jeg valgte to med ulik innsikt i kroppsøvingfaget fordi jeg ikke viste hvor mye utdanning kroppsøvingslæreren hadde på dette tidspunktet. Jeg tenkte at dette kunne gi utslag i hvordan de svarte på spørsmålene. Det var nyttig å øve på å bruke intervjuguiden som et verktøy. Da jeg fikk mer innsikt i hvilke svar jeg kunne forvente fra spørsmålene mine og jeg fikk trent på å stille relevante oppfølgingsspørsmål. Det gjorde at jeg ble tryggere på gjennomføringen av intervjuene. Intervjuguiden ble også omstrukturert litt etter disse intervjuene og tillagt noen spørsmål angående ...

### 4.3 Erfaringer fra gjennomføring av datainnsamling

Jeg gjennomførte først tre dybdeintervju med lærerne, deretter fire fokusgruppe intervju med elevene. Det ble gjort lydopptak av intervjuene. Datainnsamlingen startet i starten av april og var



ferdig i starten av mai, og foregikk på grupperom på den aktuelle skolen. Intervjuene varte fra en time og tjue minutter til en time og tretti minutter.

Jeg opplevde at jeg hadde god kontakt med informantene. Ifølge Thaagard (2018) kan bekjentskap til miljøet både være en begrensning og en styrke. Jeg opplevde bekjentskapet til intervjupersonene som en styrke i opplegget da opplevde dem som svært åpne og ærlige i svarene de ga. Her kan også intervjueffekten påvirke. Intervju-effekt er ifølge Larsen (2007) en av de mest åpenbare ulempene med kvalitative intervjuer (s.27). Som vil si at intervjueren eller metoden kan påvirke intervjuresultatet. Det kan være at intervjupersonen svarer det den tror at intervjueren vil høre for å gjøre et godt inntrykk eller svarer det som er allment akseptert fremfor sin egen mening (Larsen, 2007, s.27). Jeg opplevde ikke at intervjupersonene prøvde å gi «de rette svarene». Dette kan illustreres med utsagt som; «for å være helt ærlig», «det kan jo være feil», «jeg håper ikke at jeg tenker helt feil», «det er sikkert feil men». Jeg var også tydelig på det i oppstarten av intervjuet, at jeg er opptatt av deres meninger og at ingen meninger er feil. Til elevene sa jeg og at målet er å få frem så mange synspunkt som mulig, så hvis de var uenige i noe, så måtte de gjerne dele det. Jeg opplevde alle lærerne som rolige og sikre i intervjusituasjonen. Jeg opplevde også de fleste elevene på denne måten, men noen var litt mer tilbakeholdene. En av dem som var litt mer tilbakeholden ble igjen etter intervjuet var «ferdig» for han ville dele mer som han ikke ville dele foran alle.

Jeg opplevde at alle intervjuene fikk diskutert temaene som intervjuguiden la opp til, men de tok allikevel litt ulike retninger, spesielt i de kjønnsdelte elevgruppe intervjuene. Dette er som nevnt en av fordelene ved semistrukturert intervju, at man kan følge opp interessante temaer elevene bringer opp. Jeg tror kjennskapet også bidro til at mange elever ville delta i studien i tillegg til at det virket som vurdering i kroppsøving var noe som engasjerte dem. En elev måtte på et møte midt i intervjuet og ville veldig gjerne være med når han var ferdig. Denne eleven kom tilbake på slutten av intervjuet, da ville han sitte igjen å snakke gjennom de samme tingene de andre hadde svart på. Dette understreker at dette var et tema som engasjerte elevene.

Thaagard (2018) peker på at det i mange situasjoner vil være lettere å etablere kontakt med personer av samme kjønn (s.82). Jeg tror at mitt kjønn kan ha hatt betydning for hvordan fokusgruppe intervjuet med den kjønnsdelte jentegruppen i 9.klasse for hvilken retning samtalen tok og hvor mye de ville dele.

På intervjudagen var det flere som ville delta i intervjuet enn når lærerne samlet inn. Thaagard

(2018) påpeker at størrelsen på utvalget når et metningspunkt når flere personer ikke ser ut til å gi ytterligere forståelse av fenomenet man studerer (s.59). Det resulterte i en litt større gruppe, men jeg vurderte det dithen at det var hensiktsmessig da jeg har litt kjennskap til elevene og jeg viste at dette var elever som var flinke til å uttrykke meningene sine og kunne bidra med noe ekstra.

Fokusgruppe intervjuene på 10.trinn bestod av syv og seks personer, hvor det i den ene gruppen var fire jenter og tre gutter, i den andre gruppen var det fem gutter og en jente. Det var i utgangspunktet flere jenter som skulle være med i den siste kjønnsblandede gruppen, men to jenter var borte. Det var 6 jenter i fokusgruppe intervjuet på 9.trinn og 9 gutter i det andre fokus gruppe intervjuet på 9.trinn

## 4.4 Analysering av datamaterialet

Etter jeg hadde gjennomført et intervju noterte jeg ned tanker og umiddelbare refleksjoner som dukket opp. Oppgaven har svirret i bakhodet i dagligdagse situasjoner og når det har dukket opp tanker eller refleksjoner har jeg notert dem ned fortløpende, slik at jeg ikke skulle glemme dem. Dette viser som Thaagard (2018) påpeker, at analyse og tolkning av data er en kontinuerlig prosess gjennom hele forskningsprosjektet og at det ikke er noen klar linje mellom datainnsamling og analyse i en kvalitativ studie (s.151.).

Det er også gjort lydopptak av intervjuene, som ifølge Thaagard (2018) gir grunnlag for å utvikle data som en mindre avhengig av forskeren enn for eksempel notater, som til en viss grad er rekonstruering av utsagt og hendelser (s.188). Transkriberingen av intervjuene startet raskt etter intervjuet var ferdig, som er i tråd med Nilssen (2012), som sier at transkriberingen bør gjøres så rask som mulig etter intervjuet og helst før neste intervju (s.47). Kvale og Brinkmann (2019) sier at det er umulig å svare på hva som er en korrekt transkribering og peker på at man bør spørre seg hva en nyttig transkripsjon for sin egen forskning er (s.212). Da jeg hadde mange timer med intervju som skulle transkriberes så jeg det hensiktsmessig å ikke notere ned alle små ord og små kommentarer, for å få bedre oversikt over meningsinnholdet i intervjuene. Der det var småord som var bekreftende og/eller viktig for forståelsen noterte jeg det ned som *«en/flere av informantene sier seg enig i dette»*. Også der det virket som informantene var usikre, noterte jeg dette ned. Dette gjorde at setningene ble konsentrerte og meningsinnholdet kom tydeligere frem, og det gjorde det litt lettere å sammenligne og se på tvers av intervjuene.

Jeg valgte å gjøre en temaanalyse. Formålet med temaanalysen er å gå i dybden på enkelte temaer og sammenligne data fra informanter slik at man kan få en dypere forståelse for temaet (Thagaard, 2018, s. 171). Jeg valgte å sortere temaene etter utfordringene knyttet til vurdering, som er skissert i underkapittel 2.3 og som også var tatt utgangspunkt i ved utarbeidingen av intervjuguiden. Dette er temaer som bidrar til å belyse problemstillingen. Jeg stod dermed med disse underoverskriftene:

- Elever og lærere sin forståelse av hvordan innsats knyttes til god kompetanse i kroppsøving
- Elever og lærere sin forståelse av hvordan fremgang knyttes til god kompetanse i kroppsøving
- Elever og lærere sin forståelse av hvordan elevenes individuelle forutsetninger knyttes til god kompetanse i kroppsøving
- Elever og lærere sin forståelse av hvordan ferdighetsbegrepet knyttes til god kompetanse i kroppsøving

Jeg kopierte utsagt fra data materialet som passet til de ulike kategoriene og limte dem under der de hørte til. I arbeidet med kodingen så jeg også behovet for et nytt tema å sortere utsagt under. Jeg derfor også opp med dette temaet.

- Hindringer for elevenes mulighet til å vise og utvikle kompetanse i faget

Når jeg hadde kodet og gått over data materialet gjentatte ganger, begynte prosessen med å drøfte og skrive frem funnene. Dette ble gjort utfra oppgavens teoretiske utgangspunkt og kontekst og tidligere forskning og egne refleksjoner. I dette prosjektet er det kun jeg som har tolket og analysert dataene, for å styrke reliabiliteten kunne jeg ha inkludert eller diskutert tolkningene mine med annen forsker (Thaagard, 2018, s188).

## **4.5 Validitet, reliabilitet og overførbarhet**

Validitet, reliabilitet er viktig å ta hensyn til i arbeidet med studiens troverdighet (Larsen, 2007, s.38).

### **4.5.1 Validitet**

Validitet handler om studiens gyldighet (Thaagard, 2018, s. 19) eller relevans (Larsen, 2007, s.39). Larsen (2007) peker på viktigheten av å stille de rette spørsmålene slik at man får svar som bidrar til å belyse problemstillingen (s.39). For å vurdere studiens gyldighet må det teoretiske ståstedet og

forskningsgrunnlaget til studien tydeliggjøres, slik at leseren ser hvordan forskerens analyse gir grunnlag for de konklusjonene og tolkningene som blir presentert (Thaagard, 2018, s.189). I kapittel 2 og 3 har jeg gjort rede for dette. Det er også viktig at forskeren reflekterer rundt sin egen posisjon i forskningen, på bakgrunn av disse beskrivelsene kan en kritisk leser vurdere gyldigheten i tolkningene og konklusjonene (Thaagard, 2018, s.189). Derfor har jeg redegjort for min rolle i forskningen og min forforståelse i underkapittel 4.2.

#### 4.5.2 Reliabilitet/Pålitelighet

Reliabilitet handler om studiens pålitelighet (Thaagard, 2018, s. 19), altså hvor mye kan man stole på resultatene som kommer frem i studien. Begrepet reliabilitet refererer i utgangspunktet til om en annen forsker som bruker tilsvarende metode vil komme frem til de samme svarene (Thaagard, 2018, s.187). Dette kalles repliserbarhet og er i nyere litteratur om kvalitativ forskning, hvor det konstruktivistiske perspektivet har fått større plass, ikke et relevant kriterium for studiens reliabilitet (Thaagard, 2018, s.187). Det er fordi disse perspektivene ser på kunnskapsutviklingen som en interaksjon mellom forsker og deltaker, mens man tidligere i positivistisk vitenskapssyn så på utviklingen av kunnskap som uavhengig av forsker (Thaagard, 2018, s.187-188). På grunn av utviklingen argumenterer Thaagard (2018) for at det er viktig å være transparent i redegjørelsen for utviklingen av data i løpet av forskningsprosessen, ved blant annet å gi en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder som er brukt. I denne oppgaven har jeg derfor vært nøye med å redegjøre for forskningsprosessen, slik at en kritisk leser kan vurdere forskningsprosessen trinn for trinn, og avgjøre hvor pålitelige resultatene i studien er (Thaagard, 2018, s.188).

#### 4.5.3 Overførbarhet

Overførbarhet handler i kvalitativ forskning om en tolkning i en enkelt studie også kan gjelde i andre sammenhenger (Thaagard, 2018, s. 19; Larsen, 2007, s.14). Forståelsen som utvikles i analysen av dataene kan tenkes å ha relevans utenfor dette prosjektet, ved for eksempel utviklingen av nye forsknings prosjekt.

### 4.6 Ethiske refleksjoner

Forskeren må forholde seg til etiske prinsipper i all vitenskapelig virksomhet. Fritt informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser viktige etiske prinsipper. Fritt informert samtykke innebærer at samtykke hos deltakeren er basert på at deltakeren vet hva en deltakelse innebærer, og

at de deltar frivillig, uten noen som helst form for press (Fossheim, 2015). Konfidensialitet innebærer at all data er anonymisert, slik at det er umulig å identifisere enkeltpersoner i datamaterialet (NESH, 2021). Konsekvenser er mulig skade som kan deltakelse kan påføre intervjupersonene, men også fordeler de kan forvente ved å delta. (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 104-108).

Denne studien innebærer behandling av personopplysninger og faller dermed inn under Personopplysningsloven. Studien er meldt til og godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (se vedlegg 1). For å ivareta prinsippet om konfidensialitet, er lydopptak som potensielt kunne identifisert intervjupersonene oppbevart utilgjengelig for andre enn meg. Intervjupersonenes navn eller skole er aldri blitt skrevet ned. Intervjupersonene er gitt fiktive navn i oppgaven, men de knyttet til deres kjønn. Samtykke ble også innhentet muntlig på lydopptak i starten av intervjuet. På den måten ble det færre kilder med personopplysninger å ta hensyn til i databehandlingen.

Alle intervjupersonene fikk informasjonsskriv i forkant av intervjuene og mulighet for å stille spørsmål. Elevene fikk i tillegg informasjonen muntlig. Intervjupersonene fikk informasjon om at temaet for studien er vurdering i kroppsøvingfaget, og at det ville bli snakke om hva de mente kjennetegnet den «gode» og «mindre gode» kroppsøvingseleven. Jeg hadde ikke oversikt over studiens helhetlige form og kunne derfor ikke informere om de neste stegene i prosessen som bearbeiding av data og analysen, noe som Thagaard (2013) peker på at er vanlig i kvalitative forskningsopplegg. Jeg informerte intervjupersonene etter beste evne med den kunnskapen jeg hadde om prosjektet på dette tidspunktet. På den måten kunne intervjupersonene gi et informert samtykke til å delta i studien. Før intervjuet startet ble det også gitt mulighet for spørsmål angående studien. De fikk også beskjed når jeg informerte om studien i klasserommet og før intervjuet startet at de når som helst kan trekke seg, uten å oppgi noen grunn. I samråd med min veileder vurderer vi det slik at elevene på 9.-og 10.trinn er i stand til å samtykke på egenhånd til studien, med utgangspunkt i beskrivelsen fra NSD:

*"Aldersgrensen for selvbestemmelse vil være en skjønnsmessig helhetsvurdering av det konkrete forskningsprosjektet, og hvorvidt ungdommen er i stand til å forstå hva deltagelse innebærer eller kan ivareta sine rettigheter."* (Norsk senter for forskningsdata, u, å)

Jeg opplevde ikke at noen av intervjupersonenes grenser ble tøyd under intervjuene. Min oppfatning underveis i intervjuene var vurdering i kroppsøving er noe som engasjerte både lærerne og elevene

og at de gjerne ville dele erfaringer, kunnskap og forståelser de hadde rundt temaet. Jeg fikk også forespørsel om å sende den ferdigstilte oppgaven slik at man fikk tilgang til resultatene. Ved å ha deltatt i studien vil intervjupersonene få et blikk utenfra på vurderingspraksisen og innsikt i det problemstillingen søker å belyse. På den måten kan de identifisere suksessfaktorer i vurderingsarbeidet, men også identifisere områder hvor det er mulighet for forbedring i deres praksis.

## 5.0 Resultat og diskusjon

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene mine samtidig som jeg diskuterer dem i lys av kontekst og tidligere forskning, og teorikapittelet. Først vil jeg trekke frem beskrivelser som forteller noe om fagets oppbygging på den aktuelle skolen. Deretter vil spesielt se på hvordan elever og lærere forstår god kompetanse relatert til fire områder som jeg tidligere har presenter som spesielle utfordringer knyttet til vurdering i kroppsøving. Til slutt vil jeg også se på hindringer elevene møter på for å vise og utvikle kompetansen sin, og hindringer lærere møter på i utviklingen av faget i skolen

### 5.2 Elever og lærere sin forståelse av hvordan innsats knyttes til god kompetanse i kroppsøving

Når lærerne beskriver innsatsen til den gode kroppsøvingseleven er det tilnærmet like beskrivelser som kommer frem. Beskrivelser de kom med var blant annet «*de som er villige og har lyst til å utfordre seg selv fysisk*», «*hvordan du liksom tar til deg det vi skal gjøre, og om du gjør det*», «*om du tørr å prøve og tørr å utfordre deg selv.*», «*at du øver på de tingene du skal øve på*», «*at den ikke gir seg med en gang*», «*prøver å virkelig utfordre seg selv på de oppgavene som blir gitt.*», «*gjør sitt beste*». Elevene bruker beskrivelser som «*du prøver selv om du ikke er god til det på en måte*», «*viser at du vil selv om du kanskje ikke er så flink*», «*han trenger ikke være god i alt, så lenge en prøver sitt beste*», «*de som gir 100%*». Når lærerne beskriver innsatsen til den mindre gode kroppsøvingseleven benytter de følgende beskrivelser: «*en som ikke tørr å utfordre seg selv og ikke ønsker å prøve*», «*lite delaktig*», «*subber for seg selv*», «*en som man hele tiden må si hva skal gjøre*», «*ikke tar imot veiledning*». Eleven bruker beskrivelser som «*jeg føler at han bare legger seg ned*», «*en som tenker hvorfor skal jeg gidde liksom*», «*jeg tror en mindre god prøver, men så ser den kanskje på den som er den gode, så slutter den å prøve liksom.*».

I Sara sin beskrivelse av god innsats, kommer det frem at god innsats også kjennetegnes av at eleven viser selvstendighet.

*Sara: Hvis vi har turn og man syntes det er kjempelett å hoppe over bukk, så prøver man å rulle over bukk, da tenker jeg man har god innsats. Jeg tenker også du har god innsats hvis du prøver og prøver og prøver, du skjønner teknikken, men du får det ikke til, og spør om*

*hjelp.»*

Denne forståelsen av innsats speiles også hos flere elever og kommer til syne i elevenes beskrivelser av hvordan elevene viser god innsats.

*Mia: «ikke bare stå i hjørnet, hvis du for eksempel ikke får til det som man gjør i gym timen kan man spørre om hjelp.»*

Utfra dette kan man tydelig se at lærerne og elevene knytter god innsats til det å tørre å prøve, utfordre seg selv, ikke gi opp med en gang. Hvor den ene læreren også beskriver selvstendighet. Disse forståelsene gjenspeiles også hos elevene. Dette er også beskrivelser vi finner igjen i definisjonen på innsats i LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2021, s.2), som betyr at det som trer frem som kompetanse i den formelle læreplanen også vises i den oppfattede og den erfarte læreplanen.

To av lærerne beskriver også tydelig innsatsen som noe synlig. Disse funnene går overens med funnene til Aasland og Engelsrud (2017), som fant at innsats knyttes til det som oppfattes som synlig aktivitet for læreren, eller det den objektive elevkroppen fremviser.

Sara beskriver det på denne måten:

*«Kroppsøving er et veldig synlig fag og man kan på en måte ikke gjemme seg bort så mye. Man gjør det på en måte med kroppen og man ser det. I matte kan man på en måte late som man sitter og skriver. Så man ser jo innsatsen.»*

Den andre beskrivelsen kommer frem når jeg snakker med Sander om forskningspåstanden som sier at maskuline ferdigheter blir verdsatt i faget. Han sier seg enig i påstanden, og sier videre:

*«Det har blitt sånn at de egenskapene som nevnt er egenskaper som læreren ser, det har med innsats og vilje og gjøre og det er lett å se i kampens hete. At det er maskuline egenskaper får være forskerens utgangspunkt, men det er hvertfall lettere for læreren og se, og det er derfor lettere å ta med i vurderingen»*



Når jeg spør Sander om man kan se all innsats svarer han

*Sander: det er et godt spørsmål, det tror jeg ikke. Det er veldig avhengig av hvordan man legger opp timene*

Dette problematiseres da andre forhold som for eksempel elevens kroppslige erfaring, refleksjon og metakognisjon faller utenfor det som anerkjennes som kompetanse, selv om det er fremtredende i læreplanen (Aasland & Engelsrud, 2017, s.14). Det betyr at en elev kan gjøre en innsats ved å reflektere over hvordan med-og mot spillere beveger seg i en spill situasjon og gjør en innsats i å forbedre seg, ikke vil telle som innsats. Eller at en elev som inntar en observatør rolle for å observere og analysere hvordan andre for eksempel slår hjul, ikke vil anses som dyktig, selv om det dette er sentralt i læreplanen.

### **Holdninger er knyttet til forståelsen av innsatsbegrepet hos elever og lærere**

Både lærerne og elevene knytter også innsatsbegrepet tydelig til holdninger når de skal beskrive den gode og mindre kroppsøvingselevens innsats.

Lærerne beskriver den gode kroppsøvingseleven når vi snakker om innsats som en som har «*positiv holdning til aktiviteter uansett hva det måtte være*», «*har en innsats og holdning som tilsier at dette vil jeg prøve på å få til*», «*fairplay*». Lærerne sier at det som kjennetegner den mindre gode kroppsøvingseleven er «*dårlig innstilling*», «*takler ikke motstand*», «*klager uansett åssen aktivitet det er*», «*de som klager og ikke vil prøve og bare tenker at det her er dritt*». Elevene sier at det som kjennetegner den mindre gode kroppsøvingseleven er at den er «*negativ*», «*klager på alle andre*», «*ikke gidde å delta og ikke gjøre sitt beste i de sportene man ikke liker*».

Et fellestrekk i elevenes og lærernes forståelse av den gode kroppsøvingseleven er at det er viktig å være positiv til aktivitetene som skal gjennomføres, dersom man er negativ til aktivitetene vil det påvirke karakteren negativt. Her er to samtaler tatt ut fra to ulike gruppe intervju som illustrere denne forståelsen.

I det ene fokusgruppe intervjuet er dette samtalen når jeg spør hvordan man viser innsats:

*Henrik: være interessert i det vi skal gjøre*

*Nora det er vel bare å vise at du ikke er så veldig imot det vi skal gjøre da, at du ikke sånn*

*som han sa da, legger deg ned i et hjørne og ruller isteden for å gjøre det du skal liksom. Så gjør du det du skal så er du jo interessert.*

I et annet fokusgruppe intervju kommer det frem på denne måten:

*Kristoffer: men så må du liksom ha en viss interesse for all idrett da. Hvis vi får beskjed om at vi skal ha stafetter og kondisjonstrening, så er det mange som tenker sånn og sier sånn «åhh, men jeg orker ikke løpe..»*

*Emil: du må ha god innstilling*

*Daniel: enig*

*Kristoffer: så må du liksom være sånn positiv, «ja, vi skal ha løping, ja det er gøy det», du må gjøre det beste ut av det, og ha en god innstilling når du kommer inn i gymtimen. Du må ikke slenge masse dritt om alle øvelsene vi skal ha å sånne ting. Så hvis vi får beskjed om at vi skal ha stafetter så må vi ikke være sånn «åhh...stafetter..», vi må være sånn «åh! Yes, Stafetter!».*

Alle de andre sier seg enig i at innstillingen til aktiviteten har mye å si for karakteren

Sander beskriver den mindre gode kroppsøving eleven på denne måten:

*«Det er mange som bare vil gjøre det de vil selv, aktiviteter og idretter som de kjenner til og kan, er greit, men så er de veldig negative til andre ting. Når det er kjedelig, så er det lett å ikke gjøre noe.»*

Lars beskriver den mindre gode kroppsøvingseleven på denne måten:

*«de verste er de som kan, men ikke gidder, og klager på aktiviteten». Han sier at en slik elev ikke vil kunne få toppkarakter og begrunner det med at «det er noe med å inkludere andre, fairplay, være en motivator og de tingene, det drar alle ned med den innstillingen der».*

En felles forståelse blant elevene er at hvis man slenger stygge kommentarer til andre vil man ikke kunne oppnå toppkarakter i faget. Denne samtalen illustrer dette:

*Jenny: Det handler jo liksom og samarbeid, og at man liksom skal inkludere alle. Det er for eksempel derfor mange av guttene ikke har fått seksere, selv om de for eksempel er kjempe*

*flinke i fotball eller kan løpe fort og er sterke. Så er de jo ikke noe snille i gymmen.»*

**Emilie:** *«Det er liksom de få som klarer å få en sekser i gym er de som faktisk skryter av oss når vi gjør det bra og de som lar oss gjøre ting i gymmen og vise oss litt å.»*

På bakgrunn av presentert data ser man at gode holdninger og verdier må være på plass for at man skal kunne få toppkarakter i faget. Dette stemmer overens med det Aasland og Engelsrud (2017) fant i sin studie ved at elevene måtte være positive til læringsaktiviteten og vise god oppførsel (s.14). Aasland og Engelsrud (2017) peker på at lærernes vurdering av oppførsel og innstilling kan være overlevinger fra datidens militærpraksis (s.15). Jeg vil argumentere for at det er grunnlag for å vektlegge holdninger og oppførsel i dagens læreplan. Elevene skal vurderes i lys av tekstene *om faget*. Der finner vi blant annet *«Gjennom bevegelsesaktivitet og naturferdsel saman med andre fremjer kroppsøving samarbeid, forståing og respekt for kvarandre.»* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.2), *«Kroppsøving skal bidra til å gi elevane høve til å praktisere og reflektere over samspel, medverknad, likestilling og likeverd.»* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.2). I kroppsøving handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om å *«fremme evne til samspill i aktiviteter og refleksjon over hva egen deltakelse og egen innsats innebærer for samspill og læring i faget.»* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.3), *«faget skal fremme et positivt selvbilde som kan gi elevene en trygg identitet»* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.3). Så dette vil være en viktig del av fagkompetansen til eleven. Her er forholdet mellom den formelle læreplanen, den oppfattede læreplanen og den erfarte læreplanen liten. Det å vise positiv innstilling er bra, men det å like alt kan man ikke forvente. Det å finne ut av at man ikke like en aktivitet er også kroppslig læring og en viktig læringserfaring, og noe man kan knytte til fagkompetansen ved for eksempel de grunnleggende ferdighetene.

### **Man kan oppnå en god karakter med kun god innsats**

En felles forståelse blant lærerne og elevene er at de mener man kan oppnå en god karakter hvis man har god innsats. Alle lærerne mener at man ikke kan oppnå toppkarakter med kun god innsats.

*Sara: «innsats og sosiale ferdigheter teller vel så mye som de tekniske. Hvis du skal være på høy måloppnåelse så må du ha en god blanding av disse og de tekniske ferdighetene.»*

*Sander: «man kommer veldig lagt med å ha god innsats. Men for å få toppkarakter må man både innsats og ferdigheter.»*

Lars: «Så en vil kunne oppnå en god karakter selv om man har litt dårlig forutsetninger, på grunn av innsatsen, hvis man legger ned en god jobb.»

Elevene er litt mer delt. Noen av elevene mener man kan oppnå toppkarakter i faget ved kun god innsats, mens noen mener at man også må ha gode tekniske ferdigheter for å oppnå toppkarakter.

Her er en samtale fra en av fokusgruppe intervjuene når vi snakker om man kan få toppkarakter i faget, ved kun god innsats:

*Mikael: «Man må være flink, sorry.»*

Kristoffer sier seg enig med Mikael

*Victor: «Det hjelper nok litte gran hvis du er flink»*

*Emil: «Jeg tror ikke du får noe topp gymkarakter hvis du bommer på ballen når den kommer mot deg, hver gang liksom»*

*Mikael: «Det er lov å feile noen ganger, men..»*

*Her er fra et annet fokusgruppe intervju:*

*Jenny: «Jeg tror nesten innsats har mest å si i kroppsøving. Fordi, eller, det er litt på lærerne, det er litt forskjellig hva lærerne setter vekt på, men jeg tror nok at mesteparten av tiden så handler det om å legge inn mest mulig innsats selv om man liksom ikke har alle skillsa. Så er det bra man prøver.»*

*Mia: Du får jo ikke en bra karakter om du ikke prøver, og det handler jo ikke om å være verdens beste i en gymtime på ungdomskolen liksom. Så det handler om å prøve så godt du kan, få andre til å også prøve, være snill mot andre, så tror jeg du får en bra karakter»*

Utdrag fra et annet fokusgruppe intervju:

*Kjetil: Du har ikke ferdighetene. Hvis vi spiller volleyball og de bommer på ballen hver gang så får de ikke toppkarakter uansett hvordan innsatsen din er.*

En av grunnene til at innsats står så sterkt i vurderingen kan bunne i at det historisk sett har vært en del av kompetansen i lang tid.

## Begrensninger i å vise innsats

I det ene fokusgruppe intervjuet blir også ferdigheter knyttet til muligheten for å vise innsats.

*Sondre: jeg tror innsatsen har mye å si*

*Nora jeg syntes det går litt for mye på ferdighet. På liksom hvor mye du løper da. For er du ikke er i god form så klarer du ikke løpe lenger, men du løper jo til du ikke klarer å løpe lenger, men hvis det ikke er lang så ser det jo bare ut som du ikke gidder liksom. Så da går det jo på ferdighetene, at hadde du klar å løpe lenger så hadde du kanskje fått en bedre innsats karakter.*

*De andre sier seg enige i dette*

Et annet fokusgruppe intervju:

*Silje: «Det kan jo se ut som du ikke prøver, hvis du ikke er flink. Så hvis du da er veldig flink til å slå den ballen og er med, treffer du ikke ballen kan det se ut som «okei, du er ikke så interessert du liksom» og da er det urettferdig at fordi du ikke klarer eller får til å treffe ballen så, så er det dårligere karakter for deg da.*

## Aktivitetsfag

Lars sier han har holdt på barneskolen med en praksis i 20 år hvor det er viktig å få elevene til å ha trøkk i timene og ha innsats, og peker på at han syntes det er vanskelig å snu om den. Han beskriver sin rolle i salen som den roper «full fart!» og «trykk til!» Fordi han er opptatt av at det skal være bønn gass og at alle skal være i aktivitet. Han sier også at det er viktig at det er morsomt og variert. Lars beskriver den typisk gode kroppsøvingseleven på denne måten:

*«Aktiv, positiv, inkluderende, en som kommer til timen og tenker at det her blir moro, backer opp de andre som kanskje ikke syntes det er så moro, lager god stemning i timen. Det må være en som er på da, fra timen begynner, og som er engasjert. Den trenger ikke være den flinkeste alltid sånn ferdighetsmessig, men at den er positiv, drar med de andre og gir gass selv da. Jeg har alltid vektlagt veldig mye innsats i timene mine, sånn vurderingsmessig.»*

Denne forståelsen kan man spore tilbake til L97, som hadde en kunnskaps og aktivitetsorientert tilnærming. Lars har også vært trener i fotballer, som denne kroppsøvingsspraksisen kan være

preget av. Det at faget blir sett på som et aktivitetsfag kan gå på bekostning av læringen i faget og fokuset på for eksempel sosiale ferdigheter og det å legge til rette for et godt miljø.

En felles forståelse som kommer frem hos elevene er også at det er viktig å være i bevegelse i timene, og ikke stå stille. Her er et utsagn som illustrerer dette

*Mia: Hjelp andre, være litt i bevegelse så og si hele tiden fordi da ser man at man hvertfall er med, det er å prøve det beste du kan og ha litt kontakt med de andre rundt deg og ikke bare ha fokus på deg selv»*

Forståelsen beskriver også at det å være i bevegelse kjennetegner innsats, og motsatt vil lite bevegelse være dårlig innsats. Dette går ovennens med det Aasland og Engelsrud (2017) fant i sin studie.

### **5.3 Elever og lærere sin forståelse av hvordan fremgang knyttes til god kompetanse i kroppsøving**

Det er en fellesforståelse både blant lærerne og elevene at fremgang er kompetanserelevant. Både elever og lærere knytter innsatsbegrepet til fremgang

*Sander: Fremgang er ofte en konsekvens av god innsats som da kan gå fra en karakter til en bedre karakter.»*

Han sier det er vanskeligere å se ferdighetsutviklingen til de som allerede har gode ferdigheter, og at det er lettere å se ferdighetsutviklingen til de som har utfordringer.

*Sander: Det er mye mer synlig når de som ikke kan så mye viser fremgang, men om det er en fordel...jeg tror nok det er en fordel og allerede ha gode ferdigheter.»*

Dette utsnittet fra det ene fokus gruppe intervjuet når vi snakker om innsats illustrerer at elevene også mener fremgang er kompetanserelevant.

*Johannes: «du må vise at du klarerer å forbedre deg*

*Emil: du må ha fremgang*

Alle elevene i fokusgruppe intervjuet sier seg enig i dette.

Sara peker på utvikling som vurderingsgrunnlag kan gjøre noe med arbeidsinnsatsen til elevene.

Hun sier at *«hvis man bare skulle trent på å kunne ting, så er det jo veldig vanskelig for veldig mange, og utvikle seg kan jo alle gjøre og der kan man jo differensiere hele veien med mindre gode og veldig gode»*.

Som i Aasland og Engelsrud (2017) sin studie finner jeg også at det å ha fremgang knyttes til god innsats. Men at mangelen på fremgang ikke alltid betyr dårlig innsats.

## **5.4 Elever og lærere sin forståelse av hvordan elevenes individuelle forutsetninger knyttes til god kompetanse i kroppsøving**

Når jeg snakker direkte om forutsetningene skal tas med i vurderingen eller ikke, er det noe usikkerhet knyttet til dette blant lærerne. Men gjennom svarene deres i andre spørsmål kommer det frem at de jobber utfra forutsetningene deres.

*Lars: Så er det de som ikke har fysiske forutsetninger til å gjøre det så bra, men de trenger ikke være dårlige kroppsøving elever selv om.*

Han sier videre at noen har en kropp som ikke fungerer, og at de skal legge til rette for dem, men sier at de ikke kan få en toppkarakter fordi de ikke får til alt en vil. Han sammenligner dette med matte, hvis man har en elev med dyskalkuli, så legger man til rette for eleven, *«men det blir mest sannsynlig ikke en sekser ut av det»*. Å slik mener han det er i kroppsøving også:

*Lars: Man kan jo legge til rette for egentrening og lage opplegg tilpassa og slikt, men det er vanskelig å få en toppkarakter, men man kan jo få en god karakter ved innsatsen ved at man er positiv å alt mulig sånt. Men man må ha noen ferdigheter for å få en toppkarakter. Men man skal få betalt for den jobben man gjør, ved at man er med hver gang, prøver så godt man kan så skal man få betalt, men man kan ikke få så godt betalt.*

Sara sier også noe om dette:

*«Hvis man trekker det til andre fag da, så har du konsentrasjonsvansker, lese og skrive vansker, så vil jo det påvirke karakteren din i norsk og matte. Og det gjør det jo delvis i kroppsøving også. (...) Eee, jaa.. Jeg har ikke noe fasitsvar..»*

Lars sier:

*«man får mye ekstra for å være blid, hyggelig og grei og positiv å sann, men akkurat innenfor den aktiviteten eller temaet får man ikke toppkarakter hvis man har dårlige forutsetninger.»*

Jeg snakker om egentrening med to av lærerne:

*Sara: Jaa, ehm. Vi hadde i høst en lenger periode med utholdenhetstrening. Og jeg tenker jo når du bare tok opp det med fedme så kan jo det være litt tyngre for en som er overvektig. Og drive med løping. Men jeg tror allikevel at man kan løpe og at man kan øve på å løpe, men at man har ulike forutsetninger da. Så jeg kunne jo da gitt en høy måloppnåelse på utholdenhetstrening fordi den personen gjorde det den skulle, altså den var med alle intervallene, den var med på bakkeintervall, altså den var med på lang... ja, den var med på disse langturene. Men på et helt annet nivå, på en måte, enn de som var smidige og lette. Menne, det handler liksom om å utfordre seg sjølv da. Å gjøre det som kreves på en måte.*

*Sander: Målet er at de skal erfare å bli litt slitene, kjenne på hvordan kroppen fungerer. De som syntes det er gøy løper langt, de som syntes det er nok å løpe littegran løper litte gran. Men det er innsatsen som er avgjørende, det er ikke distansen som avgjør karakteren. Og da gjelder det at man som lærer er med på den løpeturen. Da vil det være fullt mulig å gå store deler av turen, og prøve å løpe litt å kjenne på det.*

Sander sier at han har gitt karakteren 5 til mange som har dårlig kondisjon, «men som virkelig har hatt innsats og kjent på det å være sliten, og bare løpt bittelittegran. Mens de spreke som har masse kondisjon fra før hvor de har en holdning hvor det er kjedelig og bli fort ferdig trenger ikke få noe høyere karakter. Men for å få 6eren må de kanskje ha litt kondisjon fra før.» Jeg eksemplifiserer med fedme, da sier han har gitt 5, men at det er vanskelig å gi 6eren. Han sier at det blir nok ofte



slik at den som har god kondisjon ikke trenger å vise like god innsats som en som har dårlig kondisjon for å få god karakter. Dette gjenspeiles også i forståelsen til elevene. Elevene mener at man kan oppnå høy karakter på grunn av innsatsen, men ikke toppkarakter dersom forutsetningene er dårlige. Dette sier noe om dyktighetsforståelsen. Så lenge en prøver det beste en kan utfra sine egne forutsetninger er det bra og nok til høy måloppnåelse. Man skal jo vurdere elevens kompetanse, og hvis man skal vurdere elevens kompetanse i et mål utfra kompetansebegrepet handler jo dette om hvordan eleven bruker kunnskaper og ferdigheter i sammenheng. Da vil jo ferdighetsnivået være relevant. Spørsmålet er bare hvilke ferdigheter som er relevant å vurdere, som tidligere skissert. Hvilke ferdigheter og kunnskaper er relevant for å se om eleven kan dette og kan bruke disse ferdighetene i andre sammenhenger. Men en elev sitter i rullestol vil ikke kunne påvirke en elevs kompetanse i noen av kompetansemålene utfra læreplanens beskrivelser, men hvis det blir vektlagt tekniske/idrettslige ferdigheter i for eksempel fotball hvor undervisningen ikke blir tilrettelagt til den elevens utvikling, vil dette påvirke muligheten denne eleven har til å vise og utvikle kompetanse.

## **5.5 Elever og lærere sin forståelse av hvordan ferdighetsbegrepet knyttes til god kompetanse i kroppsøving**

### **Oppbyggingen av faget**

Det kommer frem i beskrivelsene til lærerne at de ofte deler opp faget i ulike bolker med ulik lengde. Sara sier at bolkene varierer i lengde og innhold. Lars sier at de ofte kjører «*såanne småkurs i ballspill*». Lars sier at de «*ofte gjør det samme år etter år*». Han mener at trener på de samme tingene, selv om mange allerede kan det, men at det gjøres for å få med alle. Han sier at hvis de har hatt basket over en 3 ukers periode er det veldig sjeldent at de neste gang bygger videre på dette og gjør det vanskeligere. Videre sier han «*så går det kanskje et halvt år før de har basket igjen, og da begynner de på nytt igjen fordi da skal du minne de på det grunnleggende en gang til.*».

*Jeg snakker om forskningspåstanden som viser at kroppsøvingstimene handler om å gjennomføre aktiviteter fremfor å lære noe. Da blir dette sagt i det ene fokusgruppe intervjuet:*

*Nora det er sjeldent vi gjør noe nytt*

*Rakel: mmhm*

*Nora det er jo på en måte bare å gjennomføre aktiviteten*

*Nora De tar ofte en aktivitet som vi vet åssen er, så de slipper å forklare. Det er jo derfor*

*hvis vi har noe nytt så er det liksom noe veldig enkelt som tar to minutter å forklare, som alle tar med en gang. Isteden for å lære oss noe nytt som kanskje hadde vært gøy, for det tar litt lenger tid å sette seg inn i.*

*I et annet fokusgruppe intervju spør jeg hvordan organiseringen av en time er:*

*Kjetil: de bare setter det i gang, så spiller vi og de ser på*

*Ola: når vi hadde volleyball da, så hadde vi et pass ganger der vi øvde på teknikk først, før vi begynte å spille kamper å sånn*

*Kjetil: det gjorde vi litt i fotball og volleyball å ifjor. Hvor de første timene liksom var det basic, føre og sentre og kanskje neste bestod av kamp*

### **Dominerende aktiviteter**

Lærernes forståelse av dominerende aktiviteter i faget var todelt og litt nyansert. Lars sier at det gis mer tid til ballspill enn andre aktiviteter. Sander sier også at det er en overvekt av ballaktiviteter og lagsport, men at overvekten har blitt litt mindre enn før. Han peker på nye lærere som hovedgrunnen til dette. Sara sier at hun har som mål og tror at de varierer mye i undervisningen, og at det ikke er noen aktivitet som dominerer. Hun viser til at de for eksempel skal ha parkour, som hun sier er ukjent for henne.

En felles forståelse i alle fokusgruppeintervjuene er at timene domineres av mye ballspill.

*Jenny: «Det er mest sånne tradisjonelle atletporarter hvis du skjønner. Det går liksom i mye fotball, så er det mye konkurranser da.*

*Mia: «Det er veldig mye ballspill»*

Når jeg spør i det ene fokusgruppe om det er noen aktiviteter som dominerer svarer de følgende

*Kristoffer: kanonball*

*Daniel: kanonball*

*Kristoffer: kanonball har vi mye av*

*Mikael: all slags ballspill egentlig da*

*Emil: det er nesten bare ballspill*

*Johannes: Det er ballspill og stafetter og sånne ting som kan gjøres i gymsalen.*

*I et annet fokusgruppe intervju*

*Eline: vi har veldig mye ballspill å sånn*

*Rakel: ballsport*

*Sondre: innebandy og basketball har vi mye av*

*Eline: ja det er sånn tredeing da, da er det veldig mye innebandy og basketball det går i. Vi kunne kanskje prøvd noe annet.*

*I det siste fokusgruppe intervjuet:*

*Kjetil: det er mye ballspill i gym*

*Martin: det er nesten bare ballspill føler jeg*

*Ola: ja, det er mye hvertfall*

Alle de andre er enige at det er mye ballspill

## **IDRETTSLIGE FERDIGHETER**

Det er en fellesforståelse blant lærerne at grunnleggende ferdigheter i idrettene er en del av kompetansen. Dette kommer også frem i underkapittel 5.2 hvor Sara beskriver de tekniske ferdighetene som kompetanserelevante.

Når Lars beskriver den gode kroppsøvingseleven:

*“Du trenger beherske alt.. Det er greit å kunne ta imot ballen og sende den videre og kunne bevege seg litt, men du trenger ikke kunne trippel oversteg og rabona, alle sånne super triks. Men du må kunne det grunnleggende da, du må jo kunne beggerslag, fingerslag i volleyball å sånt noe. Men du må ikke være besteman i alle idretter man har da.»*

Sara sier at:

*«det er viktig å bevare kroppsøving som et kunnskapsfag. Det viktig å bevare det at teknikk er viktig og det å øve på disse tingene er viktig. Hvis ikke kan det bli litt sånn vasete, det kan bli litt sånn bare kos deg litt her på tjukkassen du og prøv når... man har jo et vist ansvar for*

*at de liksom utvikler seg å. Det skal ikke bare være sånn sy puter under armene på de og, ja, det fikk jeg ikke til, ja men da. Man må jo utfordre de også liksom.»*

Lærerne uttrykker at de må ha noen ferdigheter for å få toppkarakter:

*Lars: Men man må ha noen ferdigheter for å få en toppkarakter.*

*Sara: Jeg tenker det er en sånn kombinasjon, av det tekniske og liksom de tingene rundt da. Som vi har snakket om, med innsats og tørre å utfordre seg selv, være god lagspiller.*

I det ene fokusgruppe intervjuet beskriver elevene den gode kroppsøvingseleven på følgende måte:

*Nora god trent*

*Rakel: god til å samarbeide med alle, uansett hvem det er*

*Nora jeg ser for meg at han som er veldig god i gym er ego, veldig høy på seg selv, fordi han vet at han er god og godt trent*

*Eline: å da tror han at han er god i alt vi har*

*Nora så da går det på en måte ikke å samarbeide med han som er god i gym, for han skal gjøre alt sjølv og vise alt hele tia liksom*

*Jeg spør om denne personen får toppkarakter i rkokpsøving*

*Sondre sier nei*

*Ane og Rakel sier ja*

*Rakel: jo den får ganske god*

*Nora jo, jeg vil å si det, den får ganske god, for det ser jo ut som han har innsats, hvis han hele tiden skal vise seg frem og han har jo på en måte innsats, men det er på en måte feil innsats.*

*Sondre: ja, den kan få god karakter ja*

De beskriver da den gode kroppsøvingseleven i disse timene som den som alltid står igjen i f.eks. shirokko eller kanonball.

*Eline: I basket er det den som på en måte som alltid er forran og har ballen, og det samme i innebandy. Det er den man legger merke til med en gang man ser på et lag liksom.*

Når vi snakker om fordeler i faget uttrykker den ene informanten et ønske om et annet fokus i aktivitetene.

*Mia: Man kan for eksempel lære seg strategier i fotball og fokusere heller mer på det og samarbeid og samhold enn å hele tiden måtte vise seg fra sin beste side».*

En fellesforståelse blant både lærerne og elevene er at det å være aktiv på fritiden, spesielt i lagsport vil gi fordeler i kroppsøvingsfaget. Eleven sier også at det er vanskelig å unngå da man både utvikler de sosiale ferdighetene sine og de tekniske ferdighetene.

Lars sier at det gir fordel å drive med lagspill på fritiden. Han sier at det å være en lagspiller har mye å si, «*støtte og bygge hverandre opp, å tenke at laget er viktigere enn det individuelle og slike ting.*» Han viser til Thomas Allsgaard i 71 grader nord, som er en individuell utøver og han mener det kommer tydelig frem ved at han ikke klarer å samarbeide og er dårlig sosialt. Han sier at det å ha vært på lag med noen gir deg en fordel, han sier at dette kan man være i korps også. Han sier at det også gir en fordel resten av livet, ikke bare i kroppsøvingen. Han peker på det å kunne stole og støtte andre, gjøre ting sammen, oppleve gleden av det å være i et lag. Han tenker at det derfor også er viktig i kroppsøving fordi man får bruk for det senere i livet også. Han sier at de prøver å få utdanne ålreite og sympatiske mennesker. Han peker også på at de som driver med skyter feks ikke har så mange fordeler. Han viser også til at dette gjelder i andre fag, hvis man leser mye bøker eller skriver dikt på fritiden så blir man bedre til å lese og skrive. Men han viser til at det ikke trenger å være organisert aktivitet, men de som skater, klatrer i trær, sykler og herjer på litt mener han vil ha fordel og at man får mye gratis.

*Sara: Men det har jo sine fordeler hvis man driver med en idrett, så tar man jo med det inn i alle de andre idrettene, så man har jo et fortrinn på en måte. De som ikke driver med det, jeg vil jo at de skal ha lik mulighet til utvikling. Men er du mye i aktivitet, er kroppsøving et fag med mye aktivitet og det er synlig. **Men det er hvertfall viktig å gi alle lik forutsetning for å nå målet. (tpo og de hindringene som er beskrevet)***

## **OPPSUMMERING**

Oppbyggingen av faget går overens med det det Kirk sier om faget; Det skjer lite læring og elevene blir utsatt for de samme introduksjonsøktene om og om igjen (Standal et al, 2020). Ved at de blir

utsatt for de samme introduksjonsøktene gang på gang og aktivitetene blir tatt ned på basic nivå hver gang vil det ikke gå overens med paragraf 9A-2, som sier at alle skal ha rett til et skolemiljø som fremmer læring. Eleven får heller ikke en opplæring som er tilpasset seg og gjør at den kan utvikle seg. På bakgrunn av det elevene også svarer kan det virke som elevene ikke møter den bredden av aktivitetssinnhold slik det kommer frem i læreplanen at de skal. Selv om Utdanningsdirektoratet (2021) også beskriver i støtteskrivet «Hva er nytt i kroppsøving» at elevene skal oppleve et mer variert fag, kan det se ut til at de ikke opplever det slik. Dette stemmer også overens med tallene fra pilotundersøkelsen til FUSK, som viser at elevene ikke opplever faget mindre idrettsrettet etter fagfornyelsen. Da kan det også diskuteres om sluttvurderingen til elevene vil være et uttrykk for den samla kompetansen til eleven.

De to mannlige lærernes syn på dominans av aktiviteter på skolen stemmer overens med Moen, Westlie, Bjørke og Hammer (2018) sin kartleggingsundersøkelse som viser at det er mye fokus på ballspill. Dette er også en tradisjon som kan henge igjen, som er en vanskelig praksis å få snudd. Her er det ikke samsvar mellom den formelle læreplanen og den oppfattede eller erfarte læreplanen, men den oppfattede og erfarte samsvarer. Det er ikke samsvar mellom den erfarte læreplanen og den ene lærerens oppfattede læreplan. Det kan tenkes at dette kan komme av at hun er relativt ny og har et annet syn som ikke er blitt implementert hos elevene enda.

I tråd med det Laxdal beskriver ser ut fra oppbyggingen av faget at det ikke handler om å lære så mye, bortsett fra teknikk i oppstart av noen kurs. Det betyr at det i stor grad handler om å vise frem det de kan fra før, fremfor å lære noe nytt. I spill har man muligheten til å arbeide med gruppedynamikk, ulike roller, demokrati og medborgerskap, men elevene rapporterer at de bare spiller og læreren ser på. Dette viser også at det ikke er fokus på noe læring, foruten om basic teknikk. Som flere peker på vil organiseringen være avgjørende, og gjøre at flere har glede av undervisningen (Aasland, 2020; Bratteborg & Engebretsen, 2021; Erdvik, 2020).

En inngang til å bruke de samme bevegelsesaktivitetene som nevnes at blir brukt, men for å fremme læring, kan være ved å for eksempel bruke fotball i modellen *Sport Education*. Eller bruke aktivitetene som læringsaktiviteter for å jobbe med samarbeid over en lenger periode. Dette gjør at det er læringen som er i sentrum og ikke aktiviteten.

Den ene eleven nevner også at det blir gjort ting som kan gjøres i gymsalen, dette stemmer overens med det Moen, Westlie, Bjørke og Brattli (2018) som fant at fant i sin kartleggingsstudie, at

idrettshallen er mest brukt. For at faget skal bidra til kroppslig læring er det viktig at elevene møter ulike type miljøer. Ved å ta for eksempel kanonball ut i skogen, og fortsatt ha temabasert undervisning innenfor samarbeid, vil elevene i tillegg lære å lese ulike bevegelsesmiljø og respondere på omgivelsene. Dette kan også brukes til å reflekteres rundt med elevene og det kan dermed bidra til dypere læring i faget.

Hvis man er usikker på om idrettslige/motoriske ferdigheter skal vurderes, fordi argumentene slår hverandre litt i hjel. Kan man gå inn, ja men hvordan forstår vi egentlig faget. Hva er hovedkompetansen som blir beskrevet i kjerneelementene, hva er de ute etter, eller fagets relevans, hvorfor er det relevant å ha kroppøving i skolen. De som mener at det idrettslige/motoriske ferdighetsnivået er relevant kan som vise til forskriften om underveisvurdering. Der kan det argumenteres for at dette er en forskrift og den skal følges. Den beskriver hvordan eleven viser kompetanse, og man må dermed tas med i vurderingen av kompetansen til eleven. Videre vil de kunne si at det finnes ulike idrettslige og motoriske ferdigheter og det kan dermed trekkes inn her. De kan også henvise til det første støtteskrivet om vurdering, som ble trukket tilbake etter noen uker. Der stod det «*det er ikke selve resultatene i prestasjoner eller ferdigheter på et visst nivå som skal ligge til grunn for vurdering*». Siden dette skrevet ble trukket tilbake og setningen ikke videreføres i det nye støtteskrivet kan det tyde på at setningen ikke var korrekt, og man kan dermed dra slutningen at idrettslige/motoriske ferdigheter skal ligge til grunn for vurdering. De som mener at idrettslige/motoriske ferdighetsnivå ikke er kompetanserelevant kan vise til udir sine veiledende kjennetegn på måloppnåelse. Der står det under beskrivelsen av framifrå kompetanse i faget, karakteren 6 at; «*Eleven utforsker kroppslig læring gjennom å delta i, og arbeider målbevisst **for å utvikle egne ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter.***». Det er altså ikke nivået på ferdigheten som skal vurderes, men måten det arbeides på. Det står ingenting om at disse ferdighetene må være på et høyt nivå.

De kan også vise til gjeldende støtteskriv hvor det står at; *Det har tidligere vært en tradisjon i kroppøving for å bruke ulike tester til vurdering. 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 kroppøving, slik kompetanse er beskrevet i læreplanen.* Videre kan motargumentene mot dette igjen være at det som eksemplifiseres her er fysiske egenskaper og ikke idrettslige ferdigheter, og at det blir etterspurt ferdigheter i kompetansemålene. (klarer ikke helt få taket rundt dette)

Vurdering er et verktøy som legitimerer hva som anses som dyktighet i faget. Vurderer man kun tekniske ferdigheter viser man at samarbeid, inkludering og kommunikasjon er egenskaper som ikke verdsettes. Dermed blir det viktig å tenke over hva man som lærer fremmer og hemmer med sin praksis. Hva kommenterer jeg i undervisningen, kommenterer jeg bra når noen scorer, eller kommenterer jeg samarbeidet før scoringen skjer. Vi må dermed se på praksisene våre med et kritisk blikk, for å videreutvikle oss og også avstemme egen praksis mot andres.

## **SOSIALE FERDIGHETER**

Sara sier at innsats og sosiale ferdigheter teller vel så mye som de tekniske. Hun sier at hvis du skal være på høy måloppnåelse så må du ha en god blanding av disse og de tekniske ferdighetene. Hun sier hun er opptatt av det hele bilde og ikke nødvendigvis bare av de tekniske ferdighetene, for der har man veldig ulike forutsetninger for å kunne noe. Sander sier at han ikke klarer å kartlegge de sosiale ferdighetene. Men sier at det kan ha noe med fair play å gjøre og eksemplifiserer det med å være en lagspiller. Han sier at *«det kan man se i aktivitet, men også utforske å gå dypere inn i det med den enkelte eleven det har vi ikke tid til.»*

En felles forståelse blant elevene er at oppbyggingen av en time er at en aktivitet blir forklart, deretter gjennomført. Hvor det av og til er fokus på at de skal lære teknikk i starten av en ny periode. Men det aldri er fokus på for eksempel hvordan man skal samarbeide eller utvikle strategier sammen i laget. Hvis man ser dette i sammenheng med at de sosiale ferdighetene teller vel så mye som de tekniske, men de aldri arbeider med hvordan man skal samarbeide med hverandre.

En av elevene foreslår at man heller bør jobbe med samarbeid i aktivitetene fremfor å prestere godt.

*Mia: Man kan for eksempel lære seg strategier i fotball og fokusere heller mer på det og samarbeid og samhold enn å hele tiden måtte vise seg fra sin beste side».*

Den kvinnelige læreren beskriver den gode kroppsøvingseleven slik: *«...og er en god lag, eller en god klassekamerat for de rundt seg. Og at det på en måte ikke nødvendigvis handler om de fysiske ferdighetene og så videre. (...)Men at det handler mer om hvem du er som person i møte med faget nesten.»*



Den ene eleven beskriver viktigheten av det å ta rett plass i gruppen. Du skal ikke være for mye og du skal heller ikke være for lite.

*Kristoffer: de snakker om at du skal ta mye plass, men du skal ikke ta for mye, du skal liksom finne en balanse. Du skal liksom ta plass i gruppa liksom når dere har en gruppe, men det skal ikke være sånn at du tar alt plassen, du bestemmer alt, du skal gjøre alt. Du skal kunne gå inn som en leder å si at, organisere liksom for gruppa å hjelpe de liksom. Men ikke som en sånn leder som går inn og tror han vet best, at jeg vet alt og kan gjøre alt. Men du kan liksom gå inn sånn at «jeg kan noe om det her, men dere kan sikkert mye dere å, hvis det er noe jeg gjør feil, så bare si ifra liksom.»*

*Sander: «Jeg har opplevd mange elever som er veldig gode i fotball, men som er så opptatt av å vinne og er så egoistiske at de ødelegger for seg selv og alle de andre.»*

Han ville ikke vurdert en med gode ferdigheter sånn teknisk, men som oppfører seg slik til toppkarakter. Han sier at det handler om å se andre enn seg selv. Denne forståelsen finner man også igjen hos de andre lærerne.

## **REFLEKSJON**

Flertallet av jentene sier at de gjerne skulle hatt mer rundt kompetansemålet; reflektere over hvordan ulike framstillinger av kropp i media og samfunnet påvirker bevegelsesaktivitet, kroppsidentitet og selvbilde (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.16), og foreslår 1 time i måneden med teori. Guttene sier de ville reagert negativt dersom de skulle hatt teori i kroppsøving, men peker på at det kunne vært positivt for noen. Når en av guttene sier han ville reagert negativt svarer den ene jenta at det er fordi du ikke er vant med det. Dette sier noe om tradisjonene i faget. Jeg tolker det jenta sier dithen at om han hele tiden hadde vært vant med teori hadde det ikke vært noe problem fordi da hadde det vært sett på som en integrert del av faget. Det gjør det ikke nå, nå sees ikke teorien på som en integrert del av faget. Noen av jentene sier også at de ville reagert negativt dersom de skulle hatt mye teori. Dette viser kampen mellom tradisjonene (stabiliteten) i faget og endringen (LK20), som kommer frem i sluttrapporten av L97.

## **Samtaler**

Sander føler han alltid er på etterskudd i forhold til vurderingsarbeid i kroppsøving, fordi han føler han ikke har tid til å ha de samtalene han bør ha. Han syntes læreplanen har blitt mye vanskeligere å

forholde seg til fordi det «krever mye mer elevsamtaler, den praten med eleven åssen de oppfattelser faget, hente ut hva de tenker, tenker og seg selv, sin egen kropp, sin egen utvikling.» Han sier at den er blitt vanskeligere i forhold til vurdering og at tiden ikke strekker til, og han føler han har behov for dypere samtaler med elevene for å hente ut vurderingsgrunnlaget han trenger. Elevene sier også vil ha mer samtaler med lærerne, ikke nødvendigvis alene, men også i gruppe, slik at de kan utvikle kompetanse rundt kropp og identitet.

## 5.7 Hindringer for elevenes mulighet til å vise og utvikle kompetanse

I dette underkapittelet vil jeg presentere 4 hindringer som kommer frem i datamaterialet, deretter diskutere om det er mulig å gjøre noe med disse hindringene.

### KJØNN

I intervjuet med jentene ble det mye snakk om at de ikke alltid turte å vise innsats, og de viste til at de viste mer innsats når de var delt i gutter og jenter hver for seg.

*Jenny sier: «jeg kan glede meg hvis jeg vi skal ha noe jeg syntes er morsomt da, for eksempel når vi var delt opp jenter og gutter, også hadde vi badminton. Litt sånne greier syntes jeg er gøy. Men når vi for eksempel skal ha fotball med guttene eller vi skal løpe å sånn, da er ikke det like gøy.»*

*Mille legger til «når vi liksom spiller fotball med guttene, de sentrer jo nesten aldri til jentene.*

*Emilie legger til «det er liksom litt vanskelig for oss å gjøre så godt vi kan når vi ikke blir blanda inn i lagspillinga da på en måte, for de sentrer jo bare seg imellom også blir vi bare stående og ikke får noe å gjøre, så vi får jo ikke vist det vi kan, da blir det vanskelig å sette karakter.»*

Men en av jentene peker også på at det å være sammen gutter og jenter ikke er et problem for alle:

**Emilie:** «Det er noen av jentene som fortsatt gjør det like bra, men det er ikke alle som tørr å gå like mye på da for eksempel da. For det er ikke så vanskelig for guttene å bare dytte oss vekk.»

Det kommer også frem blant flere av jente informantene at det er viktig å og at man også ønsker å være kjønnsblandet. *De trekker frem at det er viktig å bli vandt med å være med alle, ikke bare jenter.*

De beskriver at de ikke tørr av ulike grunner

Mille: *de kan liksom begynne å si du må løpe mer å sånt for eksempel*

Emilie: *ja, de forventer ganske mye også er det sånn som Jenny sa at de kjefter på oss hvis vi gjør feil, isteden for å le og bare legge det bort.*

Mia: *De tar det som veldig seriøst*

Emilie: *ja, sånn verdensmesterskap seriøst liksom*

Mia: *ja, assa, det er jo veldig kult at de holder på med idrett på fritiden, men det trenger ikke gå utover oss at vi ikke gjør det for eksempel. At vi ikke går på fotball burde ikke gå utover oss i gymtimene. Det er liksom en tid der man skal ha det gøy og være med andre i klassen, men de tar det jo som liv og død.*

*Den ene jenta sier også at hun har utviklet et negativt forhold til kroppsøving på grunn av ulike kommentarer i kroppsøvingstimene*

Mia: *«jeg har egentlig aldri hatt noe godt forhold til kroppsøving fordi det jeg sa i stad, jeg føler meg mer komfortabel med å være i aktivitet alene og helt siden barneskolen så har de der kommentarene fra både gutter og jenter, mest gutter, kommet. Å da har jeg på en måte bare gitt opp å prestere i gymmen. Fordi de kommentarene er ikke liksom fine å få.»*

Flere beskriver også et press i timene som ikke nødvendigvis kommer utenfra, men som blir til i hodet i forbindelse med usikkerheten.

Emilie: *«Jeg skrev om det samme tema som Mia. Det er jo som hun sier at det er jo det presset som er der, hvis vi spiller fotball eller ballsport veldig ofte og hvis du ikke er særlig god i det så får du jo det presset hver eneste gymtime. Det er ikke nødvendigvis at andre merker det, men du kjenner på det selv. Så da ser jo den personen som har det presset negativt på gym»*

Dette viser hvor viktig det er å legge opp til et godt miljø i klassen, noe læreren er ansvarlig for å legge til rette for (Utdanningsdirektoratet, 2016, s.2) Dette viser også at man må tilrettelegge bedre for at undervisningen skal være i samhold med tekstene *om faget* og at man ikke bare kan sette i gang en aktivitet å forvente at alle vil bli glad i å være i aktivitet. Den ene infomanten har funnet ut at hun liker å trene og hun sier at hun er i bevegelse, men kommentarene kan likevel være med å danne en usikkerhet hos eleven som vil kunne følge hun i andre deler av livet og påvirke negativt, som korrelerer negativt med det læreplanen vil urrete. I «*Hva er nytt i kroppsøving*» står et at fysisk aktivitet og helse skal i større grad sees i sammenheng, og elevene i større grad utforske egen identitet og selvbylde og forstå sammenhengen mellom bevegelse, kropp, trening og helse (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.1). Dette er også 2 av setningene i støtteskrivet som Vinje og Brattenborg (2021) beskriver som eksplisitte endringer i faget. I folkehelse og livsmestring finner vi at faget skal fremme et positivt selvbylde som kan gi elevene en trygg identitet (Utdanningsdirektoratet, 2019, s.3), men vi ser tydelig at det ikke har bidratt til denne for denne informanten. Derfor er det viktig at vi bruker hele læreplanen når vi planlegger undervisningen som Hagelia (2021) understreker. Et tiltak for at jentene i større grad skal kunne vise og utvikle kompetansen sin trenger, og burde ikke være å kjønnsdelen undervisningen, men tilrettelegge bedre.

Den ene fokusgruppen føler at det er stort fokus på å trene og spise riktig, men at den mentale delen blir litt glemt. Dette er kanskje ikke så rart da en av lærerne spurte om dette var i den nye læreplanen da jeg presenterte det teoretiske kompetansemålet. Lars: *jeg skjønner jeg har lest den godt, hehe, men det hadde jeg hoppet over uansett, eller jeg hadde ikke hoppet over det men...».*

Sara sier også at hun ser at innsatsen til jentene er bedre når de bare er med jentene og at de tørr å ta større plass. Hun peker på at det kan være fordi noen føler seg overkjørt av guttene, og at guttene kan bli høylytte på dem og kommentere.

*Sara: Man ser at noen av jentene tar større plass når noen av guttene ikke er til stede. Og sånn er det ellers i livet også, man trekker seg unna fordi noen tar større plass. Derfor er det kanskje lurt å tilpasse litt slik at alle skal få vist seg fram. Så er det kanskje ikke så politisk korrekt å kjønnsdele, men det har funket litt på 9.trinn hvertfall.*

Et fellestrekk for guttene er at de er mer likegyldig og har ikke så sterke formeninger om det å være kjønnsdelte grupper eller ikke. Men det kommer frem at det er mer stygge kommentarer når de kun

er guttene sammen:

*Henrik: men jeg føler det kommer flere stygge kommentarer hvis vi bare er gutter. Det blir mer bråk og temperament.*

En av guttene i den kjønnsblandede 10.klasse gruppen skiller seg ut når han sier:

*Kristoffer: men jeg føler at hvis vi er en gutte gruppe så føler jeg det blir slengt mye mere drit, fordi vi skjønner tulle til hverandre*

*Daniel: det er mye mer koselig å spille med jenter*

Sondre og Henrik sier at de tror det er bedre for de sjenerte guttene når klassen er blandet slik at de ikke blir skjelt ut.

Nora Jentene har det kanskje litt bedre hvis de bare er med jente. Jeg syntes hvertfall da at, det er ikke alle gutter som er sånn, men det er liksom mange gutter som ikke tar så mye hensyn, så i gymmen skal de få ut det de kan. Og hvis vi er delt inn i jenter og gutter da så blir det veldig den derre guttestemninga og mye drittsslenging og veldig høyt konkurranse nivå og da blir det jo verre for de guttene som er sjenerte å være med, men hvis de er med de jente som tar det litt roligere da, så blir det jo bedre for de å.

## **IDRETTER**

En annen hindring for både utvikling og å vise kompetanse i faget.

*Nora «det er ikke alle typer konkurranser som er så rettferdig da fordi det er jo masse forskjellig utgangpunkt på et helt trinn. Så at alle de skal konkurrere mot hverandre i en ting er jo ikke rettferdig på en måte. Når han liker å kjøre scooter og hu liker å spille håndball liksom».*

*Henrik: Helt enig*

*Nora «jeg tror ikke alle liker gym på grunn av det*

*Henrik: Hvis vi skal spille håndball i gymmen, så skal jeg liksom spille mot de der, så er det bare å gi opp..*

I det andre fokusgruppe intervjuet blir også dette dratt frem

*Daniel: når jeg spiller håndball med de som spiller håndball så bare gir jeg bort ballen, for her har jeg ingenting å gjøre. Her er det de som skal...*

*I beskrivelsen av den mindre gode kroppsøvningsgeleven kommer den ene eleven med denne beskrivelsen:*

Nora jeg tror en mindre god prøver, men så ser den kanskje på den som er den gode, så slutter den å prøve liksom

Flere peker på at det kommer veldig ann på hvem man er på lag med om det timen er gøy

*Martin: Forholdet til kroppsøving er at jeg syntes det er gøy, men noen ganger syntes det er litt kjedelig fordi alle deltar ikke på samme måten da, spesielt hvis man spiller en lagsport. For eksempel håndball da, folk kan ikke reglene da også blir det litt sånn rart egentlig*

## **FÅR ALLE ELEVER MULIGHET UTVIKLET FERDIGHETENE SINE?**

Av det som er presentert tidligere ser man også at det er flere hindringer for at elevene får utviklet kompetansen sin. Felles for lærerne er at de tar aktivitetene ned på et basic nivå

Sara: Du brukte fotball som eksempel, og der er det jo liksom veldig mange som, eller veldig mange.. en del som driver med det er veldig gode og kan på en måte briljere litt i kroppsøving, men jeg bruker på en måte uansett å ta det ned på basic nivå. Alle må på en måte starte på likt også jobbe seg oppover da.

Alle elever skal få muligheten til å utvikle kompetansen sin og møte utfordringer i faget (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.16) I dette sitatet ser man at uansett om man er god i fotball tas ferdighetene ned på et basic nivå, det jobbes altså ikke utfra deres egne forutsetninger. Det gjør at de elevene som allerede kan det som er basic i aktiviteten ikke møter noen utfordringer i faget. Dermed er det kanskje bedre å velge aktiviteter som ikke så mange driver med på fritiden eller ikke drive konkurranse idretten fotball, som mange av elevene peker på at blir gjort. Her kan det virke som de som er teknisk gode i aktivitetene blir glemt litt. Jeg tar også opp nivådeling med elevene, og spør hvordan de hadde opplevd å skulle ha en aktivitet hvor de fikk selv velge hvilket nivå de

trodde de hørte til. Alle elevene opplevde dette som en veldig god løsning. De sa også selv om de gikk til det laveste «*tekniske*» ferdighetsnivået ville de fortsatt kunne oppnå toppkarakter i faget. De pekte faktisk på at det var større sjans for det, da de fikk større mulighet til å vise og utvikle kompetansen sin når de var med de på samme nivå.

## LÆRERNES TOLKNINGSFELLESSKAP

### Meninger om læreplanen

Lars sier at han ikke følger så mye med og at det heller er andre som følger med for han, og informerer han. Han peker på at det er positivt at andre følger med og informerer han. Han sier han syntes vurdering i kroppsøving er «kjempevanskelig» og at vurderingen blir mer en helhetsvurdering enn å vurdere en og en ferdighet. Han sier at det er umulig å plukke elevene fra hverandre. Lars sier at vurdering i kroppsøving er vanskelig og peker på at man i andre fag ofte har delprøver å vise til men at i kroppsøving blir det ofte ord mot ord. Videre sier han at det er bedre når de er to og de må snakke sammen, og begge to må stå for karakteren. Sara mener kompetansemålene er bra og at det er bra det er rom for å tolke dem. Men peker på at noen ting er litt vanskelig å vite, for eksempel om de har kommet helt i mål eller om de gjør alt de skal innenfor alt. Sander opplever den nye læreplanen som «*vid og diffus*» og at den har «*veldig mange ord, honnør ord, flotte ord og vendinger som er vanskelig å hente ned til hverdagen*», som han mener gjør det vanskelig å sette seg inn hva som egentlig skal vurderes.

### Mer tid

Begge de mannlige lærerne sier at det ikke er blitt satt av mye tid til å arbeide med den nye læreplanen i kroppsøving. Sander peker på tid som begrensende faktor og sier også at «*jeg tror ikke kroppsøving er et fag som har noe status i forhold til skoleutvikling eller fagutvikling. Tiden blir det brukt til andre ting. Det er kjempe negativt*». Begge de mannlige lærerne sier at de skulle ønske det ble satt av mer tid til at kroppsøvingslærerne fikk snakket sammen. Sander sier de har gitt opp å spørre da de har spurt etter dette i mange år uten at det har skjedd noe. Lars peker på at slik det er nå er det «*veldig opp til den enkelte lærer og hvor interessert og engasjert den er, og hvor mye tid den kan bruke på å sette seg inn i alt*». Videre peker Lars på to andre lærere som har bruk mye tid å sette seg inn i faget. Han ser på de som en stor ressurs for dem andre. Han sier også at det er stor forskjell på hva de tenker om kroppsøvingsfaget og hvordan han ser på faget. Lars sier at «*Sara og Ann Helen kan på en måte forankre det her i læreplanen, mens jeg kan forankre det i slike opplegg som jeg har gjort de siste tjue årene*». Han tror perspektivene de ulike kroppsøvingslærerne har vil

påvirke elevene. Han eksemplifiserer det med at elevene som har Sara vil få mer variert undervisning. Han sier blant annet at han nå i år har drevet med yoga, noen han aldri ville gjort før, da han hadde valgt dette vekk for trøkk i timene. Sander peker også på at det vil være forskjell fra skole til skole hva de får av lærerkrefter og viser til at jeg (forfatter) vil ha helt andre perspektiver som nyutdannet, enn det han har, og at dette er en utfordring.

Sander tror hvis det hadde blitt satt av mer tid for kroppsøvlingslærerne til å snakke sammen kunne det bidratt til å *«skapt en slags felles forståelse, erfaringsutveksling, hva vi egentlig driver med da, på de forskjellige trinnene, og også fra skole til skole. Tid hadde hatt mye å si.»*. Lars ser også stor nytte i å få delt og snakket sammen med de andre kroppsøvlingslærerne. Han peker på at han har lært masse av de andre kollegaene sine, og sier at *«hvis vi i tillegg hadde hatt en arena hvor vi kunne diskutert for eksempel «hvordan legger du opp undervisningen» eller «hvordan vurderer du» eller om noen har noen gode tips. Så ville det vært veldig positivt for faget.»*.

Man kan se på lærerens begrensning til å danne tolkningsfellesskap som en hindring i det teknisk-profesjonelle området, som påvirker elevenes mulighet for å vise og utvikle kompetanse. Jeg opplever lærerne som engasjerte og interesserte ved at de i mange år har prøvd å få danne tolkningsfellesskap, men det er ikke nok tid og faget prioriteres ikke. De viser at de er åpne for å utvide forståelseshorizonten sin. Hvis lærerne hadde fått mer tid til å snakke sammen kunne de avstammet praksisen sin mot andre og diskutert den med noen som har andre erfaringer og kompetanse enn sin egen. På den måten kan de videreutvikle og få mer innsikt i læreplanen sammen.

Som utdanningsdirektoratet (2020) peker på må man også diskutere hvordan man skal løse utfordringer i faget. Hvis lærerne hadde fått mer tid til å diskutere læreplanen og de ulike forståelseshorizontene sine kan det hende de hadde støtt på flere utfordringer som tidligere skissert i underkapittel 2.3. Da vil kriteriene Vinje, Brattenborg og Skrede (2021) peker på være viktig at er tydelige i den formelle læreplanen, slik at tolkningsfellesskapene på ulike skoler vil tolke dette relativt likt. Altså at den oppfattede læreplanen skal bli mest mulig lik hos lærere og skoler. Arnesen (2013) konkluderer med at innføringen av LK06 var mislykkes fordi lærerne sine praksiser spriket i ulike retninger. Ved å følge opp kriteriene Vinje, Brattennborg og Skrede (2021) peker på, vil det kunne tenkes at praksisen ikke ville sprike like mye som det er grunnlag for å tro at den vil gjøre i dag, men trekke mer i samme retning. På den måten vil reformen bli mer effektiv og vellykket.



Men ved å for eksempel følge opp kriteriet med å klargjøre hva som ligger i innsats, vil det kunne fjerne flere aspekter ved innsats begrepet som Aasland og Engelsrud (2017) peker på som viktige. Og dermed vil innsats kanskje vurderes slik det gjøres i forskningen i dag. Eller så må man også eksplisitt komme frem at innsats også knyttes til kognitive prosesser, som kan gjøre at fagets praksis blir tvungen til endring.

## 5.7 Veien videre

Mitt spørsmål om vurdering starter i det substansielle ved at jeg skal se på vurdering i kroppsøving. For å finne svar og identifisere problemer og se utviklingsmuligheter blir det viktig å se utenfor det substansielle området. Hvis man ser på det sosiopolitiske område, vi ser at læreplanen har utviklet seg og vil være fremtidsrettet. For at den formelle læreplanen skal bli realisert kreves det en endring, dette krever tid og arbeid, som er inne på det teknisk profesjonelle området. Lærerne peker på at de ønsker seg mer tid til å snakke sammen og diskutere, men de får ikke tiden til det. Rammefaktorene strekker ikke til. Dette er helt nødvendig for å få til gode tolkningsfellesskap hvor man kan utvikle praksisen sin sammen videre. Dette er et åpenbart problem. For at lærere skal få muligheten til å realisere en ny læreplan må de også ha rammefaktorene for å kunne klare det. Det vil kunne sies å være bortkastet tid og resurser å lage en ny læreplan som ingen vil få tilstrekkelig innsikt i, slik at man kunne forandre praksisen sin. Spesielt i forbindelse med fornyelse og reform i skolen. Man vet utfra Goodlads læreplanteoretiske begrepsapparat at læreplanen tolkes i mange ledd, derfor er det viktig å gjøre det så tydelig som mulig slik at forståelsene spriker så lite som mulig fra start. Dette kan man gjøre ved å gjøre endringene som Vinje, Brattenborg og Skrede (2021) peker på.

I videre studier hadde det vært interessant og studert i hvilken grad, hvis det ble lagt til rette for et tolkningsfellesskap og arbeid med LK20 hadde påvirket lærernes forståelseshorisont rund den gode og mindre gode kroppsøvingseleven, og om dette hadde ført til noen endring i praksis.

## 6 Konklusjon

Vi kan se at forståelsene av *den gode og mindre gode kroppsøving eleven* til elevene (den erfarte læreplanen) og lærerne (den oppfattede læreplanen) samsvarer i stor grad samsvarer. Funnene i studien viser derimot at den disse forståelsene ikke samsvarer i like stor grad med forståelsen av kompetanse i læreplanen (den formelle læreplanen). Funnene viser at for å bli ansett som en god kroppsøvingselev må man ha god innsats som blir vist ved å utfordre seg selv, ikke gi opp, fairplay og selvstendighet. Gode holdninger, som blir vist som å vise god innstilling og dra opp andre. Studien viser at ferdigheter som samarbeid, mulighet til å tilpasse seg, inkludering og basis ferdigheter i lagidrett blir sett på som kjennetegn på den gode kroppsøvingseleven. Kjennetegnene på den mindre gode kroppsøving eleven etter denne studiens funn er å; slenge negative kommentarer, være negativ til aktiviteter, klage, ikke ta imot veiledning, uselvstendig, lite i bevegelse, lite motivert,

## 7.0 Litteraturliste

- 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.  
<https://jased.net/index.php/jased/article/view/889/2008>
- Aasland, E., Moen, M.K., Mathisen, G. (2020).** Et fornyet kroppsøvingsfag – noen etiske betraktninger. *Bedre skole*, 32(1), 36-40
- Aasland, E., Walseth, K., Engelsrud, G. (2019).** The constitution of the ‘able’ and ‘less able’ student in physical education in Norway. *Sport, Education and Society*. 25 (5). s 479 - 492.  
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13573322.2019.1622521?needAccess=true>
- Annerstedt, C. (2008).** Physical education in Scandinavia with a focus on Sweden: A comparative perspective. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 13(4), 303–318.
- Annerstedt, C. & Larsson, S. (2010).** «I have my own picture of what the demands are...” : Grading in Swidich PEH – problems of validity, comparability and fairness. *European Physical Education Review*, 16(2), 95-115
- Arnesen, T.E., Nilsen, A.K., Leirehaug, 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
- Augestad, P. (2003).** Skolering av kroppen: Om kunnskap og makt i kroppsøvingsfaget.  
<https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/2590013>
- Bech, M, E., Duus, M. (u, å).** Reviderte læreplaner.  
<https://www.statsforvalteren.no/siteassets/utgatt/fm-hordaland/dokument-fmho/barnehage-og-opplaring/etatsjefsamling/reviderte-lareplaner-kompetanse-og-progresjon.pdf>
- Birch, E, J. (2021).** Subjektiv vurdering er rettferdig vurdering. I E.E Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving*. (1 utg., s.148-165). Cappelen Damm akademisk.
- Birch, J., Vinje, E, E., Moser, T., Skrede, J. (2020).** Dybdelæring i kroppsøving – utfordringer for kroppsøvingslæreren. Vinje, E, E., J, Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer*. (s.13-29). Cappelen Damm Akademisk.
- Brattenborg, S., Engelsrud B. (2021).** Innføring i kroppsøvingsdidaktikk: *Kroppsøvingshistorie*. (4.utg.). Cappelen Damm Akademisk
- By, I., Nygaard, R., & Strømskag, N. (1998).** Kroppsøving på grunnskolens ungdomstrinn. En veiledning for vurdering med og uten karakter. Oslo: Eksamenssekretariatet.

- Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement. (1996).** Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen. Fastsatt som forskrift. [https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2008080100096](https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2008080100096)
- Eide, L. H. (2011).** Vurdering for læring i kroppsøving. Hvordan oppfatter elever og lærere vurderingspraksisen i kroppsøving ved fire ungdomsskoler, relatert til offentlige føringer med særlig vekt på vurdering for læring. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Erdvik, B, I. (2020).** Kroppsøvingstimar mest for dei idrettsflinke. <https://www.nih.no/om-nih/aktuelt/nyheter/2020/august/kroppsovingstimer-mest-for-dei-idrettsflinke/>
- Esser-Noethlichs, M. (2020).** Nye tverrfaglige temaer i et kroppsøvingsfaglig perspektiv. Vinje, E, E., J, Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer.* (s.13-29). Cappelen Damm Akademisk.
- Fon, K.P. (2020).** Modeller-basert praksis i kroppsøving – *et selvstudium av praksis.* [Masteroppgave]. Universitetet i Sør-Øst Norge.
- Fon, K.P., Aasland, M., Aasland, O.A., Vinje, E.E. (2021).** Kroppsøving – øvelsesbank og undervisningsopplegg for hele ungdomstrinnet. Læremiddelforlaget
- Forskrift til opplæringslova. (2006).** Forskrift til opplæringslova. (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724/§3-3>
- Fossheim, J, F. (2015).** *Samtykke.* De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/personvern/samtykke/>
- Hagelia, M. (2021).** Kjerneelementene – det virkelig nye i fagfornyelsen. *Utdanningsnytt.* <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-fagfornyelse/kjerneelementene--det-virkelig-nye-i-fagfornyelsen/290318>
- Haug, P. (2003).** Evaluering av Reform 97. Norges forskningsråd.
- Hay, P. J., & lisahunter. (2006).** ‘Please Mr Hay, what are my poss(abilities)?’: legitimation of ability through physical education practices. *Sport, Education and Society*, 11(3), 293-310.
- Hordvik, M & Aaring, V. (2021).** Modellerbasert praksis – én visjon for fagfornyelse i kroppsøving. I E.E Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving.* (1 utg., s.191-222). Cappelen Damm akademisk.
- Hordvik, M., Haugen, L, A., Engebretsen, B., Møller, L., Fletcher, T. (2020).** A collaborative approach to teaching about teaching using models-based practice: developing coherence in one PETE module. *Physical Education and Sport Pedagogy.* 26,(5), 433-447. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1812558>
- Johansen, A. (2021).** 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)

**Kirk, D. (2010).** Physical Education Futures. London: Routledge

**Kunnskapsdepartementet (2006).** Læreplan i kroppsøving (KRO1-04). Fastsatt som forskrift.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006. <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04?lplang=http://data.udir.no/kl06/nob>

**Kunnskapsdepartementet. (2017).** Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.

Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

**Kunnskapsdepartementet. (2019).** Læreplan i kroppsøving (KRO01-05). Fastsatt som forskrift.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>

**Kunnskapsdepartementet. (2021).** *Individuell vurdering* (Udir-2-2020). [Rundskriv]. Utgiver.

<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vurdering/udir-2-2020-individuell-vurdering/>

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

**Larsen, K, A. (2007).** En enklere metode. *Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode.*

Fagbokforlaget

**Lyngstad, I. (2019).** Motstridende mål i kroppsøving i Norge – en analyse av læreplanene i faget i

perioden 2006 til 2015. *Journal for Research in Arts and Sports Education.*

årgang(nummer), sidetall/artikkelnummer.

<https://jased.net/index.php/jased/article/view/1240/3721#RF2>

**Meld. St. 28 (2015–2016).** Fag – Fordypning – Forståelse: *En fornyelse av Kunnskapsløftet.*

Kunnskapsdepartementet. [https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/)

[20152016/id2483955/](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/)

**Moen, M, K., Westlie, K., Bjørke, L., Brattli H, V. (2018).** Når ambisjon møter tradisjon. En nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.–10. trinn).

[https://brage.inn.no/inn-](https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

[xmlui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01\\_18\\_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

**NESH. (2021).** *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora.* De nasjonale

forskningsetiske komiteene. [https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-](https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/)

[sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/](https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/)

**Nilssen, V, L. (2012).** Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren. Universitetsforelaget

- Norsk senter for forskningsdata. (u, å).** *Barnehage- og skoleforskning*. Norsk senter for forskningsdata. <https://www.nsd.no/personverntjenester/oppslagsverk-for-personvern-i-forskning/barnehage-og-skoleforskning/>
- Nyberg, G. & Larsson, H. (2014).** Exploring ‘what’ to learn in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(2), 123-135. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.726982>
- Opplæringslova. (1998).** Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61/§9a-2>
- Prøitz, T.S. & J.S. Borgen (2010).** Rettferdig standpunktvrdering – det (u)muliges kunst? Oslo: NIFU STEP rapport 16/2010.
- Redelius, K., Quennerstedt, M. & Öhman, M. (2015).** Communicating aims and learning goals in physical education: Part of a subject for learning? *Sport, Education and Society*, 20(5), 641–655. <https://doi.org/10.1080/13573322.2014.987745>
- Rekk opp hånda. (2020) Podkast:** Fagfornyelsen med Hege Nilssen i Udir. Hentet fra <https://podtail.com/no/podcast/rekk-opp-handa/fagfornyelsen-med-hege-nilssen-i-udir/>
- Sæle O, O., Gyiring, J., Engelsrud G. (2021).** Selvsagt skal det være karaterer i kroppsøving. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/karakterer-kroppsoving/selvsagt-skal-det-vaere-karakterer-i-faget-kroppsoving/281954>
- Schleicher, A. (2018).** The future of education and skills Education 2030. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- Siedentop, D., Hastie, P. A. & van der Mars, H. (2004).** *Complete guide to sport education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Skar, B, G., Hopfenbeck, N, T. (2021).** Kunnskapsgrunnlag om standpunktvrdering. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/kunnskapsgrunnlag-om-standpunktvrdering/>
- Standal, F, Ø., Moen, M, K., Westlie, K. (2020).** «Ei mil vid og ein tomme djup»? – ei undersøking av innhald og undervisning i kroppsøving på ungdomstrinnet i Noreg. *Journal for Research in Arts and Sports Education*. 4(1). 34-51. <https://jased.net/index.php/jased/article/view/1749/4167>
- Svenneberg, L. (2017).** *Grading in physical education*. [Doktoravhandling]. GIH – The Swedish School of Sport and Health Sciences.
- Thagaard, T. (2018).** Systematikk og innlevelse: *En innføring i kvalitative metoder*. (2.utg). Fagbokforlaget

- Universitetet i Sør-Øst Norge. (2021).** Forskningsbasert undervisning og samarbeidslæring i kroppsøving.  
[https://www.usn.no/fusk/?fbclid=IwAR3DFNyAT9yWCSYRSD\\_Nk2dAaUdg80cSIm\\_y6AVyG0iAUmwqFP4sOu\\_4aDg](https://www.usn.no/fusk/?fbclid=IwAR3DFNyAT9yWCSYRSD_Nk2dAaUdg80cSIm_y6AVyG0iAUmwqFP4sOu_4aDg)
- Usn.no. (2022, 24.mars).** FUSK seminaret 24.03.2022 [Video]. Universitetet i Sør-Øst Norge.  
<https://usn.cloud.panopto.eu/Panopto/Pages/Viewer.aspx?id=0d5148e5-1b10-4996-904f-ae66007901f8>
- Utdanningsdirektoratet. (2015).** *Endringer i faget kroppsøving (Udir–8–2012) [Rundskriv]*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016).** Hva er et godt læringsmiljø? <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019).** Dybdelæring. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019).** Hva er kjerneelementer? <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019).** Hva er nytt i kroppsøving? <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021).** Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022).** Tolkningsfellesskap om standpunktvurdering. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/tolkningsfellesskap-om-standpunktvurdering/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022).** Underveisvurdering. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/underveisvurdering/>
- Vavik, L., Andersland, S., Arnesen, G, T., Arnesen, T., Espeland, M., Flatøy, I., Grønsdal, I., Fadnes, P., Sømoe K., Tuset A, G. (2009).** Skolefagsundersøkelsen 2009.  
<https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/152120/Rapport.pdf?isAllowed=y&sequence=3>
- Vinje E, E. (2021).** Karakterer 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-kroppsovingsfaget/282447>

- Vinje E, E. & Brattenborg S. (2021).** Nytt støtteskriv for kroppsøvlingslærere forsterker ukklarheter. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/kroppsoving-opplaeringsloven-vurdering/nytt-stotteskriv-for-kroppsovlingslaerere-forsterker-ukklarheter/281254>
- Vinje, (2008).** Osloundersøkelsen om vurdering i kroppsøving.
- Vinje, E, E. & Brattenborg, S. (2021).** Statssekretær feilinformerer om kroppsøving. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelsen-kroppsoving-kunnskapsdepartementet/statssekretaer-feilinformerer-om-kroppsoving/283868>
- Vinje, E, E., Aaring, V., Skrede, J. (2021a).** Hvordan forstå kroppsøving - når faget oppfattes så ulikt? I E.E Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving*. Cappelen Damm akademisk.
- Vinje, E, E., Brattenborg, S. (2021).** Fremdeles vurderingsanarki i kroppsøving. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/kroppsoving-opplaeringsloven-vurdering/fremdeles-vurderingsanarki-i-kroppsoving/274227>
- Vinje, E, E., Skrede J. (2021).** Hva er egentlig nytt i kroppsøving? En tekstanalyse av Utdanningsdirektoratets støtteskriv til ny læreplan. I E.E Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (1 utg., s.38-60). Cappelen Damm akademisk.
- Vinje, E. E., Brattenborg, S., Skrede, J. (2021).** Bør karakterer avskaffes i kroppsøving? I E.E Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (1 utg., s.166-190). Cappelen Damm akademisk.
- Vinje, E.E., Brattenborg, S. (2020).** Dropp karakterer i kroppsøving. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/karakterer-kroppsoving/dropp-karakterer-i-kroppsoving/266419>



## 8.0 Vedlegg

VEDLEGG 1: Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste

VEDLEGG 1: Informasjonsskriv

VEDLEGG 2: Intervjuguide lærer

VEDLEGG 3: Intervjuguide elev

[Meldeskjema](#) / [Hva kjennetegner den gode og mindre gode kroppsvingsseleven?](#) / Vurdering

## Vurdering

### Referansenummer

466410

### Prosjekttittel

Hva kjennetegner den gode og mindre gode kroppsvingsseleven?

### Behandlingsansvarlig institusjon

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

### Prosjektperiode

01.02.2022 - 01.08.2022

[Meldeskjema](#)

Dato	Type
22.02.2022	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 22.02.2022. Behandlingen kan starte.

### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.08.2022.

### 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 viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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.

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).

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).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt 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 i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!

# Informasjon om forskningsprosjektet

## «*Hva kjennetegner den gode og mindre gode kroppsøvingseleven?*»

Dette er informasjon til deg som får forespørsel å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hva som anerkjennes som kompetanse i kroppsøving. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg. Samtykke gis muntlig på lydopptak etter gjennomgang av informasjonen i dette dokumentet.

### **Formål**

Forskningsprosjektet er en del av min masteroppgave i kroppsøving på grunnskolelærerutdanning 5-10 trinn. Omfanget av oppgaven er 45 studiepoeng. Formålet med studien er å svare på problemstillingen: «Hvordan samsvarer elever og lærere sine forståelser av hva som kjennetegner den gode og mindre gode kroppsøvingseleven?». Studien kan gi økt innsikt i hvordan læreplanen tolkes, overføres og hva som anerkjennes som kompetanse i kroppsøving.

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

Universitetet i Sørøst-Norge (USN) er ansvarlig for prosjektet.

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

For å kunne svare på problemstillingen som er nevnt ovenfor, må jeg få innsikt i kroppsøvingslærere og elever sine forståelser knyttet til denne. Du får denne invitasjonen da du enten er kroppsøvingslærer eller elev.

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

Dersom du velger å delta i dette forskningsprosjektet, vil det innebære å delta på et intervju på ca. 30-60 minutter hvor du svarer på spørsmål knyttet til hva kompetanse i kroppsøving er. Lærere vil bli intervjuet individuelt. Elever vil bli intervjuet i grupper. Intervjuet legges opp som en samtale, hvor målet er at intervjudeltaker(ene) skal dele sine forståelser, erfaringer, tanker og tolkninger. Jeg vil også åpne opp for oppfølgingsintervju dersom det er noe som ville vært interessant og undersøkt nærmere. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet.

## **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. Det er kun jeg, Kristine Neset, og min veileder, Erlend Ellefsen Vinje, som vil ha tilgang til lydopptakene og notatene fra intervjuet. Lydopptakene vil bli gjort med en mobil som ikke er i daglig bruk, har adgangsbegrensning og ligger innelåst når lydopptaket ikke brukes til arbeid med oppgaven. Lydopptakene blir transkribert. Det vil ikke nevnes hvilken ungdomsskole undersøkelsen gjennomføres på, eller hvor du kommer fra. Det vil bli brukt fiktive navn i oppgaven, der de fiktive navnene knyttes til kjønnet på informanten. Det vil bli opplyst hvilket trinn du er elev på/kroppsøvingslærer for. Hvis elev/kroppsøvingslærer deler andre personopplysninger som eksempelvis: antall studiepoeng, karakterer, aktivitet/idrettsbakgrunn, eller andre personopplysninger som anses som relevant, vil disse personopplysningene kunne finnes i masteroppgaven. Du vil ikke kunne identifiseres i oppgaven.

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

Lydopptakene vil slettes når forskningsprosjektet er avsluttet.

## **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

## **Dine rettigheter**

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

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

- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Ansvarlig for prosjekt: Kristine Neset, epost: kristineset@live.no, tlf: 412 91 352
- Universitetet i Sørøst-Norge ved veileder Erlend Ellefsen Vinje epost: erlend.vinje@usn.no
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg, epost: 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](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

*Kristine Neset*

(Student USN)

## INTERVJUGUIDE LÆRER

*Hvordan samsvarer elever og lærere sine forståelser av hva som kjennetegner den gode og mindre gode kroppsøvingseleven?*

### **Oppstart:**

-Kan du si litt om:

- 1.ditt utdanningsløp
- 2.forholdet ditt til aktivitet/idrett
- 3.hvorfor du valgte kroppsøving som fag

### **Hoveddel: (innsats, ferdigheter, kunnskap, forutsetninger, utvikling, prosess)**

-Hvordan ville du beskrevet den typisk gode kroppsøvingseleven og mindre gode kroppsøvingseleven?

-Hvordan vil du beskrive ferdighetene, innsatsen og kunnskapen til den typisk gode kroppsøvingseleven?

-Hva legger du i innsats?

Hvordan ser/kartlegger man innsats? (teoribaserte kmp mål, tankeprosesser, refleksjonslogg) (vise til noen kompetansemål)

-Hva legger du i disse begrepet ferdigheter?

Hvilke ferdigheter er viktig og vurderes? Vurderes fysiske/motoriske/sosiale/

Er nivået på de idrettslige/motoriske ferdighetene kompetanserelevant.

Evt: Holder det å være god i en idrett eller må man være god i fler?

(Viktig å få frem om det (bare) handler om prosess eller nivået på de fysiske ferdighetene er kompetanserelevant.) (vise til noen kompetansemål)

-Hva legger du i begrepet kunnskap?

Hvordan ser man kunnskapen eleven sitter på?

Hvordan vurderer man den? (taus kunnskap, refleksjonslogg)

-Er det noen aktiviteter som er dominerende i timene dine, eller på skolen? Noe som blir brukt mye tid på? Hvorfor? Hvis det f.eks. gir mye tid til ballspill, gir det da fordel i karakter ved å ha gode

ferdigheter i ballspport VS individuelle aktiviteter (skating, løping, freerunning, friluftsliv)?

-Hva tenker dere skal vurderes i kroppsøving? Har fremgang noe å si, uavhengig av hvor gode ferdighetene er til slutt?

-Noen av kompetansemålene inneholder ordet utforske, hvordan knytter du dette til den gode og mindre gode kroppsøvingseleven? Og hvordan vurderer du dette?

-Plukke ut noen kompetansemål og spørre hvordan de skiller ut den gode kroppsøvingseleven og den mindre gode kroppsøvingseleven

-Et av kompetansemålene sier at eleven skal kunne «..utvikle ferdigheter..», hvordan knytter du dette til den gode kroppsøvingseleven?

Og hvordan vurderer du utvikling? Er grad av utvikling kompetanserelevant?

-Har alle mulighet for å få toppkarakter? Hvis «nei» - hva må være på plass for at en elev skal kunne få karakteren 6? -gode i flere idretter/en idrett/spesielle idretter?

### ***Hoveddel: (endring i den gode og mindre gode kroppsøvingseleven)***

-Hvordan vil du beskrive dybdelæring i kroppsøvingsfaget? (rekreasjon, læring, idrett, aktivitet, helse)

-Nå har LK20 kommet. Opplever du at faget har endret seg etter LK20?

-Har endret vurderingspraksisen etter LK20? (har den gode og mindre gode kroppsøvingseleven endret seg)

-Opplever du LK20 som klar og tydelig på hva som skal vurderes? Som dermed gjør det lett å skille den gode og mindre gode kroppsøving eleven?

### ***Påstander fra tidligere forskning***

-En forskningsundersøkelse viste at det å ha spesifikke ferdigheter i spesielle idretter (eksempelvis fotball VS ridning) gir fordeler i kroppsøving. Hva tenker du rundt dette? (har alle like muligheter for å bli den gode kroppsøvingseleven – kan man bli det uavhengig av forutsetninger...?)

-En forskningsundersøkelse som ble gjort viser at maskuline ferdigheter (tøff, ikke sjenert osv) blir verdsatt i kroppsøving og knyttes til den gode kroppsøvingseleven. Hva tenker du rundt dette?

-Gutter får bedre karakterer enn jenter i kroppsøving.



-Forskning antyder at læreplan og tilhørende støtteskriv vil kunne oppleves forvirrende og at det kan være uklart for mange lærere hva som skal vurderes. Hvordan stiller du deg til dette? Begrunn.

### ***Avslutning***

-Er det noe mer du vil legge til eller si noe mer om?

-Takke for tiden og det de ville dele. Informere om at hvis det er noe de vil legge til som de tenker på i ettertid må de gjerne ta kontakt med meg på mail.

### ***Vedlegg jeg vil ha med (tar med pc):***

-Læreplan i kroppsøving

## INTERVJUGUIDE ELEV

### *Hvordan samsvarer elever og lærere sine forståelser av hva som kjennetegner den gode og mindre gode kroppsøvingseleven?*

#### **Oppstart:**

- Kan dere si litt hvem dere er?
- Hva slags interesser/idrettsbakgrunn dere?
- Hvilket forhold dere har til kroppsøvingfaget?

#### **Hoveddel: (innsats, ferdigheter, kunnskap, forutsetninger, utvikling, prosess)**

-Hva tenker dere sånn overordnet, hva kjennetegner den typisk gode kroppsøvingseleven/mindre gode kroppsøving eleven? (Eller hva skal til for å få god karakter i kroppsøving.)

- Hva tenker du innsats har å si i kroppsøving?
- Hva tenker du ferdigheter har å si i kroppsøving? Hvilke ferdigheter?
- Hva tenker du kunnskap har å si i kroppsøving?
- Har noen noe mer å si enn en annen? (hvordan kommer de ulike til syne?)
- Hvordan ser man ferdighetene deres? (idrettslige, sosiale, refleksive)
- Hvordan ser man at noen har innsats? (teoribaserte mål, tankeprosesser, refleksjon)
- Hva definerer dere som god karakter? Kan man få god karakter med kun god innsats?
- Hvordan ser man kunnskapen deres? (taus kunnskap, tankeprosesser) (vise kompetansemål + eksempler på kunnskap)
- Er det noen aktiviteter dere har mye mer av enn noe annet? (eks: ballspill VS friluftsliv?)
- Har noen fordeler for karakteren ved å gå på noen aktiviteter på fritiden, og være god i disse? Er det det samme hvilken aktivitet? (fotball/håndball VS skating, løping, freerunning, golf).
- Har alle mulighet for å få toppkarakter? Hvis «nei» - hva må være på plass for at en elev skal kunne få karakteren 6?
- Hva tenker dere på når dere hører utforske? Hvordan utforsker dere i kroppsøving? Noen kompetansemål (det dere vurderes på) så brukes utforske, hvordan tenker dere at læreren får vurdert hvordan dere utforsker?

-Hva tenker dere skal vurderes i kroppsøving? Har fremgang noe å si, uavhengig av hvor gode ferdighetene er til slutt? Rasjonelle ferdigheter

-I 2020 kom det en ny læreplan, har dere merket noe forskjell på timene, hvordan timene er lagt opp eller hvordan dere blir vurdert?

-Plukke ut noen kompetansemål og diskutere dem i forhold til den gode og mindre gode kroppsøvingseleven og hvordan de opplever å bli vurdert i dem (innsats, ferdigheter, kunnskap, utvikling, forutsetninger, prosess)

### **Forskningspåstander:**

*1. Kroppsøvingstimene består av å gjennomføre aktiviteter, og ikke lære noe nytt. Altså at man har en aktivitet noen timer så gjør man så godt man kan, men man lærer ikke noe nytt eller å utvikle seg innenfor aktivitetene. Man viser ferdigheter man allerede har.*

2. En forskningsundersøkelse viste at det å ha spesifikke ferdigheter i spesielle idretter (eksempelvis fotball vs ridning) gir fordeler i kroppsøving. *Hva tenker dere om dette?*

*3. Forskning viser at noen lærere mener det er hensiktsmessig å ha maskuline egenskaper (tøff vs sjenert) for å få de beste karakterene i faget, vil dere si dere enig i dette? Hva tenker dere om dette?*

4. Undervisningen går ut på å gjennomføre aktiviteter læreren legger opp til, og vise gode idrettslige og motoriske ferdigheter

### **Andre påstander:**

-Det er lurt å gjøre det dårlig i starten av en periode for å avslutte bra for å få god karakter – fordi da vil læreren legge merke til at du har hatt fremgang.

### **Generelt:**

-Noe mer dere vil legge til?

### **Avslutning**

-Takke for tiden og det de ville dele. Informere om at hvis det er noe de vil legge til eller diskutere, som de tenker på i ettertid må de gjerne ta kontakt med meg på e-post.