



Erlend Ellefsen Vinje, Fredrik Lie Haugen, Markus Vagle, Vegard Fånes Aaring, Karl Petter Fon, Steinar Brattenborg, Martin Blaauw Sandell, Ingvild Kvikstad, Espen Berg-Johnsen, Rein Jensen, Andrea Hovstein Kruken, Johan Ludvik Lund, Oda Eline Aasland og Markus Aasland

Et forståelig kroppsøvfingsfag?

Skriftserien fra Universitetet i
Sørøst-Norge nr. 139
2024

Kroppsøvfingsfaget etter fagfornyelsen
– erfaringer fra elever og lærere på
ungdoms- og videregående trinn

Rapport fra FUSK-undersøkelsen 2022

Erlend Ellefsen Vinje, Fredrik Lie Haugen, Markus Vagle, Vegard Fånes Aaring, Karl Petter Fon, Steinar Brattenborg, Martin Blaauw Sandell, Ingvild Kvikstad, Espen Berg-Johnsen, Rein Jensen, Andrea Hovstein Kruken, Johan Ludvik Lund, Oda Eline Aasland og Markus Aasland

Et forståelig kroppsøvfingsfag?

Kroppsøvfingsfaget etter fagfornyelsen – erfaringer fra elever og lærere på ungdoms- og videregående trinn

Rapport fra FUSK-undersøkelsen 2022

Forfattere:**USN og OsloMet:** Erlend Ellefsen Vinje**USN:** Fredrik Lie Haugen, Markus Vagle, Karl Petter Fon, Johan Ludvik Lund, Oda Eline Aasland og Markus Aasland**OsloMet:** Steinar Brattenborg, Andrea Hovstein Kruken, Ingvild Kvikstad, Rein Jensen, Martin Blaauw Sandell og Vegard Fånes Aaring**NIH:** Espen Berg-Johnsen

© Erlend Ellefsen Vinje, Fredrik Lie Haugen, Markus Vagle, Vegard Fånes Aaring, Karl Petter Fon, Steinar Brattenborg, Martin Blaauw Sandell, Ingvild Kvikstad, Espen Berg-Johnsen, Rein Jensen, Andrea Hovstein Kruken, Johan Ludvik Lund, Oda Eline Aasland og Markus Aasland, 2024
Universitetet i Sørøst-Norge
Horten

Rapporten ble først publisert på prosjektets nettside februar 2023: www.usn.no/fusk

Fotograf: Espen Winther

Skriftserien fra Universitetet i Sørøst-Norge nr. 139

ISBN 2535-5325

ISSN 978-82-7206-824-9



Denne publikasjonen er lisensiert med en Creative Commons lisens. Du kan kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst format eller medium. Du må oppgi korrekt kreditering, oppgi en lenke til

lisensen, og indikere om endringer er blitt gjort.

Se fullstendige lisensbetingelser på <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.no>

Forord

FUSK-undersøkelsen er en del av forskningsprosjektet *Forskningsbasert undervisning og samarbeid om læring i kroppsøving* (www.usn.no/fusk). Dette prosjektet har som hovedmålsetning at elever, lærere, lærerstudenter og lærerutdannere lærer om faget av hverandre og utvikler det videre i fellesskap. Et naturlig utgangspunkt for en slik ambisjon er å søke etter kunnskap om hvordan elever og lærere oppfatter kroppsøvingfaget etter innføringen av den nye læreplanen i faget. Samtidig gjør hovedmålsetningen for prosjektet at vi har ønsket å legge til rette for et forskningsdesign der vi knytter oss sammen med praksisfeltet også med en formativ ambisjon: å utvikle samarbeid med deltagende skoler for å sammen lære om og utvikle kroppsøvingfaget er selve kjernen i FUSK-prosjektet. Hvilke implikasjoner den delte ambisjonen om evaluerende og formativ tilnærming har fått for prosjektet er redegjort for i metodedelens av rapporten.

Vi takker alle elever og lærere for deres bidrag til undersøkelsen – og alle skoleledere som har bidratt til deltagelse på sine skoler. Vi håper de presenterte indikasjonene og tendensene rundt erfaringene med kroppsøvingfaget etter fagfornyelsen kan benyttes til fruktbare diskusjoner for videre utvikling av faget. Slike diskusjoner ser vi for oss at kan skje mellom elever og lærere, i lærerkollegier og i studentenes praksisperioder - også der lærerutdannere fra både utdanningsinstitusjonene og praksisfeltet følger opp studentene. Vi har allerede knyttet kontakt med flere skoler for nærmere samarbeid i forbindelse med utviklingen av kroppsøvingfaget som følge av undersøkelsen – og håper å fortsette og utvide disse relasjonene og dette arbeidet.

Rapporten er utarbeidet av en forskningsgruppe bestående av forskere og lærerutdannere i kroppsøving fra USN, OsloMet og NIH. Vi retter en stor takk til Marc Esser-Noethlichs, Christoffer Wang (begge OsloMet) og Joar Skrede (NIKU) for bidrag i utarbeidelsen av denne rapporten.

Erlend Ellefsen Vinje
Dosent og prosjektleder for FUSK-prosjektet

Tønsberg, 21.februar 2023

Sammendrag

I dette sammendraget presenterer vi noen av hovedfunnene i FUSK-undersøkelsen som ble gjennomført i løpet av mai 2022. Dette er en digital spørreundersøkelse med et selvrekrutterende design for lærere. Disse lærerne har igjen rekruttert sine elever etter snøballmetoden. Et slikt design gir ikke grunnlag for generalisering fordi utvalgsprosedyren ikke er representativ for hele populasjonen. Fortolkninger av resultatene vil derfor kun være gjeldende for utvalget/deltakerne i studien. Ved å være bevisst på begrensningen utvalgsprosedyren medfører, kan resultatene gi indikasjoner og tendenser knyttet til erfaringer og opplevelser fra kroppsøvfingsfaget. Analysen er basert på svar fra 56 kroppsøvfingslærere og 1910 elever fra ungdomstrinn og de to første trinnene på videregående skole.

En hovedintensjon med undersøkelsen har vært å finne indikasjoner på hvordan elever og lærere oppfatter læringsutbytte (eller muligheter for å tilrettelegge for dette) knyttet til sentrale målsetninger i faget. Blant lærerne oppgir et stort flertall at de lykkes med å tilrettelegge for undervisning som møter mange av de sentrale ambisjonene vi finner læreplanen. Et overveldende flertall av lærerne oppgir at undervisningen har gitt elevene et godt grunnlag for bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil. En tilsvarende stor andel av lærerne uttrykker enighet til at undervisningen har gjort at elevene har utviklet respekt for hverandre og bedret elevens evne til å samarbeide. Et lignende flertall av lærerne mener også at elevene har utfordret seg selv og tøyd sine egne grenser, og at undervisningen har vært tuftet på anerkjennelse av ulikheter og inkludering ut fra elevenes individuelle forutsetninger. De aller fleste av lærerne uttrykker også at undervisningen har gitt elevene allsidige kroppslige erfaringer.

Det finnes imidlertid områder der lærerne i mindre grad oppfatter at deres egen undervisning tilrettelegger for sentrale målsetninger i faget. Blant annet er det en betydelig andel av lærerne som uttrykker uenighet knyttet til om undervisningen deres har bidratt til at elevene kan tenke kritisk rundt kroppsideal, reflektere rundt likestilling og likeverd, øke elevenes forutsetninger for å utforske naturen eller bidra til elevenes naturglede.

Når det gjelder elevenes oppfatning av læringsutbytte i forbindelse med sentrale målsetninger i faget, så bygger disse ofte opp under lærernes erfaringer. Resultatene fra undersøkelsen viser eksempelvis at et klart flertall av elevene kobler undervisningens innhold til både nåværende og fremtidig bevegelsesglede – og et styrket utgangspunkt for en fysisk aktiv livsstil. Det er likevel en større andel elever enn lærere som uttrykker uenighet til at undervisningen har resultert i forventet læringsutbytte. Dette er ikke overraskende, da lærerne svarer på grunnlag av deres oppfatning av alle elevenes læringsutbytte, mens eleven svarer på egne vegne. Et gjennomgående flertall av elevene uttrykker også enighet til

at sentrale læringsområder er ivaretatt. Det er likevel områder der oppsiktsvekkende mange elever uttrykker uenighet. Disse områdene samsvarer i stor grad med de områdene lærerne er mest skeptiske til at undervisningen har tilrettelagt for god kompetanseutvikling. Vi finner eksempelvis at det kun er marginalt mer enn halvparten av elevene som er enige i at undervisningen har gitt forutsetninger for å utforske naturen eller grunnlag for naturglede.

Etter en samlet vurdering av resultatene fra analysen, sitter vi likevel igjen med et grunnleggende spørsmål: *Har vi et forståelig kroppsøvfagsfag?* Eller sagt på en annen måte: Har vi en felles forståelse av kroppsøvfagsfaget og tolker vi læreplanen på samme måte? Knyttet til flere andre sentrale områder innenfor kroppsøvfagsfaget er det indikasjoner på at det mangler en felles forståelse mellom de mest sentrale aktørene – elever og lærere – men også mellom elever og mellom lærere.

I denne undersøkelsen finner vi tendenser i denne retningen når det gjelder forståelsen av hva som ligger i begrepet «et mindre idrettsrettet kroppsøvfagsfag», som kan beskrives som en av de mest sentrale dreiningene i faget etter innføringen av LK20. Vi finner også indikasjoner på en manglende fellesforståelse mellom lærere og elever knyttet til hva som faktisk har preget den undervisningen de begge har erfart. Lærere oppgir i stor grad at undervisningen *ikke* har vært preget av konkurranseorientering og terping på teknisk riktig utførelse av ferdigheter, mens et flertall av elevene mener det motsatte.

Vi ser også indikasjoner på at begrepet *idrettsaktiviteter* til dels fylles med ulikt innhold av elever og lærere. Dette kan være med å forklare tendensen vi ser, knyttet til at elever og lærere i undersøkelsen virker uenige om omfanget av idrettsaktivitet i undervisningen. Elevene oppgir et betydelig større omfang av idrettsaktiviteter i undervisningen enn hva lærerne gjør, men resultatene antyder også at elevene oppfatter begrepet «idrettsaktivitet» som bredere innholdsmessig sammenlignet med lærerne. Andre resultater knyttet til ulik oppfatning av undervisningsinnhold er vanskeligere å forklare. 28,1 % av elevene oppgir at de aldri har hatt rolig friluftslivsaktiviteter eller naturferdsel, mens ingen lærere velger dette svaralternativet når de oppgir omfanget av denne aktiviteten.

Når det gjelder erfaringer og opplevelser fra vurderings – og karaktersettingspraksis finner vi også resultater som gir grunn til videre refleksjoner, så lenge en felles forståelse av kroppsøvfagsfaget er ønskelig. Eksempelvis ser vi at et klart mindretall av lærerne mener at elevene må ha svært gode ferdigheter i idretter for å få karakteren 6, mens et klart flertall av elevene oppfatter at dette er nødvendig. Vi finner også at et klart flertall av lærerne oppgir at elevenes forutsetninger var en del av vurderingsgrunnlaget deres. I Utdanningsdirektoratets støtteskriv for vurdering (Utdanningsdirektoratet, 2020) finner vi derimot en formulering om at elevens forutsetninger ikke skal være en del av vurderingsgrunnlaget. Dette eksemplet kan antyde at utfordringer knyttet til felles forståelse av faget ikke bare handler om dialog i

praksisfellesskap, men også om tydelighet og samsvar i de styringsdokumentene skolens aktører skal forholde seg til.

I rapportens avsluttende del trekker vi blant annet fram at en gjensidig dialog mellom elever, enkeltlærere og lærerfellesskap vil kunne være med på å tydeliggjøre og klargjøre hvilke forståelser man har knyttet til intensjoner og kompetanse i faget. Vi argumenterer for at en slik tydeliggjøring vil være et nødvendig utgangspunkt for en søken etter større grad av felles forståelse.

Innhold

Forord	1
Sammendrag	2
1 Fagfornyelsen og ny læreplan i kroppsøving	8
1.1 Kroppsøvingsfaget før fagfornyelsen.....	10
1.2 Aktuelle problemstillinger	12
2 Metode	14
2.1 Design og utvalg	14
2.2 Spørreundersøkelsen	16
2.3 Operasjonalisering	17
2.4 Etikk.....	17
3 Resultater	18
3.1 Forståelsen av og erfaringer med «et mindre idrettsrettet fag»	18
3.1.1 Ulik forståelse av hva et mindre idrettsrettet fag betyr – både mellom lærere og elever og blant lærere som gruppe.....	19
3.1.2 Elever og lærere uenige om undervisningen har vært konkurranseorientert og preget av terping på teknikk	21
3.1.3 Hvilke aktiviteter lærere og elever anser som idrettsaktiviteter fremstår uklart	23
3.1.4 Elever opplever større grad av tidsbruk rettet mot idrettsaktivitet enn lærerne.....	25
3.1.5 Elevene ønsker mer tid brukt på idrettsaktivitet enn lærerne	26
3.2 Faktisk og ønsket innhold i faget.....	27
3.2.1 En større andel elever enn lærere opplever at det ofte er ball- og racketspill hvor man teller mål/poeng. Samtidig ønsker elever mer av denne typen aktivitet i større grad enn lærere.....	29
3.2.2 Ulike bilder av elevenes preferanser for aktivitetsinnhold utkrystalliserer seg	30
3.2.3 Motstridende oppfatninger rundt eksistensen av rolig friluftslivsaktiviteter og naturferdsel mellom elever og lærere	31

3.3 Samsvar mellom sentrale målsetninger for faget og elev- og lærererfaringer knyttet til undervisningen – første del.....	31
3.3.1 Et klart flertall av elevene kobler undervisningens innhold til både nåværende og fremtidig bevegelsesglede - og et styrket utgangspunkt for en fysisk aktiv livsstil	32
3.3.2 Elevene har ulik opplevelse av relasjonen mellom undervisning og utvikling av samarbeidsevne og respekt for andre	34
3.3.3 Målsetning om å tenke kritisk rundt kroppsideal skiller seg negativt ut når elevene kobler undervisningens innhold til faktisk kompetanseheving.....	35
3.3.4 Elevene har delte opplevelser knyttet til om sentrale deler av medvirkningsprosessen er ivaretatt i planleggings- og gjennomføringsfasen av undervisningen.....	36
3.3.5 De fleste elever – men langt fra alle – oppfatter at undervisningen er lagt opp med utgangspunkt i anerkjennelse av ulikhet og ulike forutsetninger	38
3.4 Samsvar mellom sentrale målsetninger for faget og elev- og lærererfaringer knyttet til undervisningen – andre del.....	39
3.4.1 Mer enn tre fjerdedeler av elevene oppgir å få utfordret seg selv og tøyd egne grenser.....	39
3.4.2 Nærmere 3 av 10 elever er uenige eller usikre på om undervisningen har gitt allsidige erfaringer med å bruke kroppen.....	40
3.4.3 En stor andel elever opplever at undervisningen har gitt mangelfullt læringsutbytte når det gjelder forståelse om seg selv og andre, likestilling og likeverd	41
3.4.4 Varierende grad av opplevd måloppnåelse knyttet til kompetanse om natur og miljø	43
3.5 Vurdering og karaktersetning	45
3.5.1 Omtrent 1 av 3 elever i undersøkelsen opplever at sentrale sider ved undervisningsvurderingen i faget ikke er ivaretatt	45
3.5.2 De aller fleste lærerne opplever at sentrale sider ved undervisningsvurderingen i faget er ivaretatt	46
3.5.3 Et flertall av elevene opplever at deres individuelle forutsetninger blir trukket inn i den faglige vurderingen og i vurderingsgrunnlaget ved karaktersetning.....	47
3.5.4 Et klart flertall av lærerne oppgir at elevens forutsetninger blir trukket inn i vurderingsarbeidet med karakter, og at elevens forutsetninger er en del av vurderingsgrunnlaget når de gir karakter i faget	49
3.5.5 Et flertall av elevene og lærerne opplever at innsats knyttes til faglig vurdering med karakter – også når innsatsen knyttes til kompetansemål der fysisk aktivitet ikke er relevant.....	50

3.5.6 Et klart flertall av lærerne oppfatter at fremgang i seg selv – uavhengig av endelig ferdighetsnivå – er en del av den faglige vurderingen med karakter. Et betydelig antall elever er usikre eller uenige i at dette preger vurderingspraksisen	53
3.5.7 Elevene og lærerne har samlet sett ulik oppfatning når det gjelder nødvendigheten av svært gode ferdigheter i en eller flere idretter for å få karakteren 6 i kroppsøving	54
3.5.8 Indikasjoner på ulik praksis knyttet til fysiske tester – både når det gjelder eksistens, omfang og bruksområde.....	55
4 Refleksjoner om undersøkelsen og metoden	59
5 Avslutning og veien videre	61
6 Litteratur	64

1 Fagfornyelsen og ny læreplan i kroppsøving

Fagfornyelsen er navnet på prosessen med å utvikle og innføre nye læreplaner i Kunnskapsløftet. Den nye læreplanen i kroppsøving ble lansert i november 2019 og delvis innført fra august 2020. Fra og med skoleåret 22/23 er den tatt i bruk på alle trinn i skolen. En sentral endring eller dreining for kroppsøvingsfagets del, blir beskrevet på følgende måte av Utdanningsdirektoratet:

Læreplanen vektlegger ulike bevegelsesaktiviteter, lek og øving i større grad enn tidligere. Faget legger til rette for et bredt utvalg av ulike bevegelsesaktiviteter. 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).

Utdanningsdirektoratet (2019) fremhever også at elevene i større grad enn tidligere skal utforske egen identitet og selvbylde, samt oppleve et mer variert fag. De viser også til at fysisk og psykisk helse i større grad skal ses i sammenheng, og at elevens innsats i større grad er integrert i kompetansemålene.

Det er enkelte sentrale strukturelle endringer i den nye læreplanen. Den forrige læreplanen (KRO01-04) ble innledet med en formålstekst, mens den nye læreplanen i faget (KRO01-05) presenteres med overskriften «Om faget» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Her finner vi først en tekst med underoverskriften «Fagets relevans og sentrale verdier» - som også må sies å presentere formålet med faget i skolen. Videre blir ikke faget lenger inndelt i hovedområder. Den forrige læreplanen hadde på ungdoms- og videregående trinn hovedområdene «Idrettsaktivitet», «Friluftsliv» og «Trening og livsstil». Etter arbeidet med fagfornyelsen er innholdet i kroppsøving strukturert rundt tre nye *kjerneelementer* på alle trinn. Disse blir presentert slik under overskriften «Om faget»:

Bevegelse og kroppslig læring
Elevene skal bli kjent med å være i bevegelse alene og sammen med andre ut fra egne interesser, intensjoner og forutsetninger. Elevene utforsker egen identitet og eget selvbylde, og reflekterer over og tenker kritisk rundt sammenhengene mellom bevegelse, kropp, trening og helse. Kroppsøving gir rom for kroppslig læring gjennom lek og øving i friluftsliv, dans, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter. Kroppslig læring handler om allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet og stimulering til bevegelsesglede.

Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter

Elevene skal løse utfordringer og oppgaver i et læringsfellesskap og kunne reflektere over samspill, samhandling og likeverd. I mange bevegelsesaktiviteter er deltakelse, medvirkning og samarbeid nødvendig for å fremme læring hos seg selv og andre. Det innebærer å anerkjenne ulikhet og inkludere alle, uavhengig av forutsetninger.

Uteaktiviteter og naturferdsel

Elevene skal bruke nærområdet og utforske naturen gjennom varierte uteaktiviteter under vekslende årstider. Naturopplevelser og trygg og bærekraftig ferdsel er sentralt. I kroppsøving skal elevene få oppleve ulike kulturer innenfor friluftsliv, inkludert aktiviteter knyttet til samisk kultur (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I den forrige læreplanen (LK06) ble kompetansemålene presentert under hvert hovedområde. Nå blir kompetansemålene presentert samlet. Gjennom bruk av støttefunksjonen i den digitale læreplanvisningen, kan man se hvilke kjerneelementer hvert enkelt kompetansemål blir koblet til (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Læreplanverket (LK20) har tre tverrfaglige temaer som berører sentrale samfunnsutfordringer. Overordnet del beskriver innholdet i hvert av temaene generelt, mens det i læreplanene for de ulike fagene beskrives hvordan det skal tilrettelegges for læring innenfor faget spesielt. Hvert tema inngår i fag kun hvis de er en sentral del av det faglige innholdet. Kroppsøving er blant fagene som knytter seg til alle de tre tverrfaglige temaene. I teksten «Om faget» presenteres de slik:

Folkehelse og livsmestring

I kroppsøving handler det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring om å fremme god psykisk og fysisk helse og gi elevene verktøy til å ta ansvarlige livsvalg. Faget skal fremme et positivt selvbilde som kan gi elevene en trygg identitet. Faget skal medvirke til at elevene får kunnskap om ulike perspektiver på bevegelsesaktiviteter og helse. Elevene skal òg lære å forvalte helse som ressurs på en måte som gagnar den enkelte, og lære å ta valg som er gode for egen og andre sin helse gjennom livet.

Demokrati og medborgerskap

I kroppsøving handler det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap om å fremme evnen til samspill i aktiviteter og refleksjon over hva egen deltagelse og egen innsats innebærer for samspill og læring i faget. Faget skal medvirke til at elevene får kunnskap om og forståelse for demokratiske verdier og spilleregler gjennom medvirkning og medansvar i deltagelse og samarbeid. Faget skal òg gi rom for å øve opp kritisk tenking og lære å handtere meningsbrytninger og respektere uenighet.

Bærekraftig utvikling

I kroppsøving handler det tverrfaglige temaet bærekraftig utvikling om naturopplevelser med vekt på trygg og bærekraftig ferdsel. Faget skal medvirke til forståelse for at valgene den enkelte gjør, har betydning og konsekvenser for bærekraftig utvikling og vern av livet på jorda både lokalt, regionalt og globalt (Kunnskapsdepartementet, 2019).

De grunnleggende ferdighetene i kroppsøvingsfaget er videreført fra forrige læreplan, og beskrives også i teksten «Om faget». Ordlyden er noe justert, men meningsinnholdet er i hovedsak videreført.

Nytt etter fagfornyelsen er at det ikke lenger bare er kompetansemålene som er grunnlaget for vurdering i fag. Nå skal kompetansemåla også forstås «*i lys av teksten om faget i læreplanen*» jamfør §3-3 i forskrift til opplæringsloven (Forskrift til opplæringslova, 2006), der altså både beskrivelsene av kjerneelementene, de tverrfaglige temaene og de grunnleggende ferdighetene er sentrale.

1.1 Kroppsøvingsfaget før fagfornyelsen

I oversiktsstudien til Løndal et al. (2021) viser forskerne til at det i perioden 2010-2019 var 116 fagfelleverderte publikasjoner med empirisk forskning på det norske skolefaget kroppsøving. En klar økning sammenlignet med perioden 1978-2010, hvor Jonskås (2010) fant 11 fagfelleverderte publikasjoner (Løndal et al., 2021). Det ble utført en induktiv innholdsanalyse av de 116 inkluderte publikasjonene, som førte frem til fire grupper av forskningstema: *læring i faget, undervisning i faget, forskning om faget og andre forskningstema med relevans for kroppsøving. Når det gjelder undersøkelser som tar for seg store utvalg og har undersøkt lærerens undervisning, elevens læring og innholdet i kroppsøvingsfaget i Norge, har det siden 2015 vært publisert fire arbeider (Sävfenbom et al., 2015: Moen et al., 2018: Laxdal et al., 2019: Erdvik et al., 2020). Den eneste av disse undersøkelsene som har generaliserbare data på et nasjonalt nivå er forskningsrapporten «Når ambisjon møter tradisjon» (Moen et al., 2018). Deres kvantitative studie ble gjennomført i 2016, og omfattet 3226 elever fra 5.-10.trinn, og 139 lærere som underviste i kroppsøving fra 1.-10. trinn. Med tanke på innhold konkluderer forskningsrapporten med at faget «(...) preges av ballspill og grunntrening, mens dans, friluftsliv og moderne bevegelsesaktiviteter er mer eller mindre fraværende» (Moen et al., 2018, s. 81). Denne konklusjonen er imidlertid utfordret av Vinje og Skrede (2021, s. 53) som mener svaralternativene i undersøkelsen tilsier at denne delen av konklusjonen kan problematiseres på flere måter. I studien til Kvikstad & Vinje (2019) utfordres rådende forståelser om at alternative (eller moderne) bevegelsesaktiviteter er «mer eller mindre fraværende» i kroppsøvingundervisningen. Dette gjøres med bakgrunn i funn som avdekker at lærerne*

oppgir en langt bredere forståelse av dette begrepet, enn hva som gir rammene for svaralternativene i den omtalte spørreundersøkelsen fra 2018. I den sistnevnte spørreundersøkelsen var uttrykket og svarkategorien «moderne aktiviteter» benyttet. I rapporten begrenses begrepet til kun å omfatte «skateboard/longboard, rulleskøyter, klatring, yoga og parkour» (Moen et al., 2018, s. 40).

En forskningsartikkel som baserer seg på både den kvantitative studien til Moen et al., (2018), og samtidig knytter seg til empirisk materiale gjennom intervju med tre fokusgrupper med kroppsøvingslærere fra ungdomstrinnet, konkluderer med at «(...) faget ser ut til å være prega av eit snevert utval av aktivitetar og ein tradisjonell undervisningsmetode. Samstundes ser vi at lærarar og elevar oppfattar at sosiale og emosjonelle kompetansar er viktige i faget» (Standal, Moen og Westlie, 2020, s. 34).

Når det gjelder lærerens undervisning konkluderer Moen et al., (2018) at instruksjonsmetoden er mest vanlig og at lærerstyrt undervisning dominerer, samtidig som både elever og lærere oppgir at de ønsker mer varierte undervisningsmetoder (Moen et al, 2018). Beslektede funn trekker også Sävfenbom et al., (2015) frem. De finner at 88 % av elevene i studien (N=2010) oppgir å like kroppsøvingsfaget, men at en drøy tredjedel av denne gruppen også mener at det kunne vært undervist på en annen måte. Erik Aaslands doktoravhandling fra 2019 gir innsikt i hva som kjennetegner lærernes syn på den dyktige kroppsøvingseleven på videregående trinn før fagfornyelsen. Åtte kroppsøvingslærere fra fire videregående skoler ble intervjuet og observert gjennom til sammen 92 undervisningsøkter. I sitt sammendrag av avhandlingens funn peker Aasland (2019b) blant annet på at elever må være i god fysisk form og ha gode ferdigheter i ballspill for å falle inn i kategorien «den dyktige elev». Han viser videre til at jenter som fremviser egenskaper som konkurranseinnstilt, fryktløs og tøff får «høy uttelling i elevvurderingen» og at forståelsen av den dyktige kroppsøvingseleven fremsto som «en relativt statisk og fastlåst kategori». Aasland peker samtidig på at lærerens vurderingspraksis når det gjelder dyktighet, ikke gjenspeilet det som ble gjort i undervisningen han observerte:

Læreren vurderer idrettslige ferdigheter utover det man kan forvente at elevene kan tilegne seg i kroppsøvingstimene, noe som betyr at elever som ikke har bakgrunn fra idretten (og da særlig ballspill), eller som ikke trener mye på fritiden, i praksis er fratatt muligheten til å kunne oppnå de høyeste karakterene i faget (Aasland, 2019b).

Spørsmålsstillinger knyttet til hva elevene både skal lære og faktisk lærer er forbundet med debatt både nasjonalt, i en skandinavisk kontekst og internasjonalt (Nyberg og Larsson, 2014; Aasland, Walseth & Engelsrud, 2019; Laxdal et al., 2019; Vinje, Aaring & Skrede, 2021). For å fange det internasjonale perspektivet vises det gjerne til hvordan Kirk (2010, 2013) argumenterer for at innlæring av idrettsteknikker og en multiaktivitetsmodell har vært den dominerende praksisformen i faget fra rundt 1950-60-åra og fram til i dag. Aasland

(2019a, s.202-203) nyanserer imidlertid dette bildet når han beskriver hvordan «idrettslogikken» står enda mer sentralt i Storbritannia og Australia enn i Norge, samt når han med henvisning til flere skandinaviske studier (Redelius & Larsson 2010, Larsson & Nyberg, 2017; Öhman & Quennerstedt, 2008) argumenterer for «at det ikke er idrettslige teknikker som er i fokus, men derimot (fysisk) aktivitet» - det å ha et høyt intensitetsnivå på aktivitetene – «som er den sentrale dimensjonen i kroppsøvingfaget».

1.2 Aktuelle problemstillinger

Det har allerede blitt reist flere fagspesifikke problemstillinger med utgangspunkt i kroppsøvingfaget og fagfornyelsen. «Et mindre idrettsrettet fag» blir trukket fram som en sentral dreining i faget av Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Det har blitt problematisert hva dette *egentlig* betyr. Både med utgangspunkt i at Kunnskapsdepartementet ved godkjenning av kjerneelementene i faget ba Utdanningsdirektoratet påse at «idrettsperspektivet ble ivaretatt» i fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2018), men også spesifikt med tanke på hvordan uttrykket/denne dreiningen skal forstås. Skal det for eksempel være mindre rangering og sammenligning av idrettslig/motoriske ferdigheter, mindre undervisningstid brukt på idrettsaktiviteter og/eller innholdsmessig færre idrettsaktiviteter? Hva elevene (egentlig) skal lære i faget og hvordan bevegelsesglede skal forstås i relasjon til læring er også sentrale perspektiver som danner ulike aktuelle problemstillinger som allerede er diskutert i forskningslitteratur (Vinje, Aaring og Skrede, 2021) og i debatter blant kroppsøvingforskere de siste årene (Engelsrud, Hallås, Kjærland og Sæle, 2021; Sæle, Engelsrud, Hallås og Kjærland, 2021; Vinje, Brattenborg, Jensen og Aaring, 2021). Et annet sentralt perspektiv er forståelsen av fagets vurderingsordning – og om retningslinjene er tydelige nok eller preget av manglende samsvar. Her har det blant annet blitt tatt til orde for at det er «manglende samsvar mellom formuleringer i læreplan i kroppsøving, ordlyd i retningslinjer for vurdering og lærernes faktiske muligheter til å utvikle og gjennomføre en rettferdig karaktersettingspraksis» (Vinje, Brattenborg og Skrede, 2021). Leirhaug (2016) sitt doktorgradsarbeid avdekket at kroppsøvingslærere og elever ved seks utvalgte skoler i liten grad hadde implementert strategier knyttet til vurdering for læring (Vfl). Prinsippene bak vurdering for læring gjenfinnes nå innenfor begrepet underveisvurdering, som benyttes blant annet i forskrift til opplæringsloven. Leirhaug fant at majoriteten av lærerne hadde lite kjennskap til Vfl, og over halvparten av elevene rapporterte lite eller ingen erfaring med Vfl. Han pekte videre på et generelt behov for å utvikle kroppsøvingslærernes vurderingskompetanse, med spesielt fokus på å snakke med elevene om vurdering, samt det å kritisk reflektere over vurderingens mulige uheldige konsekvenser for elevene. Det er imidlertid gode grunner til å anta at lærere, også i kroppsøving, har jobbet mye med å utvikle sin vurderingspraksis etter at datainnhenting til denne avhandlingen ble gjennomført. Eksempelvis etablerte Utdanningsdirektoratet i 2010 en fireårig nasjonal satsing for å gi støtte til arbeidet med å

videreutvikle en mer læringsfremmende vurderingspraksis, og denne satsningen ble utvidet med en ny fireårsperiode fram til 2018 (Utdanningsdirektoratet, 2019a).

Denne forskningsgjennomgangen skaper et relevant bakteppe for denne undersøkelsen. Ett av formålene med denne undersøkelsen har vært å gi en bredere forståelse for flere av problemstillingene nevnt over, og å avdekke tendenser og indikasjoner i denne sammenheng.

2 Metode

Vi innleder metodedelen med en beskrivelse av forskningsdesignet og utvalget for denne undersøkelsen. Deretter presenterer vi overordnede vurderinger knyttet til spørreundersøkelsen og operasjonaliseringen, og avslutningsvis presenterer vi hvordan prosjektet er utført i henhold til forskningsetiske prinsipper.

I forarbeidet til denne undersøkelsen utførte vi høsten 2021 en pilotundersøkelse på fire skoler, hvor vi samlet svar fra 26 lærere og 623 elever. Hensikten med pilotundersøkelsen var en utprøving av elektronisk verktøy, analysemetoder, tidsbruk, og å teste spørreskjemaet for å avdekke eventuelle upresise og uklare formuleringer. Erfaringene fra pilotundersøkelsen ble brukt til å revidere spørreskjema og metoder før den nasjonale undersøkelsen.

2.1 Design og utvalg

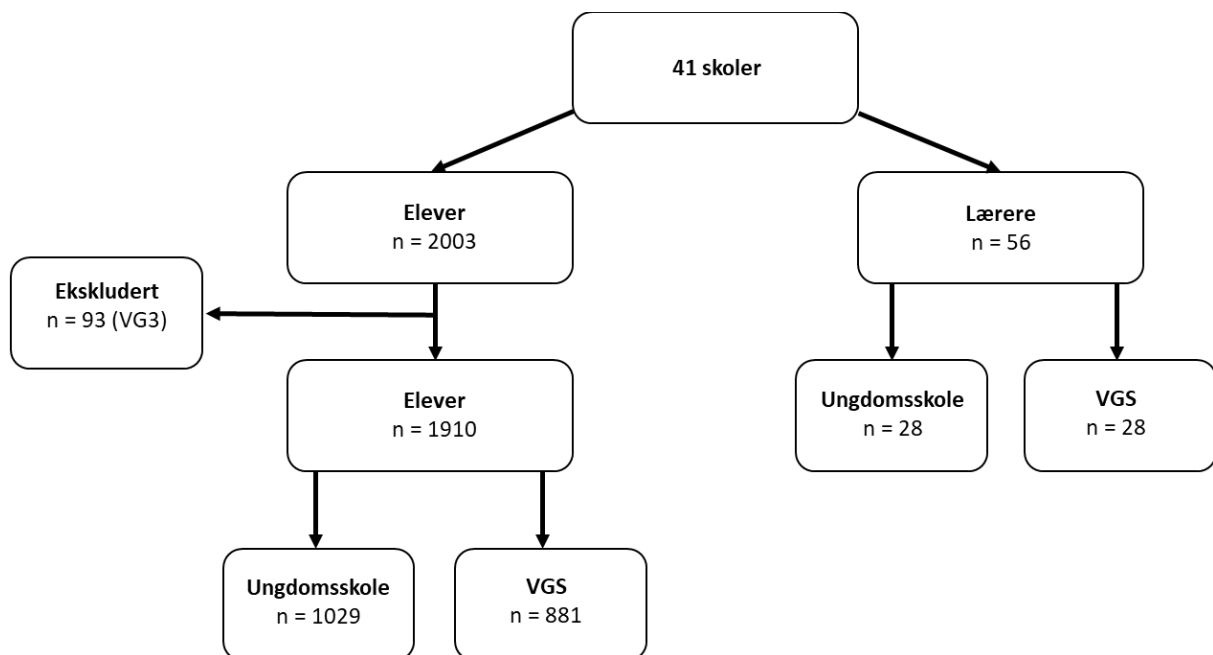
Studien har et selvrekrutterende utvalg for lærerne. Disse ble rekruttert til studien gjennom en åpen invitasjon til ungdoms- og videregående skoler om å delta i en digital spørreundersøkelse om kroppsøvfaget. Invitasjon til deltagelse ble lagt ut på prosjektets egen nettside (www.usn.no/fusk), promotert i relevante kanaler for kroppsøvlslærere på Facebook, samt sendt på e-post til forskergruppens kjente kontakter i skolen. Lærerne rekrutterte elevene etter snøballmetoden¹.

I forskningsprosjekter som har en evaluerende ambisjon, ønsker man å bruke et forskningsdesign som gir et representativt utvalg med tanke på generalisering. Siden FUSK-prosjektet har en ambisjon om å kunne være både evaluerende og formativ, var det nødvendig å velge et selvrekrutterende design. FUSK-prosjektet tar sikte på å skape et samarbeid mellom lærere og forskere gjennom å utvikle et samarbeid med deltagende skoler for å sammen kunne lære om og utvikle kroppsøvfaget (det formative aspektet). Samtidig ønsket forskergruppen å angi tendenser og indikasjoner på hvordan elever og lærere oppfatter samsvaret mellom sentrale målsetninger for kroppsøvfaget og det faktiske læringsutbyttet undervisningen (det evaluerende aspektet). Dermed valgte forskergruppen å gjennomføre undersøkelsen med utgangspunkt i et selvrekrutterende design. Dette innebærer at resultatene ikke kan generaliseres fordi utvalgsprosedyren ikke sikrer et representativt utvalg for hele populasjonen (Jacobsen, 2021; Wenstøp, 2004).

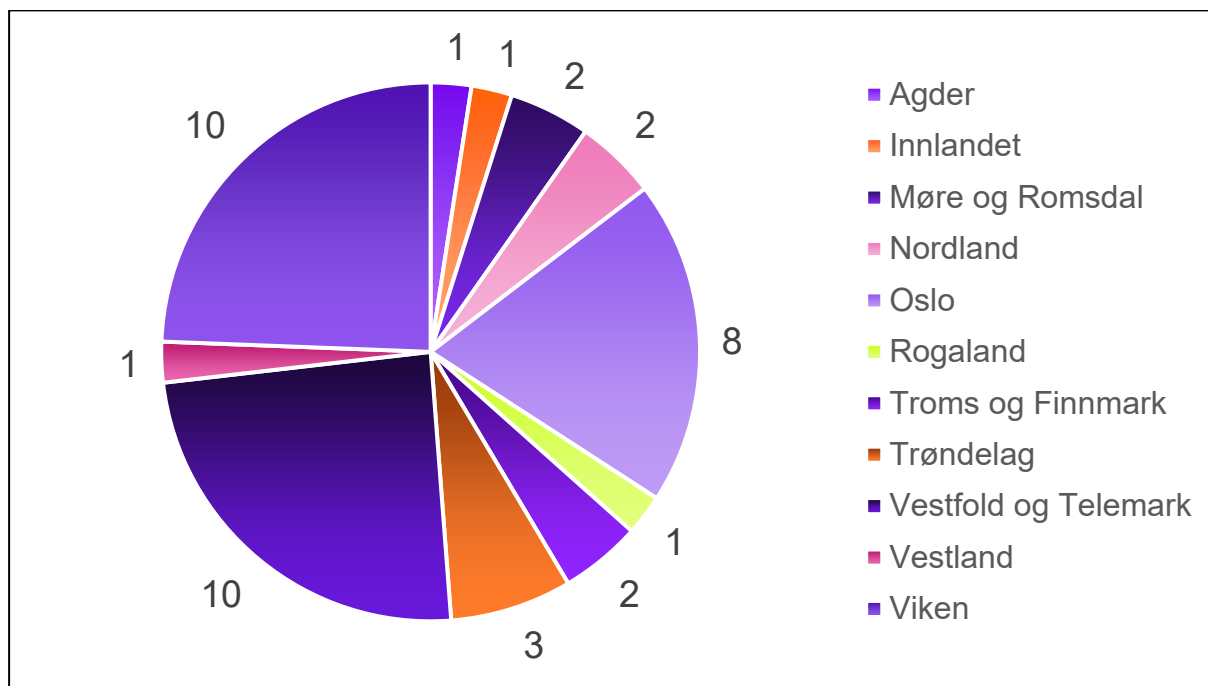
¹ Per februar 2024 er rapporten oppdatert med en presisering om at elevene er rekruttert av lærerne etter snøballmetoden.

Hensikten med undersøkelsen var å kartlegge hvordan elever og lærere oppfatter samsvaret mellom sentrale målsetninger for kroppsøvfingsfaget og det faktiske læringsutbyttet undervisningen har gitt etter innføringen av LK20. På det tidspunktet undersøkelsen ble gjennomført var LK20 fortsatt ikke iverksatt for elevene på 3. trinn i videregående skole (VG3). Enkelte skoler inkluderte elever fra VG3 i undersøkelsen. Disse 93 elevene er ekskludert fra resultatene i denne rapporten fordi elevene ikke er undervist etter LK20.

Frist for å melde interesse for deltakelse i undersøkelsen var 02. mai 2022. Totalt 58 skoler viste interesse for å delta og fikk oversendt instruksjoner for gjennomføring, samt lenke til undersøkelsen. I alt 41 skoler (21 ungdomsskoler og 20 videregående skoler) gjennomførte undersøkelsen (Figur 1 **Error! Reference source not found.**). Fra ungdomsskolene var det 467 jenter, 527 gutter og 35 som ikke ønsket å oppgi kjønn. Fra videregående skole var det 430 jenter, 428 gutter, og 23 som ikke ønsket å oppgi kjønn. Blant lærerne var det 15 kvinner og 13 menn tilknyttet ungdomsskolen, og 12 kvinner og 16 menn tilknyttet videregående skole. Utvalget inneholdt skoler fra alle Norges 11 fylker, men med en overvekt av skoler i det geografiske nærområdet til USN og OsloMet (Figur 2).



Figur 1: Fordeling av elever og lærere på ungdoms- og videregående skole.



Figur 2: Viser fordeling av antall skoler fra hvert fylke som har deltatt i undersøkelsen. Alle 11 fylker er representert, men det er overvekt av skoler fra det geografiske nærområdet til USN og OsloMet; Oslo, Viken og Vestfold og Telemark.

2.2 Spørreundersøkelsen

Spørreundersøkelsen besto av en rekke spørsmål og påstander knyttet til erfaringer med kroppsøvningsfaget etter fagfornyelsen. Elevene og lærerne ga uttrykk for grad av (u)enighet eller svaralternativet *usikker* som svar på spørsmålene og påstandene. En skala fra 1-5 ville gitt et bedre grunnlag for å beregne gjennomsnitt- og medianverdier, men svaralternativene vi valgte gir bedre rom for tolkning av den enkeltes opplevelse av spørsmålet eller påstanden man stiller/gir (Jacobsen, 2021; Wenstøp, 2004).

Lærere og elever er i stor grad stilt tilsvarende spørsmål i undersøkelsen, men i enkelte tilfeller er spørsmålene gitt med samme innretning. Elevene ble spurt om sine opplevelser av hva som faktisk har skjedd, mens lærerne ble spurt om sine intensjoner og forståelser i forbindelse med deres tilrettelegging og gjennomføring av ulike sider ved undervisningspraksisen. Det var ikke obligatorisk å svare på hvert enkelt spørsmål eller hver enkel påstand, dermed varierte antall svar på hvert spørsmål i noe grad. Antallet som har svart på hvert spørsmål og påstand er angitt i presentasjonen av resultatene.

2.3 Operasjonalisering

Beskrivelse av de relevante vurderingene som er gjort ved operasjonaliseringen av spørsmål, spørsmålstyper og svaralternativer har vært noe ulik mellom de ulike temaene. Vi finner det hensiktsmessig å koble disse vurderingene tett på konteksten av de resultatene som presenteres, og velger derfor å innlede underkapitlene i resultatdelen med denne typen informasjon. Dette kan være utradisjonelt, da slike vurderinger ofte er å finne i metodedelen. Vi finner det likevel riktig å gjøre da vi oppfatter deler av denne informasjonen som en nødvendig kontekstuell del for leseren av de ulike delene av resultatpresentasjonene. På denne måten tar vi også høyde for at enkelte lesere kanskje vil gå direkte inn i resultatpresentasjon uten en grundig gjennomlesning av metodedelen.

For å få en tilstrekkelig lesbar løpende tekst, har vi stort sett valgt å samle svaralternativer som *helt enig/uenig* og *delvis enig/uenig* i den løpende teksten, til at gruppen som velger en av disse alternativene er *enige eller uenige* eller eksempelvis at «*xx % av elevene oppgir enighet til ...*». Alle påstander og spørsmål som trekkes fram i teksten, og er knyttet til enighet eller uenighet, vil imidlertid også ha et visuelt uttrykk gjennom en figur eller tabell som viser grad av enighet/uenighet mer presist, der det angis nøyaktig hvor mange som er henholdsvis helt og delvis enige/uenige. Når det gjelder bruken av figurer og tabeller som gir en prosentvis sammenligning mellom elever og lærere, er det viktig å understreke at gruppene har svært ulik N, og at N er lav knyttet til en prosentvis fremstilling av lærerresultatene, spesielt der lærerne er skilt ut knyttet til skoletrinn de underviser på. Vi finner imidlertid undersøkelsens ambisjon om kun å angi indikasjoner og tendenser som godt informert om i rapporten, og tar utgangspunkt i at leseren tolker tall og resultater også i disse visuelle fremstillingene med det utgangspunktet.

2.4 Etikk

Prosjektet ble utført i henhold til forskningsetiske prinsipper i tråd med Helsinki deklarasjonen. Alle deltagere i undersøkelsen kvitterte på et elektronisk samtykke før de gjennomførte undersøkelsen. Prosjektet ble meldt til Nasjonalt Senter for Forskningsdata (NSD), referanse nr. 227376.

3 Resultater

Presentasjonen av resultatene i denne rapporten vil følge samme tematiske rekkefølge som i den faktiske spørreundersøkelsen som elever og lærere svarte på. Først: data knyttet til elever og læreres *forståelse av og erfaringer med det mindre idrettsrettede kroppsøvningsfaget*. Vi har vurdert det slik at indikasjoner på hvordan denne forståelsen og disse erfaringene beskrives av skolens aktører, vil være en god måte å klargjøre grunnleggende forståelser rundt faget. Også det andre tematiske området i resultatdelen; *faktisk og ønsket innhold i undervisningen*, bygger opp rundt denne ambisjonen. Vårt utgangspunkt har vært at denne innledende kunnskapen vil gi leseren relevant bakgrunnskunnskap før man leser og vurderer data knyttet til undersøkelsens tredje del. Denne handler om oppfatninger *av samsvar mellom sentrale målsetninger for faget og det læringsutbyttet undervisningen har gitt eller tilrettelagt for*. Deretter vil vi avslutte resultatpresentasjonen med et tematisk område som ser på erfaringer, oppfatninger og forståelser knyttet til *vurdering og karaktersetning*. Her anser vi at presentasjonen av alle de tre forutgående tematiske områdene gir relevant bakgrunnskunnskap for å sette disse sist presenterte resultatene inn i en nødvendig kontekst.

3.1 Forståelsen av og erfaringer med «et mindre idrettsrettet fag»

Innledningsvis i spørreundersøkelsen søkte vi etter å kartlegge hvordan elever og lærere forsto det som har blitt skissert som en betydningsfull retning for faget etter fagfornyelsen: «en dreining til et mindre idrettsrettet fag» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Vinje og Skrede (2021) har på bakgrunn av en tekstanalyse av støtteskrivet «Hva er nytt i kroppsøvningsfaget» konkludert med at det fremstår uklart hva Utdanningsdirektoratet legger i begrepet «et mindre idrettsrettet fag». Utgangspunktet for en forståelse av dreiningen/begrepet hos elevene, er i stor grad avhengig av hvordan læreren formidler fagets intensjon gjennom oppgitte mål, tilbakemeldingspraksis og -kultur og hvilket innhold som preger undervisningstimene. For lærernes del er beskrivelsen av «det mindre idrettsrettede faget» gitt blant annet i det overnevnte støtteskrivet «Hva er nytt i kroppsøving», som ligger som en egen lenke på den digitale læreplanvisningen for faget på Utdanningsdirektoratets nettsider (Udir.no 2019). Her kommer blant annet følgende fram:

Læreplanen vektlegger ulike bevegelsesaktiviteter, lek og øving i større grad enn tidligere. Faget legger til rette for et bredt utvalg av ulike bevegelsesaktiviteter. 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.

Vi har hatt et spesielt ønske om å få et større grunnlag for å forstå hvordan lærerne forholder seg til det at faget skal være mindre idrettsrettet, samtidig som idrettsperspektivet fortsatt skal ivaretas. Derfor har vi testet ut enkelte hypoteser knyttet til dette. Vi har gitt lærere og elever mulighet til å bekrefte eller avkreftene enighet til fire ulike påstander om hva «et mindre idrettsrettet fag» betyr for dem med tanke på undervisningspraksis. I tillegg har det vært mulig å velge alternativene «Ingen av alternativene passer» og «usikker». Påstandene er ikke vurdert som gjensidig utelukkende fra hverandre, så her har det vært mulig å krysse av flere alternativer.

3.1.1 Ulik forståelse av hva et mindre idrettsrettet fag betyr – både mellom lærere og elever og blant lærere som gruppe

Samlet sett ser vi at svarene kan antyde en delt forståelse av hva «Et mindre idrettsrettet kroppsøvfingsfag» betyr for kroppsøvfingslærerne i undersøkelsen. Tendensene til vektlegging i ulike retninger er forholdsvis like med tanke på om lærere underviser på ungdoms- eller videregående trinn. Kun tre av totalt 55 lærere oppgir å være usikker på hva «et mindre idrettsrettet fag betyr, men svarfordelingen viser at respondentene langt fra er enige om begrepets betydning.

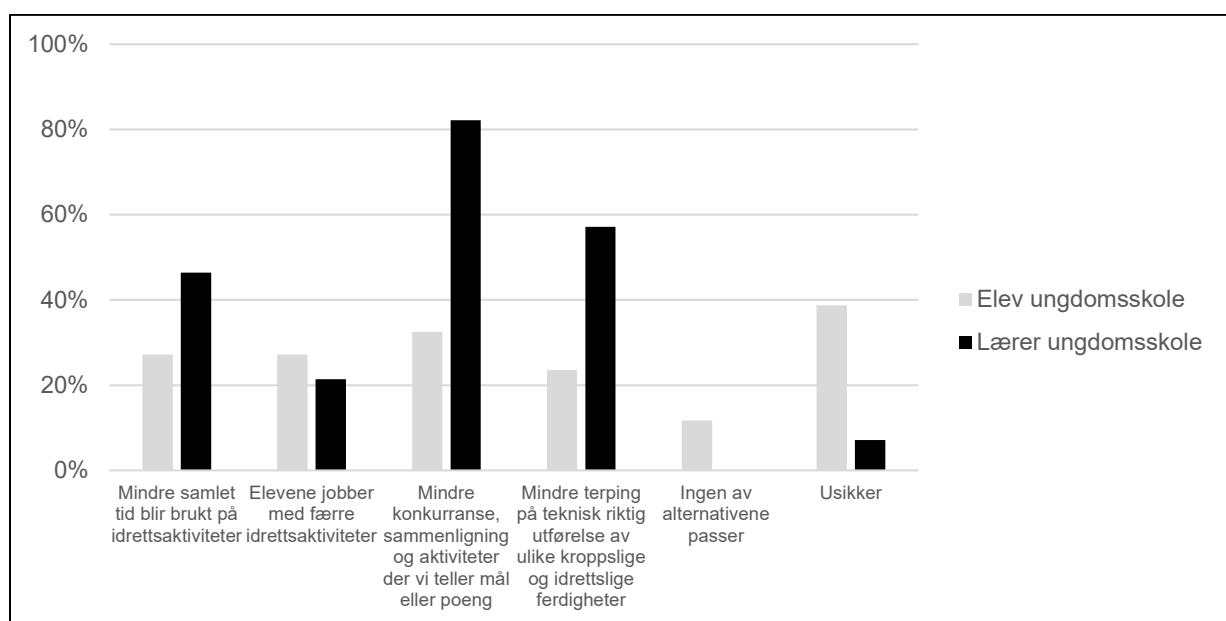
Det svaralternativet de fleste lærerne oppgir er «mindre konkurranse, sammenligning og aktivitet der vi teller mål eller poeng». Samtidig er det 1/3 av vgs.-lærerne i undersøkelsen som ikke krysser av for dette alternativet. 33 av 55 lærere kobler seg til en forståelse av at det mindre idrettsrettede kroppsøvfingsfaget for dem personlig betyr «mindre terping på teknisk riktig utførelse av ulike kroppslige og idrettslige ferdigheter». Figuren viser også at et mindretall blant lærerne kobler mindre tid til idrettsaktivitet eller færre idrettsaktiviteter i undervisningen, til betydningen av «et mindre idrettsrettet fag».

Blant elevene er det en forholdsvis jevn fordeling og tilslutning på de oppgitte alternativene som beskriver og konkretiserer hva den mindre idrettsrettede dreiningen innebærer. Samtidig oppgir mange av elevene usikkerhet. Ingen av svaralternativene har mer enn 40 % oppslutning blant elevene».

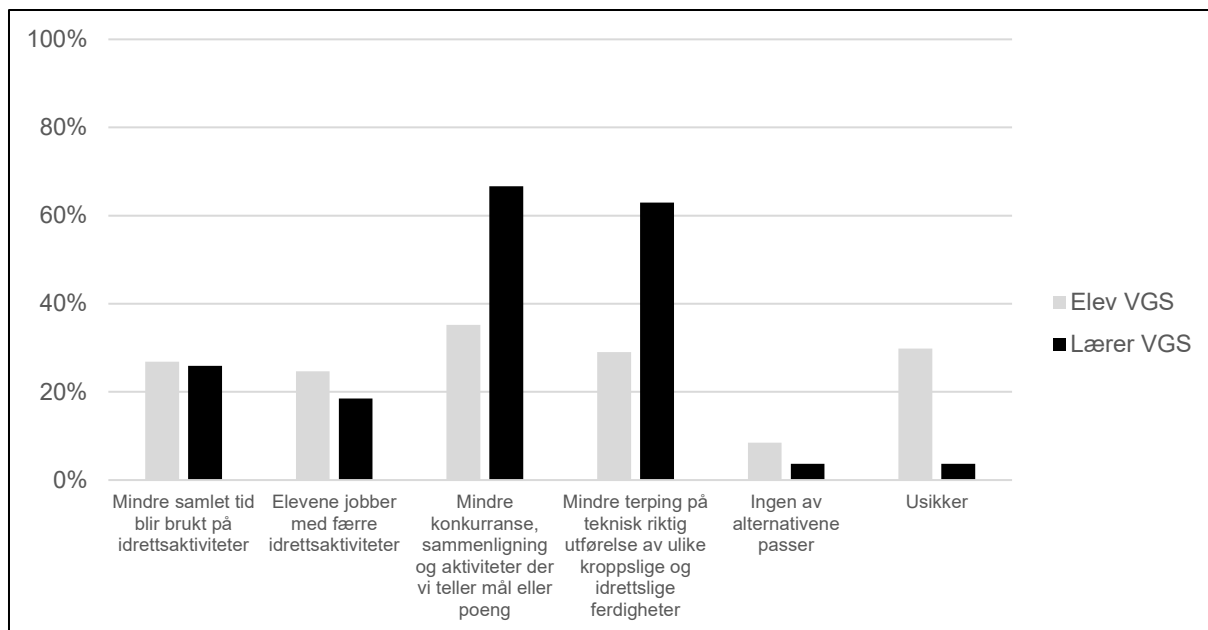
Vi ser en tendens til at langt flere av elevene oppgir å være usikre på hva «et mindre idrettsrettet fag» betyr, sammenlignet med lærerne. Det er ikke overraskende. Elevenes forståelse av begrepet «et mindre idrettsrettet fag» vil for det første, trolig være påvirket av om læreren benytter dette begrepet i dialogen med elevene rundt undervisningen i faget etter innføringen av ny læreplan. For det andre er det grunn til å anta at lærere i langt større grad enn elever søker etter en dypere forklaring på hva dette begrepet innebærer, da lærerne sitter med ansvaret for å tilrettelegge undervisningen i tråd med relevante styringsdokumenter. Samtidig kan det argumenteres for at støtteskrivene i Udirs digitale læreplanvisning ideelt sett bør kunne kommunisere med både elever og lærere – og her er

begrepet benyttet. Det står også i § 3-3 i Forskrift til Opplæringslova (2006) at elevene skal være kjent med læreplanen. Da kan det argumenteres for at de også bør kjenne til hva en ny retning eller sentral dreining innebærer når det kommer en ny læreplan i faget.

Når det gjelder lærernes svar på dette spørsmålet, kan det stilles spørsmål ved om lærerne gir uttrykk for hvordan de tenker begrepet intuitivt har størst mulighet for å forstås av alle lærere. Dette fordi en annen mulighet kan være at lærerne svarer ut fra hvordan de mener deres egen praksis kan karakteriseres etter en eventuell sammensmelting av oppfattede føringer, egen oppfattelse av hvordan faget *bør* være og det tolkningsrommet de finner i direkte og indirekte beskrivelser av det mindre idrettsrettede faget. Ellers kan vi bemerke at det kun er én lærer som oppgir at ingen av alternativene passer til å beskrive hva et mindre idrettsrettet fag betyr. Det betyr likevel ikke at også de andre lærerne kan legge andre supplerende, og kanskje for dem: sentrale, betydninger til dette begrepet.



Figur 3: Ungdomsskoleelever og -læreres svarfordeling på spørsmålet «Et mindre idrettsrettet kroppsøvfingsfag betyr for meg». Her har respondentene hatt mulighet til å angi flere svaralternativer. Lærer ungdomsskole n = 28, elev ungdomsskole n = 1029.



Figur 4: Videregåendeelever og -læreres svarfordeling på hva et mindre idrettsrettet fag betyr for meg. Her har respondentene hatt mulighet til å angi flere svaralternativer. Lærer VGS n = 28, elev VGS n = 880.

3.1.2 Elever og lærere uenige om undervisningen har vært konkurranseorientert og preget av terping på teknikk

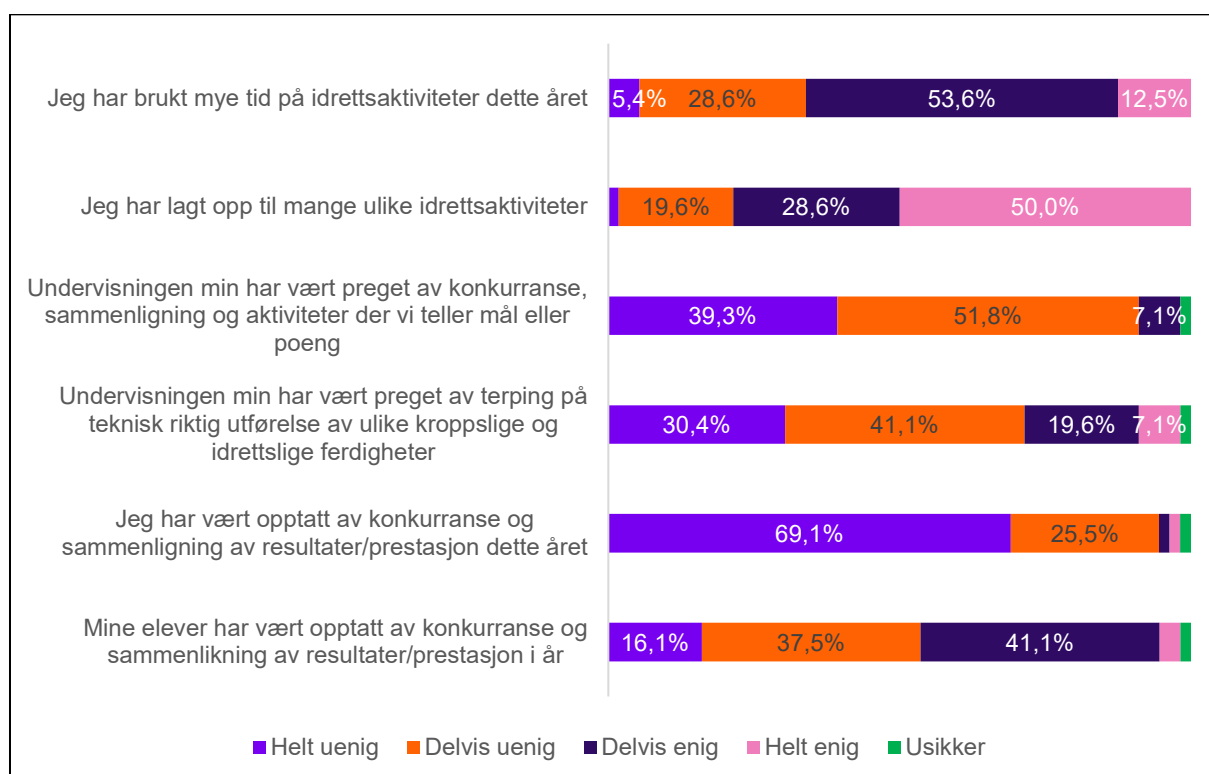
Vi har bedt lærere ta stilling til påstander om sin undervisningspraksis i faget skoleåret 21/22, i relasjon til de ulike forhåndsgitte og alternative forståelsene av det mindre idrettsrettede kroppsøvningsfaget. Svarene antyder en tendens til at elever og lærere samlet sett har ulik oppfatning knyttet til noen av disse forståelsene. Her har vi samlet svarene fra alle lærere og elever – og altså ikke fremstilt disse fordelt på skoletrinn som i de innledende figurene. Vi vil fortsette med en samlet fremstillingsform av både lærer- og elevsvar videre i rapporten.

Resultatene viser at 51 av 56 lærere i undersøkelsen er uenige i at deres undervisning har vært preget av konkurranse, sammenligning og aktiviteter der de teller mål eller poeng. Et flertall av elevene er derimot enige om at denne beskrivelsen passer den faktiske undervisningen de har fått i faget. Også når det gjelder påstanden om at undervisningen har vært preget av «terping på teknisk riktig utførelse av kroppslige (og idrettslige)² ferdigheter» er lærer- og elevperspektivet ulikt. 507 av 1881 elever oppgir uenighet til påstanden, mens det blant lærerne er 40 av 56 som oppgir uenighet til den aktuelle påstanden. Videre ser vi at cirka en tredjedel av elevrespondentene er enige i at læreren har vært «opptatt av konkurranse og sammenligning av resultater/prestasjoner i år». Blant respondentene fra

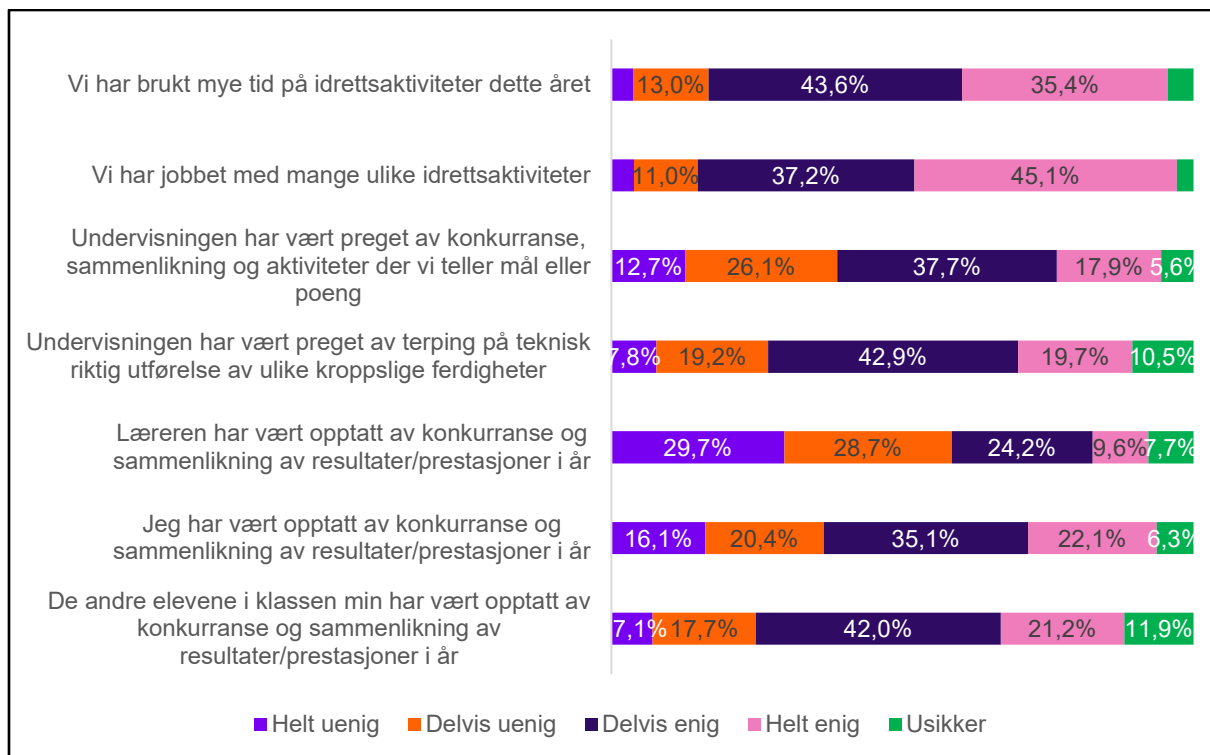
² I lærerundersøkelsen inneholdt påstanden ordene «kroppslige og idrettslige ferdigheter», mens i elevundersøkelsen var ordet idrettslige borte.

lærerstanden er det derimot en tilnærmet unison enighet om at de ikke har vært opptatt av det samme. Dette kan antyde at lærerne har en utfordring med å få alle elevene til å forstå hva de vektlegger i undervisningen.

Resultatene viser at lærere og elever i undersøkelsen i større grad er enige om hvordan idrettsaktiviteter i seg selv er prioritert i undervisningen når det gjelder tidsbruk og bredde i aktivitetsutvalget. Et klart flertall blant både elever og lærere uttrykker enighet til påstandene om at det har vært jobbet med og lagt opp til mange ulike idrettsaktiviteter i timene. Det er også klart flertall blant både elevene og lærerne som er enige i at det har blitt brukt mye tid på idrettsaktiviteter.



Figur 5: Oversikt over svarfordeling på påstander om undervisningspraksisen til lærerne i skoleåret 2021/22. Svarfordelingen fra lærere på ungdomsskole og videregående er slått sammen. Alle respondentene har ikke tatt stilling til alle påstandene, derfor varierer antallet svar (n) mellom 55-56 lærere for hver påstand. For kategorier med en andel under 5% er ikke prosentandelen presisert i tallformat.



Figur 6: Oversikt over svarfordeling på påstander elevene har tatt stilling til og som omhandler idrettsaktiviteter, konkurranse, sammenlikning og prestasjon. Svarfordelingen er samlede svar for ungdomsskole- og vgs-elever. Antallet svar (n) varierer noe imellom hver påstand da ikke alle elevene har tatt stilling til alle påstandene, n = 1881 – 1898. For kategorier med en andel under 5% er ikke prosentandelen presisert i tallformat.

3.1.3 Hvilke aktiviteter lærere og elever anser som idrettsaktiviteter fremstår uklart

Indikasjoner på hva elever og lærere definerer som idrettsaktivitet er også kartlagt i denne undersøkelsen. I den grad omfang av, utvalget i og innretningen på idrettsaktivitetene i undervisningen kan fortelle oss noe om det mindre idrettsrettede faget – så vil kvaliteten på disse svarene også være knyttet opp mot en felles forståelse av hva som er idrettsaktiviteter. Moen et al (2018, s. 80) har blant annet vist til at «Faget preges av ballspill og grunntrening, mens dans, friluftsliv og moderne bevegelsesaktiviteter er mer eller mindre fraværende». De skriver at faget tradisjonelt er assosiert med idrettsaktivitet (s. 36) og at «fokuset på ballspill og grunntrening kan begrunnes» ut fra det de omtaler som fremskrivingen av inspirasjon fra idrett – spesielt knyttet til det tidligere hovedområdet *idrettsaktivitet* i tidligere læreplan (s. 72). I deres undersøkelse fra 2018 ble spørsmålet «Hvorfor har man gym på skolen» stilt. Kun 3,7 % av elevene svarte da at de var helt eller litt uenige i begrunnelsen: «For å lære mange idrettsaktiviteter» (s. 38). Resultatene fra vår undersøkelse viser imidlertid en begrenset enighet blant både lærere og elever når det gjelder hvilke aktiviteter som regnes som idrettsaktiviteter. I den visuelle fremstillingen (Tabell 1) har vi satt elever og læreres syn

opp mot hverandre, med utgangspunkt i spørsmålet om et utvalg aktiviteter (som for mange vil gjenkjennes fra kroppsøvingsundervisningen) er å regne som idrettsaktiviteter eller ikke.

Svarene indikerer sterkt at det fremstår som uklart hvilke aktiviteter som kan tenkes å finne sted i norsk kroppsøvingsundervisning – som også bør karakteriseres som idrettsaktiviteter. Svarene i de foregående figurene bør også leses i lys av de delte meningene rundt definisjonsspørsmålet på idrettsaktiviteter som fremkommer her.

Den visuelle fremstillingen gir også indikasjoner på noen områder hvor elever og lærere fremstår som spesielt uenige knyttet til hvilke aktiviteter som fortjener betegnelsen idrettsaktivitet. Vi har valgt å markere de aktivitetene der det er mer enn 20 prosentpoengs differanse mellom lærer og elev. Her ser vi blant annet at det er marginalt flere elever som knytter en aktivitet som «klatring» til kategorien idrettsaktivitet, enn hva tilfellet er med eksempelvis «friidrettsaktivitet med måling og tidtaking». Alle lærerne mener sistnevnte aktivitet er en idrettsaktivitet, mens kun halvparten av lærerne mener «klatring» bør plasseres i kategorien idrettsaktiviteter. Dette illustrerer både tendensene til tidvis uenighet mellom elever og lærere i forbindelse med enkeltaktiviteter, men det indikerer også at idrettsaktivitet vanskelig kan ses som et «selvforklarende» begrep når vi ser på elev- og lærersvar samlet. Dette kan være med på å forklare hvorfor undersøkelsen vår viser tendenser til at elever oppgir at mer tid av undervisningen er benyttet til idrettsaktiviteter, sammenlignet med hva lærere oppgir på samme spørsmål.

Tabell 1: Elever og læreres mening om en gitt aktivitet skal kategoriseres som en idrettsaktivitet. Lærer, n = 54-56, elev n = 1874-1887. Aktivitetene med mer enn 20 prosentpoengs differanse mellom lærer og elev er markert med gult.

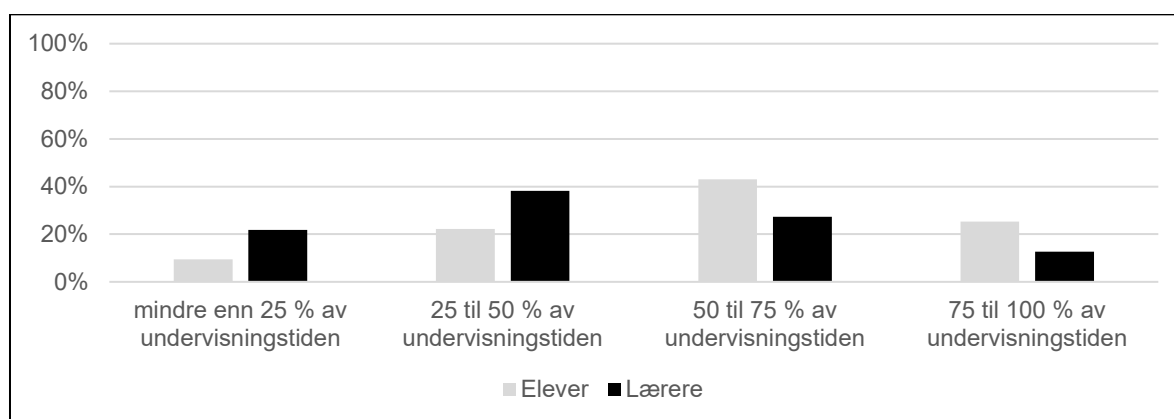
Hvilke av disse aktivitetene mener du er idrettsaktiviteter?		
Aktivitet	Ja-svar elever	Ja-svar lærere
Løpe, gå på ski/skøyter eller sykle i høyt tempo	88,4 %	67,9 %
Gå, jogge, gå på ski/skøyter eller sykle i rolig tempo	65,2 %	33,3 %
Styrketrening	71,7 %	30,9 %
Balanse- og koordinasjonsøvelser	50,7 %	32,1 %
Trene på svømmeteknikk	72,9 %	67,3 %
Svømme lengre distanse	84,8%	50,9 %
Parkour	52,0 %	43,6 %
Rolig friluftslivsaktivitet eller naturferdsel	19,7 %	9,3 %
Friluftslivsaktivitet eller naturferdsel der du blir sliten	48,1 %	16,7 %
E-sport	23,1 %	25,9 %
Sjakk	17,7 %	23,6 %
Yoga	38,3 %	32,7 %
Skateboard	48,5 %	37,0 %
Klatring	87,3 %	50,0 %
Trene på spesifikke danser	52,6 %	56,4 %
Jobbe med egenkomponerte danser	42,2 %	27,8 %
Orienteringsaktivitet	63,1%	68,5 %
Turnøvelser	79,0 %	73,6 %
Friluftslivsaktivitet med måling og tidtaking	85,8 %	100 %
Friluftslivsaktivitet uten måling og tidtaking	67,6 %	57,4 %
Spille ulike ballspill/racketspill og telle mål/poeng	90,9 %	96,4 %
Leke ulike ballspill/racketspill uten å telle mål/poeng	70,6 %	42,6 %
Ulike former for stafetter	76,5 %	42,6 %
Lek og fri/spontan aktivitet i svømmebasseng	39,1 %	22,2 %
Lek og fri/spontan aktivitet i sal eller utendørs	42,4 %	18,5 %

3.1.4 Elever opplever større grad av tidsbruk rettet mot idrettsaktivitet enn lærerne

Vår undersøkelse viser at elevene opplever større grad av tidsbruk rettet mot idrettsaktivitet i kroppsøvingsstimene, enn hva lærerne gjør. Cirka en fjerdedel av elevene oppgir at mellom 75-100 % av undervisningstiden blir brukt på idrettsaktiviteter. Ytterligere 43,1 % av elevene mener den aktuelle tidsbruken ligger mellom 50 % og 75 %. Samlet sett er det dermed tett

på 7 av 10 elever som mener idrettsaktivitet preger halvparten av undervisningen eller mer. Blant lærerne er det imidlertid kun 22 av 55 som oppgir at halvparten eller mer av tiden har vært brukt på idrettsaktivitet. 21 av lærerne velger kategorien 25-50 % av tiden, mens 12 lærere oppgir at de bruker mellom 0 og 25 % av tiden på idrettsaktivitet.

Som vi har vist og nevnt antyder undersøkelsen uenighet blant elever og lærere rundt hvilke aktiviteter de forbinder med begrepet *idrettsaktiviteter*. Resultatene knyttet til dette spørsmålet bør tolkes på bakgrunn av dette. Det er også verdt å merke seg at elevene har svart med utgangspunkt i sin egen klasse, mens lærerne kan ha hatt ulik fordeling av tid brukt på idrettsaktiviteter i ulike klasser de har undervist.

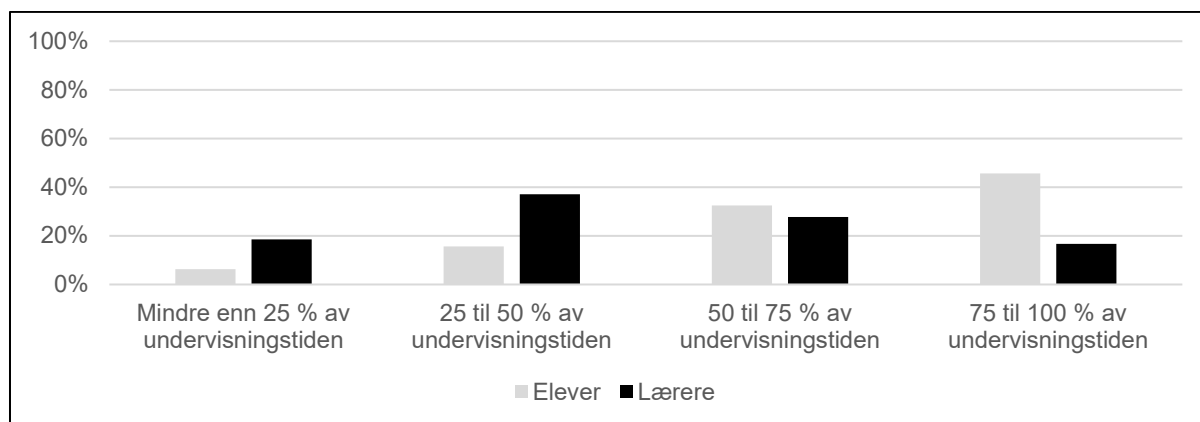


Figur 7: Oversikt over hvor mye av undervisningstiden lærere og elever anslår at har blitt brukt på idrettsaktiviteter igjennom året. Elever, n = 1881, lærere, n = 55.

3.1.5 Elevene ønsker mer tid brukt på idrettsaktivitet enn lærerne

Vi har også spurt både elever og lærere hvor mye tid de skulle ønske ble benyttet til idrettsaktiviteter i undervisningen. Her finner vi at over 45 % av elevene oppgir alternativet «75-100% av undervisningstiden», mens ytterligere drøye 32 % oppgir «50-75 % av undervisningstiden». Totalt er det altså 78 % av elevene som oppgir et ønske om at mer enn halvparten av undervisningstiden skal benyttes til idrettsaktiviteter. Lærerne i undersøkelsen (N: 54) har besvart spørsmålet «Hvor mye tid ville du brukt på idrettsaktiviteter i kroppsøvingundervisningen, hvis du kunne velge helt fritt uten påvirkning fra læreplanen?». Her finner vi totalt sett en ulik holdning til ønske om vektlegging av idrettsaktiviteter i kroppsøvingundervisningen sammenlignet med elevene. 9 av 54 lærere oppgir «75-100 % av undervisningstiden», mens ytterligere 15 velger svaralternativet «50-75 % av undervisningstiden». Et flertall av lærerne, de resterende 30, velger alternativene som angir et ønske om at idrettsaktivitet utgjør under halvparten av tiden de har til disposisjon.

I neste delkapittel viser vi hvordan elever og lærere i undersøkelsen oppgir opplevelse av hvor ofte de faktisk har hatt enkeltaktiviteter, og hvor ofte de skulle ønske de hadde disse aktivitetene.



Figur 8: Elever og læreres svar på hvor mye av undervisningstiden de skulle ønske å bruke på idrettsaktiviteter. Elevene fikk påstanden: Hvor mye tid skulle du ønske at din klasse hadde brukt på idrettsaktiviteter i kroppsøvningsundervisningen i 21/22? (N= 1871). Lærerne fikk påstanden: Hvor mye tid ville du brukt på idrettsaktiviteter i kroppsøvningsundervisningen 21/22 – hvis du kunne velge helt fritt uten påvirkning fra læreplanen? (N=54).

3.2 Faktisk og ønsket innhold i faget

I undersøkelsen er elevene bedt om å oppgi «hvor ofte hadde klassen din disse aktivitetene i kroppsøvningsundervisningen i skoleåret 21/22?» og «hvor ofte skulle du ønske klassen din hadde disse aktivitetene i kroppsøvningsundervisningen i skoleåret 21/22?». Det siste spørsmålet finner vi relevant med tanke på at den nye læreplanen under kjerneelementet Bevegelse og kroppslig læring, poengterer at elevene skal bli kjent med å være i bevegelse ut fra «egne interesser, intensjoner og forutsetninger» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Svaralternativene har vært de samme aktivitetene. Lærerne har fått tilsvarende spørsmål, formulert som «Hvor ofte har du samlet sett lagt til rette for følgende aktiviteter i din kroppsøvningsundervisning skoleåret 21/22?» og «Hvor ofte ville du lagt til rette for følgende aktiviteter i kroppsøvningsundervisningen 21/22 – hvis du kunne velge helt fritt uten påvirkning fra læreplanen?». I den visuelle fremstillingen av svarene viser vi et felles bilde på oppfatningene og preferansene til undersøkelsens elever og lærere, med tanke på aktivitetsutvalget i kroppsøvningsundervisningen. Vi gjør oppmerksomme på at vi i Tabell 3, tabellen som viser «*ønsket omfang av aktiviteter i kroppsøvningsundervisningen sammenlignet med hva du hadde*», har gjort en manuell justering. Dette gjelder elever og lærere som har oppgitt at de aldri har hatt en gitt aktivitet i skoleåret 21/22 (Tabell 2), og videre har oppgitt at de aldri ønsker å ha denne aktiviteten (Tabell 3). Disse har fått endret sitt svar i Tabell 3 fra svaralternativ «aldri» til svaralternativ «tilsvarende». Begge

alternativene får samme betydning for disse respondentene, men det er enklere å tolke tabellen når vi gjør denne justeringen.

Tabell 2: Oversikt på elever og læreres angivelse av hvor ofte de oppgir å ha hatt følgende aktiviteter i undervisningen. Elever har fått spørsmålet «Hvor ofte hadde klassen din disse aktivitetene i kroppsøvingsundervisningen i skoleåret 21/22?». Lærere har fått spørsmålet «Hvor ofte har du samlet sett lagt til rette for følgende aktiviteter i din kroppsøvingsundervisning skoleåret 21/22?». Resultatene er angitt i prosent (%). Svaralternativet med størst oppslutning blant henholdsvis elever, og lærere er markert med gult.

Ulike aktiviteters omfang i kroppsøvingsundervisningen										
	Elever					Lærere				
	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte	Aldri	Sjelden	Av og til	Ofte	Svært ofte
Løpe, gå på ski/skøyter eller sykle i høyt tempo	18	35	32	9	3	16	36	39	9	0
Gå, jogge, gå på ski/skøyter eller sykle i rolig tempo	14	32	36	13	3	0	22	60	16	2
Styrketrening	5	19	46	25	6	0	7	69	24	0
Balanse- og koordinasjonsøvelser	13	30	40	14	3	0	15	66	15	6
Trene på svømmeteknikk	70	13	11	5	2	47	22	26	6	0
Svømme lengre distanse	71	14	9	4	2	53	20	22	6	0
Parkour	77	12	9	2	1	58	26	13	4	0
Rolig friluftslivsaktivitet eller naturferdsel	28	33	32	6	1	0	33	56	9	2
Friluftslivsaktivitet eller naturferdsel der jeg ble sliten	34	32	28	5	1	13	46	38	4	0
Elektronisk konkurransespilling (E-sport)	90	4	4	1	1	96	0	4	0	0
Sjakk	92	3	3	1	1	95	6	0	0	0
Yoga	54	27	15	3	1	27	38	32	2	0
Skateboard/rulleskøyter/sparkesykkel	92	3	4	1	1	86	15	0	0	0
Klatring	87	8	4	1	1	66	24	9	2	0
Trene på spesifikke danser	21	33	36	8	2	11	26	60	4	0
Jobbe med egenkomponerte danser	26	32	33	7	2	6	11	76	7	0
Orienteringsaktivitet	20	27	39	11	3	6	18	73	4	0
Turnøvelser	31	29	29	9	2	11	18	64	7	0
Friidrettsaktivitet med måling og tidtaking	41	25	26	6	2	49	24	27	0	0
Friidrettsaktivitet uten måling og tidtaking	38	31	23	6	2	26	35	38	2	0
Spille ulike ballspill/racketspill og telle mål/poeng	5	10	29	39	18	4	13	55	30	0
Leke ulike ballspill/racketspill uten å telle mål/poeng	7	15	34	32	12	0	6	58	31	6
Ulike former for stafetter	12	28	39	16	4	2	22	53	24	0
Lek og fri/spontan aktivitet i svømmebasseng	71	13	12	4	2	60	11	20	9	0
Lek og fri/spontan aktivitet i sal eller utendørs	29	29	27	12	3	9	18	36	35	2

Tabell 3: Oversikt på elever og læreres angivelse av hvor ofte de skulle ønske å ha hatt følgende aktiviteter i undervisningen. Elever har fått spørsmålet «Hvor ofte skulle du ønske klassen din hadde disse aktivitetene i kroppsøvningsundervisningen i skoleåret 21/22?». Lærere har fått spørsmålet «Hvor ofte ville du lagt til rette for følgende aktiviteter i kroppsøvningsundervisningen 21/22 – hvis du kunne velge helt fritt uten påvirkning fra læreplanen?». Resultatene er angitt i prosent (%). Svaralternativet med størst oppslutning blant henholdsvis elever, og lærere er markert med gult.

Ønsket omfang av aktiviteter i kroppsøvningsundervisningen sammenlignet med hva du hadde?									
	Elever				Lærere				
	Aldri	Sjeldnere	Tilsvarende	Oftere	Aldri	Sjeldnere	Tilsvarende	Oftere	
Løpe, gå på ski/skøyter eller sykle i høyt tempo	13	19	49	19	4	13	74	9	
Gå, jogge, gå på ski/skøyter eller sykle i rolig tempo	9	20	51	20	0	4	83	13	
Styrketrening	7	17	47	29	0	2	89	9	
Balanse- og koordinasjonsøvelser	9	19	47	24	0	6	70	24	
Trene på svømmeteknikk	5	10	54	31	0	5	55	40	
Svømme lengre distanse	6	10	56	29	0	5	60	35	
Parkour	4	10	59	27	0	4	45	51	
Rolig friluftslivsaktivitet eller naturferdsel	11	15	47	28	0	2	56	43	
Friluftslivsaktivitet eller naturferdsel der jeg ble sliten	11	18	51	20	0	7	58	35	
Elektronisk konkurransespilling (E-sport)	2	7	65	27	0	2	84	15	
Sjakk	2	7	76	15	0	2	82	16	
Yoga	11	12	52	26	2	5	51	42	
Skateboard/rulleskøyter/sparkesykkel	2	9	68	22	0	4	53	44	
Klatring	2	7	46	46	0	5	36	58	
Trene på spesifikke danser	28	19	39	14	0	7	85	7	
Jobbe med egenkomponerte danser	27	19	42	12	0	5	76	18	
Orienteringsaktivitet	15	21	46	18	0	2	82	16	
Turnøvelser	15	16	48	21	0	4	85	11	
Friidrettsaktivitet med måling og tidtaking	10	17	51	21	4	11	76	9	
Friidrettsaktivitet uten måling og tidtaking	10	15	54	21	2	5	76	16	
Spille ulike ballspill/racketspill og telle mål/poeng	5	12	39	44	2	13	78	7	
Leke ulike ballspill/racketspill uten å telle mål/poeng	5	12	43	40	0	5	85	9	
Ulike former for stafetter	11	21	47	21	0	7	84	9	
Lek og fri/spontan aktivitet i svømmebasseng	5	7	53	35	0	5	51	44	
Lek og fri/spontan aktivitet i sal eller utendørs	8	11	46	34	0	7	62	31	

3.2.1 En større andel elever enn lærere opplever at det ofte er ball- og racketspill hvor man teller mål/poeng. Samtidig ønsker elever mer av denne typen aktivitet i større grad enn lærere

Svarene i Tabell 2 viser at elevene i stor grad, og i betydelig større grad enn lærerne, oppfatter at undervisningsaktiviteten ofte eller svært ofte er knyttet til ball- og/eller racketspill der man teller mål eller poeng. En forklaring på dette kan være at elevene finner det underforstått at man teller mål og sammenligner poeng når man spiller spillet eller driver aktiviteten. Lærerne kan ha hatt andre intensjoner og læringsambisjoner når de har tilrettelagt for denne type aktivitet. Det at det neste svaralternativet åpner for aktivitet der mål og poeng ikke telles, kan imidlertid gjøre en slik forklaring mindre sannsynlig. En annen forklaring kan være at enkelte lærere kan finne det vanskelig å bekrefte at de har hatt ball- og/eller racketspill hvor man teller mål og poeng ofte, hvis de samtidig knytter denne

aktiviteten i motsatt retning av *et mindre idrettsrettet fag*. Det er også en stor prosentandel elever, 43,8 % (Tabell 3), som ønsker mer av denne aktivitetsformen i kroppsøvingstimene, der henholdsvis 37,9 % av jentene og 49,2 % av guttene krysser av på oftere.

Når det gjelder forekomsten av ball- og/eller racketspill der elevene leker uten å telle mål eller poeng viser undersøkelsen at elevene og lærerne er mer samstemt på hvor ofte dette forekommer – og her er det verd å merke seg at 43,9 % av elevene oppgir at dette forekommer ofte eller svært ofte. Det fremstår altså som om elevene ikke tenker at man uansett teller mål eller poeng fordi spillet kan legge opp til det, men at de opplever at dette er noe som gjøres tidvis – og at spill både med og uten mål- og poengtelling skjer forholdsvis ofte i undervisningen.

3.2.2 Ulike bilder av elevenes preferanser for aktivitetsinnhold utkrystalliserer seg

Ved å studere den visuelle fremstillingen av elevenes preferanser for aktivitetsinnhold i kroppsøvingstimene (Tabell 3) er det noen bilder som tegner seg forholdsvis tydelig. Det å spille ulike ball- og/eller racketspill ønsker flest elever å gjøre oftere (sammen med klatring). Likevel er det nettopp aktivitetene ball og/eller racketspill med og uten poengtelling elevene i størst grad oppgir å faktisk utøve ofte (Tabell 2). Det er samtidig rundt 1 av 6 elever som ønsker denne aktivitetstypen sjeldnere enn de hadde eller aldri. Å trene på spesifikke danser og jobbe med egenkomponerte danser er av de «etablerte» aktivitetene elevene i størst grad oppgir at de ønsker sjeldnere enn de hadde eller aldri. Dette til tross for at få elever oppgir at dette er en aktivitet de har hatt ofte i kroppsøvingundervisningen.

Når det gjelder tradisjonelle idrettsaktiviteter som turn, friidrett og orientering ser vi at elevene i liten grad oppgir å ha disse ofte. Det er likevel klart flere elever som ønsker disse aktivitetene sjeldnere enn før eller aldri, sammenlignet med elevgruppen som ønsker disse aktivitetene oftere enn de hadde. Når det gjelder aktiviteter som sjakk og e-sport, som det trolig vil være delte meninger om hører hjemme i kroppsøvingundervisningen, finner vi at disse aktivitetene ser ut til å ha preget undervisningen i svært begrenset grad. Videre ser vi og at forholdsvis mange elever ser ut til å være tilfreds med det. E-sport er det imidlertid 26,6 % av elevene som ønsker seg «oftere enn de hadde» (Tabell 3). Klatring skiller seg ut som den aktiviteten aller flest elever og lærere ønsker oftere i undervisningen. Her er det grunn til å anta at det ikke nødvendigvis er lærernes forståelse av kompetansemålene som hindrer inkludering av denne aktiviteten. Ressursmessige spørsmål knyttet til læreres egen kompetanse, sikkerhet og gruppestørrelse (og derigjennom økonomi) vil trolig også være av betydning for at aktiviteten oppgis å utøves sjeldnere enn det mange av elevene og flertallet av lærerne ønsker.

3.2.3 Motstridende oppfatninger rundt eksistensen av rolig friluftslivsaktiviteter og naturferdsel mellom elever og lærere

Blant elever oppgir totalt 61 % at de har hatt rolig friluftslivsaktivitet eller naturferdsel «sjelden» eller «aldri» (Tabell 2). Blant disse er det en forholdsvis jevn fordeling på hvem som har svart sjelden og hvem som har svart aldri. Nærmere bestemt er det 525 av 1869 elever som oppgir aldri. Til sammenlikning er det bare hver tredje lærer i undersøkelsen som oppgir «sjelden», og ingen oppgir alternativet aldri. Med utgangspunkt i disse tallene kan det stilles spørsmål om elevene og lærerne har en delvis ulik oppfatning av hva rolig friluftslivsaktiviteter og naturferdsel innebærer. Alternativt kan vi spørre oss om lærerne tilrettelegger for undervisningsaktivitet de mener er rolig friluftslivsaktivitet eller naturferdsel, uten å klare å formidle dette til elevene.

3.3 Samsvar mellom sentrale målsetninger for faget og elev- og lærererfaringer knyttet til undervisningen – første del

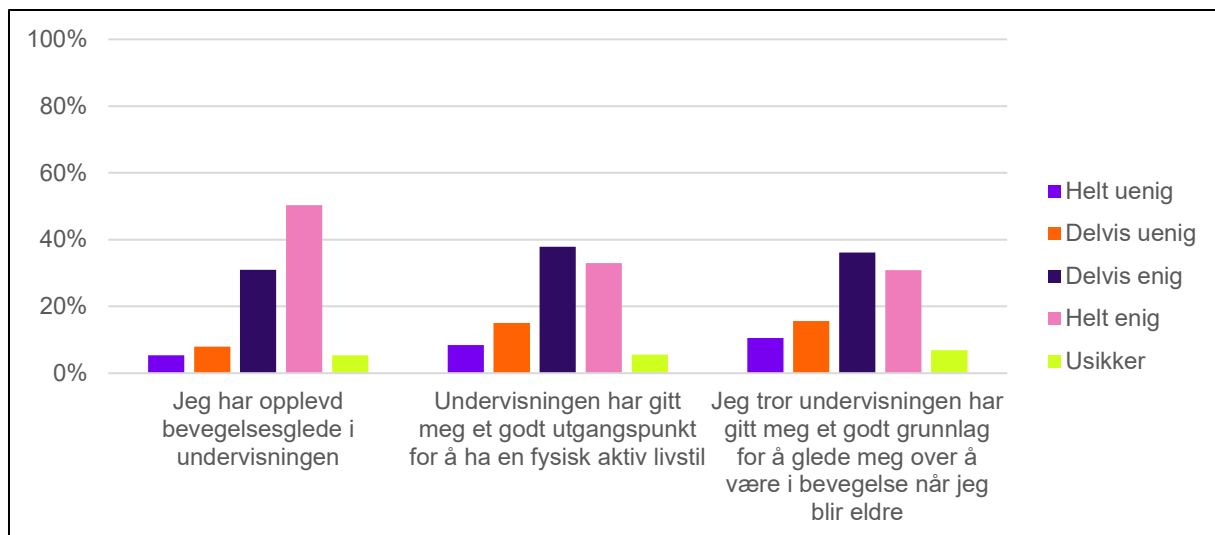
Vi har delt presentasjonen av resultatene knyttet til *samsvar mellom sentrale målsetninger for faget og elev- og lærererfaringer knyttet til undervisningen* i to deler. Dette har vi gjort både av praktiske årsaker (spørreskjemaet var todelt slik det er presentert her), men også fordi vi vurderer det slik at resultatene blir enklere å lese på denne måten.

Læreplanen for kroppsøving i LK20 blir innledet med hovedoverskriften «Om faget». Denne delen av læreplanen for kroppsøving inneholder fire adskilte tekster med hver sin overskrift. Den første er «Fagets relevans og sentrale verdier». Denne teksten kan sies å erstatte det som i forrige læreplan hadde overskriften «Formål» og som ofte ble beskrevet som «formålsteksten for faget». I «Fagets relevans og sentrale verdier» blir de overordnede målsetningene for faget skissert – og kompetansemålene kan ses som en operasjonalisering av disse målene, som er forsøkt utarbeidet med progresjon, sammenheng og alderstilpasning til elevene. De tre andre tekstene under hovedoverskriften «Om faget» er «Kjerneelementer», Tverrfaglige tema» og «Grunnleggende ferdigheter». Også disse bidrar til å tydeliggjøre sentrale målsetninger i faget – og kan inneholde beskrivelser som kanskje ikke umiddelbart gjenkjennes i kompetansemålene. I forskrift til opplæringsloven er det nå presisert i § 3.3 at grunnlaget for vurdering i fag er kompetansemåla i læreplanen i faget – og at disse kompetansemåla skal forstås i lys av teksten «Om faget» i læreplanen.

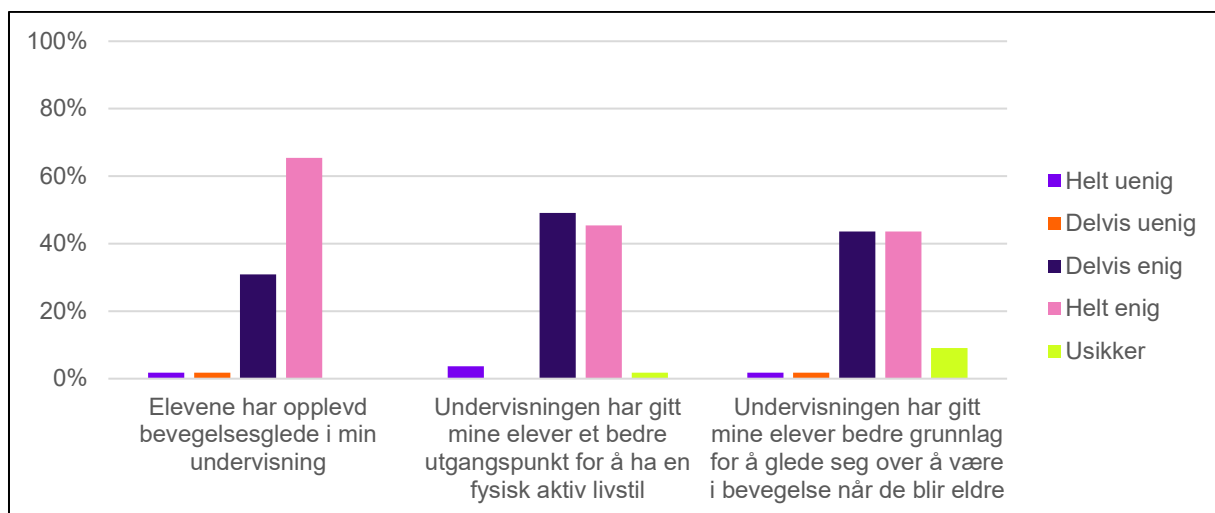
3.3.1 Et klart flertall av elevene kobler undervisningens innhold til både nåværende og fremtidig bevegelsesglede - og et styrket utgangspunkt for en fysisk aktiv livsstil

I Figur 9 finner vi blant annet at 81,4 % av elevene i undersøkelsen oppgir enighet til påstanden om at de har opplevd bevegelsesglede i undervisningen. 13,2 % er uenige. Blant lærerne er det 53 av 55 som oppgir enighet til påstanden om at elevene har opplevd bevegelsesglede i undervisningen. Det har tidligere blitt diskutert om bevegelsesglede i undervisningen er etterspurt i læreplanen, eller om det kun er koblinger til fremtidig og livslang bevegelsesglede som er blant fagets målsetninger (Vinje, 2018; Aasland & Engelsrud, 2018a, 2018b). Vi mener det finnes støtte (også) i den nye læreplanen for å hevde at opplevelsen av bevegelsesglede i undervisningen er etterspurt. Kroppslig læring inngår i et av kjerneelementene, og kroppslig læring omtales som å handle blant annet om «å stimulere til bevegelsesglede». I overordnet del av læreplanen pekes det også mot ulike elementer som er nødvendig for å skape motivasjon og *læringsglede i undervisningen* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Metodisk kan det innvendes at noen av respondentene har svart ut fra sitt generelle inntrykk av bevegelsesglede i undervisningen, mens andre kan ha svart ut fra en forståelse av spørsmålet i retning av at de «en eller annen gang i undervisningen har opplevd bevegelsesglede». Dette gir noe grad av usikkerhet knyttet til tolkningen av elevenes opplevelse av bevegelsesglede i undervisningen. Når det gjelder påstanden «Jeg tror undervisningen har gitt meg et godt grunnlag for å glede meg over å være i bevegelse når jeg blir eldre» er det i sum 67,1% (Figur 9) av elevrespondentene som oppgir at de er helt eller delvis enige, mens 26,1 % er helt eller delvis uenige. Disse tallene samsvarer forholdsvis godt med svarfordelingen blant elevene på påstanden om at undervisningen har gitt et godt utgangspunkt for å ha en fysisk aktiv livsstil. Blant lærerne er det 48 av 55 lærere som uttrykker enighet til at undervisningen har gitt et godt grunnlag for fremtidig bevegelsesglede (Figur 10). 5 er usikre. 52 av 55 lærere er enige i påstanden om at undervisningen har gitt et godt utgangspunkt for en fysisk aktiv livsstil.

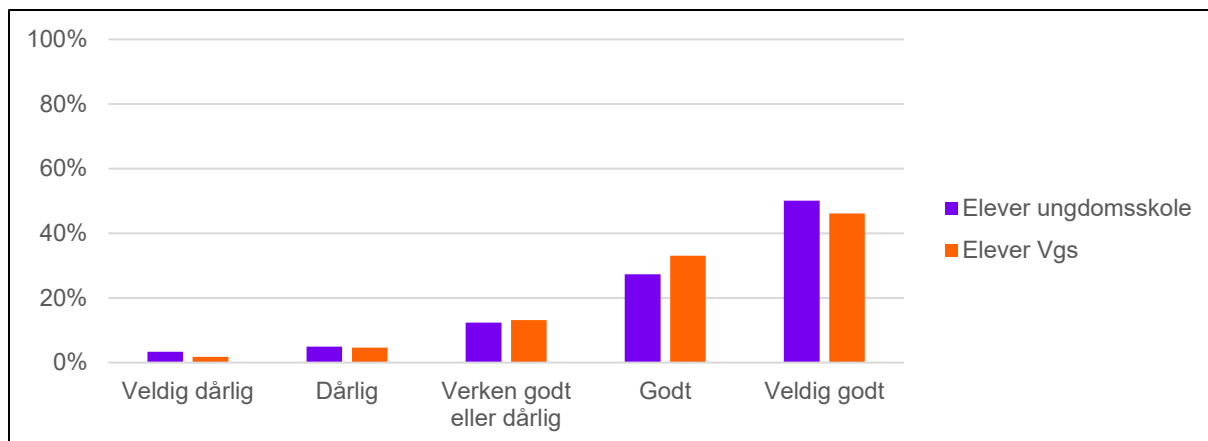
Totalt sett er det etter vår mening åpenbart positivt at et klart flertall kobler undervisningens innhold til både nåværende og fremtidig bevegelsesglede. Samtidig vil det alltid være et tolkningsrom knyttet til hvor vi bør legge lista for elevtilfredshet og ambisjoner knyttet til det å treffe hver enkelt elev i undervisningen. Statistikk kan og vil leses med ulike øyne, og der noen vil juble for at mer enn 4 av 5 elever i undersøkelsen oppgir enighet til å ha opplevd bevegelsesglede i undervisningen, vil kanskje andre være betenkt over og heller vektlegge at kun et knapt flertall av elevene er *helt* enige i det samme. Det faktum at 243 av 1834 elever oppgir at de er helt eller delvis uenige i at de har opplevd bevegelsesglede i undervisningen vil vi uansett betegne som et utgangspunkt for å fortsatt vektlegge arbeidet med tilpasset opplæring basert på elevenes forutsetninger. Blant elevene på både ungdomsskole og videregående skole er det imidlertid nærmere 80 % som oppgir å like faget veldig godt eller godt (Figur 11).



Figur 9: Oversikt på elevenes svarfordeling på påstander knyttet til opplevd bevegelsesglede og aktiv livsstil (n = 1834).



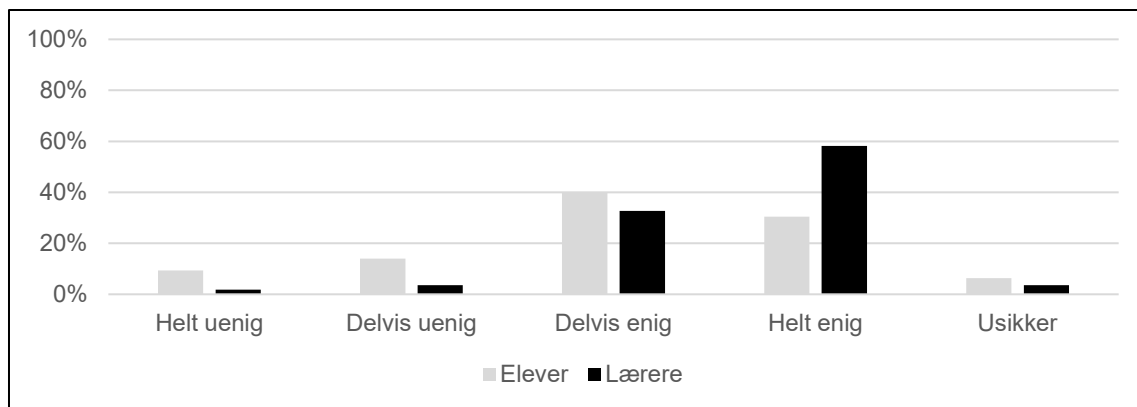
Figur 10: Oversikt på Lærernes svarfordeling på påstander knyttet til opplevd bevegelsesglede og aktiv livsstil (n = 55).



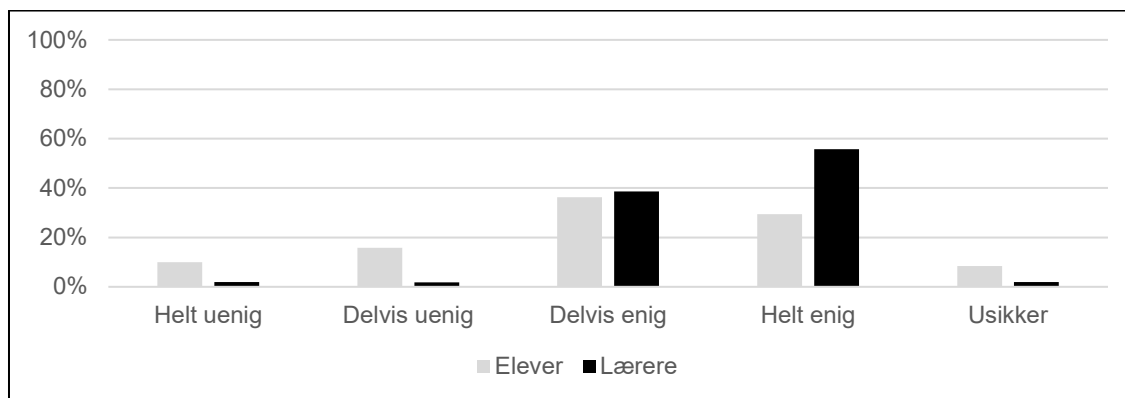
Figur 11: Oversikt på hvor godt elever ved ungdomsskole og VGS angir å trives i kroppsøvingfaget (n = 1025 og 873).

3.3.2 Elevene har ulik opplevelse av relasjonen mellom undervisning og utvikling av samarbeidsevne og respekt for andre

Det er 70,3 % av elevene i undersøkelsen som sier seg helt eller delvis enige i at undervisningen har gjort dem bedre til å samarbeide med andre (Figur 12). Blant lærerne er det 50 av 55 (Figur 12) som uttrykker enighet til påstanden om at undervisningen deres har bidratt til det samme. 65,8 % av elevene oppgir enighet til påstanden om at undervisningen har gjort at de har utviklet respekt for andre (Figur 13). 52 av 55 lærere gir sin tilslutning til at undervisningen har bidratt til elevene har utviklet respekt for hverandre (Figur 13). Teksten «Fagets relevans og sentrale verdier» slår på sin side fast at kroppsøvingfaget skal fremme disse kvalitetene. I så måte kan tallene fra elevene oppfattes som noe lave, men samtidig bør det understrekes at tekstene «Om faget» angir målsetninger for 13 års skolegang, mens elevene tar stilling til påstander kun knyttet til kroppsøvingfaget i skoleåret 21/22. Lærerne gir sannsynligvis uttrykk for en vurdering for alle sine elever samlet sett, og slik sett er det ikke overraskende at en større andel lærere enn elever uttrykker enighet til de aktuelle påstandene. Ungdomsskole- og videregående elever har allerede kommet langt i sin grunnutdanning – og det må tas høyde for at svarfordelingen kunne vært helt annerledes hvis vi hadde stilt spørsmål om kroppsøvingfaget gjennom deres skolegang hadde påvirket de aktuelle relasjonelle kompetansene. Denne type innvendig vil være gjeldende for alle spørsmålene som omhandler samsvaret mellom sentrale mål for faget og elevens opplevelse av undervisningen i 21/22.



Figur 12: Elever og læreres svar på påstandene knyttet til samarbeid. Elevene fikk påstanden: Undervisningen har gjort meg bedre til å samarbeide med andre (N= 1827). Lærerne fikk påstanden: Undervisningen har gjort at mine elever har blitt bedre til å samarbeide med andre (N=55).

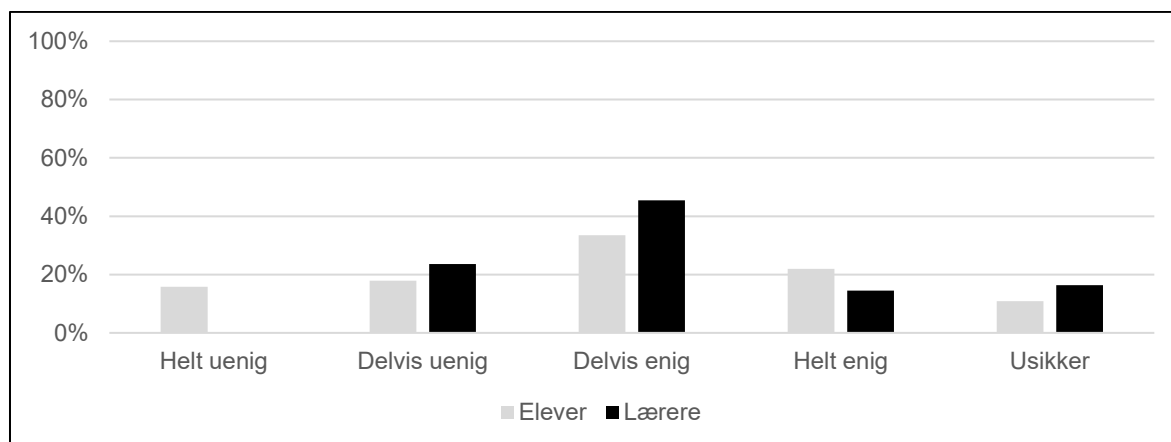


Figur 13: Elever og læreres svar på påstand knyttet til respekt. Elevene fikk påstanden: Undervisningen har gjort at jeg har utviklet respekt for andre (N=1832). Lærerne fikk påstanden: Undervisningen har gjort at mine elever har utviklet respekt for andre (N=54).

3.3.3 Målsetning om å tenke kritisk rundt kroppsideal skiller seg negativt ut når elevene kobler undervisningens innhold til faktisk kompetanseheving

Et knapt flertall (55,4 %) av elevene i undersøkelsen oppgir enighet til påstanden om at undervisningen har hjulpet dem til å tenke kritisk rundt kroppsideal (Figur 14). Denne andelen kan vurderes opp mot formuleringen i teksten om fagets relevans og sentrale verdier, der det heter at: «Kroppsøving fremmer kritisk tenkning om kroppsideal som kan påvirke selvfølelse, helse, trening og livsstil.». Her vil det også være relevant at de aktuelle respondentene er i en alder der det, i større grad enn på barnetrinnet, kan forventes at de er i stand til å skaffe seg denne kompetansen. Også blant lærerne skiller denne målsetningen

seg ut som utfordrende. 13 av 55 lærere uttrykker uenighet til påstanden om at undervisningen deres har bidratt til at elevene kan tenke mer kritisk rundt kroppsideal (Figur 14).

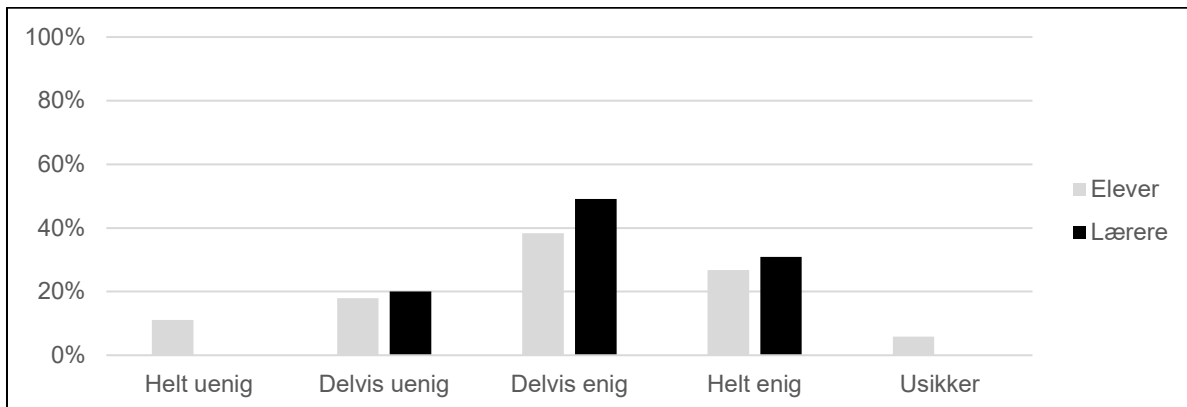


Figur 14: Elever og læreres svar på påstanden knyttet til kroppsideal. Elevene fikk påstanden: Undervisningen har hjulpet meg til å tenke kritisk rundt kroppsideal (n = 1821). Lærerne fikk påstanden: Undervisningen har bidratt til at mine elever kan tenke mer kritisk rundt kroppsideal (n = 55).

3.3.4 Elevene har delte opplevelser knyttet til om sentrale deler av medvirkningsprosessen er ivaretatt i planleggings- og gjennomføringsfasen av undervisningen

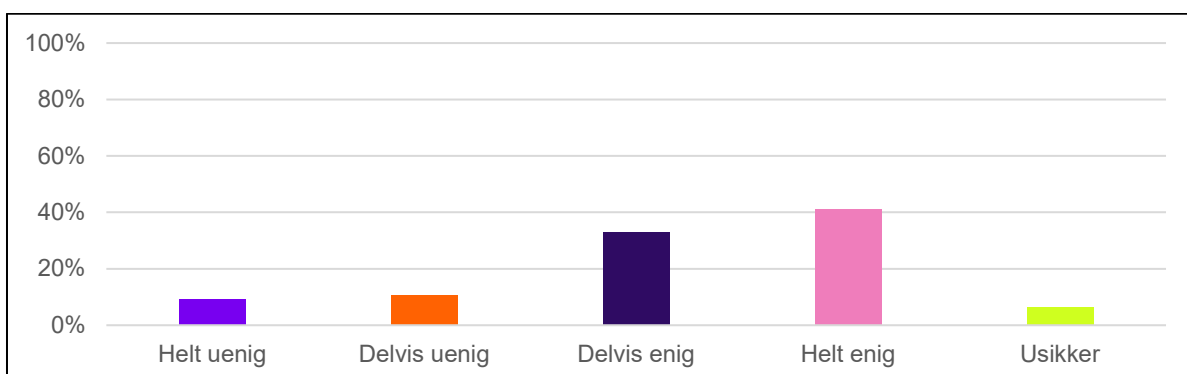
Moen et al (2018, s. 79) konkluderer blant annet med at «undervisningsmetodene er tradisjonelle, med vekt på instruksjon fra læreren» og at «I kroppsøving får elevene altså i liten grad komme med forslag til innhold, og dermed påvirke undervisningen». I teksten om fagets relevans og sentrale verdier finner vi at «Kroppsøving skal bidra til å gi elevene mulighet til å praktisere og reflektere over samspill, medvirkning, likestilling og likeverd». I kjerneelementet «Deltagelse og samspill i bevegelsesaktiviteter» kommer det fram at medvirkning er nødvendig for å fremme læring hos seg selv og andre. Resultatene i vår undersøkelse antyder at et flertall av elevene opplever at de har fått være med på å bestemme innholdet i øvelser/aktiviteter. Nærmere 2 av 3 elever (65 %) er nemlig helt eller delvis enige om at dette er tilfelle (Figur 15). Samtidig er det 29 % av elevene i vår undersøkelse som er helt eller delvis uenige. Også 11 av 55 lærere er delvis uenige i at elevene deres har fått være med på å bestemme innhold i øvelser og aktiviteter i tilstrekkelig grad (Figur 15). De resterende lærerne uttrykker enighet til påstanden. Knyttet til den beslektede påstanden om at «læreren har styrt undervisningen i passe stor grad er det betydelig færre elever som oppgir at de er helt eller delvis enige i påstanden (14,8 %). Blant lærerne er det 48 av 55 som oppgir enighet til påstanden om at de har styrt undervisningen i passe stor grad. Det «å styre undervisningen» kan imidlertid knyttes til flere forhold enn å

velge aktiviteter/innhold (eller organiseringsform) og tilrettelegge for medvirkningsprosesser – blant annet til å opprettholde ønsket grad av ro og orden i undervisningssituasjonen.

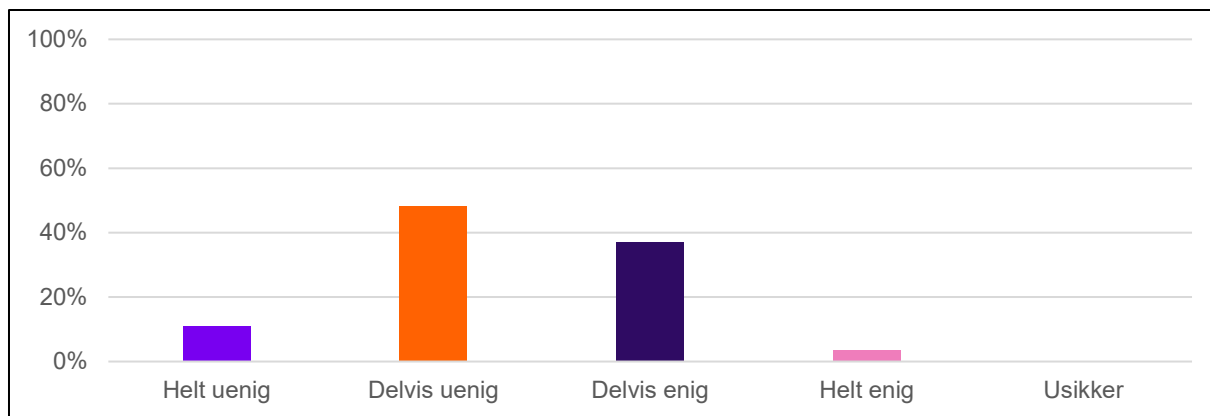


Figur 15: Elever og læreres svar på påstanden «Elevene har fått lov til å være med å bestemme innholdet i øvelsene/aktivitetene i tilstrekkelig grad» (n = 1823, og 55)

Blant lærerne er det 22 av 54 som oppgir enighet til at de har lagt til rette for øvelser som var preget av at elevene konkurrerte mot hverandre (Figur 17). De resterende 32 uttrykker uenighet, mens ingen lærere oppga usikkerhet knyttet til påstanden. Elevene har svart på påstanden «Jeg har trivdes godt med øvelser og aktiviteter som har vært preget av at elevene konkurrerer med hverandre». Svarfordelingen her kan fylle ut bildet av at læreren har motstridene interesser og preferanser å ivareta i elevgruppen – og da må navigere mellom disse interessene for å legge grunnlaget for at elevene oppfatter at medvirkningen er god. Knyttet til denne påstanden oppgir 73,9 % av elevene i undersøkelsen at de er helt eller delvis enige (Figur 16), mens 19,8 % er helt eller delvis uenige. Resten oppgir at de er usikre.



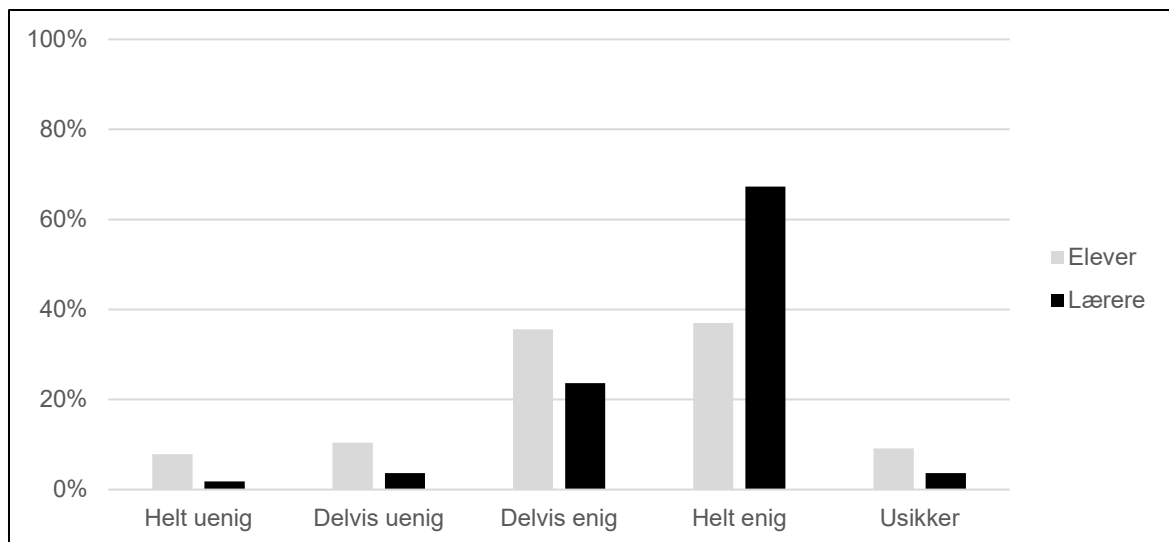
Figur 16: Elevers svarfordeling på påstanden: Jeg har trivdes godt med øvelser og aktiviteter som har vært preget av at elevene konkurrerer mot hverandre (n = 1825)



Figur 17: Lærernes svarfordeling på påstanden: Jeg har lagt til rette for øvelser og aktiviteter som var preget av at elevene konkurrerte mot hverandre (n = 54)

3.3.5 De fleste elever – men langt fra alle – oppfatter at undervisningen er lagt opp med utgangspunkt i anerkjennelse av ulikhet og ulike forutsetninger

Påstanden «Undervisningen har blitt lagt opp med utgangspunkt i at vi skal anerkjenne at vi er ulike og inkludere alle uansett forutsetninger», kan oppfattes som sentral ut fra en sammenfatning av teksten «Om faget». I teksten om fagets relevans og sentrale verdier finner vi at faget fremmer «(...) samarbeid, forståelse og respekt for hverandre». I omtalen av kjerneelementet «Deltagelse og samspill i bevegelsesaktiviteter» kan vi lese at deltakelse, medvirkning og samarbeid er nødvendig for å fremme sin egen og andres læring og at dette «(...) innebærer å anerkjenne ulikhet og inkludere andre uansett forutsetninger». Det er likevel 18,3 % - eller 332 av 1820 elever - som er helt eller delvis uenige i påstanden i spørreundersøkelsen (Figur 18). Uten å ha belegg for det i egen empiri, tillater vi oss å spekulere i en mulig årsak. Utfordringer med å tilrettelegge kroppsøvningsundervisningen for elever med nedsatt funksjonsevne har vært debattert og aktualisert i lærernes eget fagforum (Holterman, 2021). En hypotese kan være at elever som eventuelt har opplevd denne typen utfordringer på egne eller medelevers vegne, kan ha latt slike opplevelser veie tungt inn i sine vurderinger av denne påstanden. Blant lærerne er det 50 av 55 som uttrykker enighet til påstanden om at de har lagt opp undervisningen med utgangspunkt i at elevene skal anerkjenne ulikhet og inkludere alle uavhengig av forutsetninger (Figur 18).



Figur 18: Elever og læreres svarfordeling på påstanden å anerkjenne ulikhet og inkludere alle uavhengig av forutsetninger. Elever fikk presentert påstanden: «Undervisningen har blitt lagt opp med utgangspunkt i at vi skal anerkjenne at vi er ulike og inkludere alle uansett forutsetninger» (n = 1820). Lærere fikk presentert påstanden: «Undervisningen min har blitt lagt opp med utgangspunkt i at elevene skal anerkjenne at vi er ulike og inkludere alle uansett forutsetninger» (n = 55).

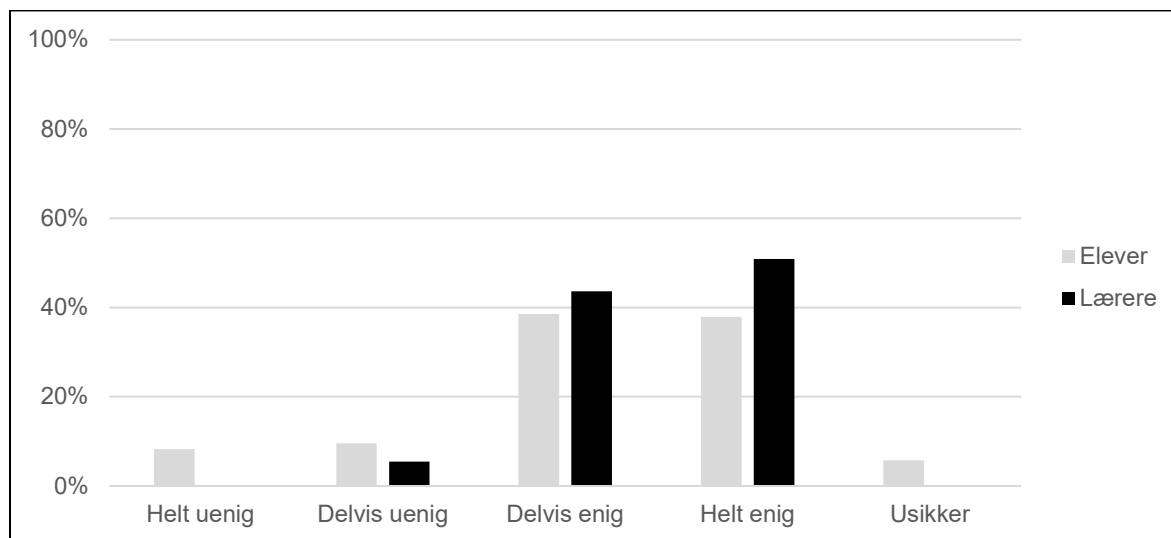
3.4 Samsvar mellom sentrale målsetninger for faget og elev- og lærererfaringer knyttet til undervisningen – andre del

I del to av presentasjonen av resultater knyttet til *samsvaret mellom sentrale målsetninger til faget og elev- og lærererfaringer knyttet til undervisningen*, er svarfordelingen preget av at både elever og lærere samlet sett er mer skeptiske til at undervisningen har vært tilrettelagt for å gi utbytte i tråd med sentrale målsetninger. Dette er ikke knyttet til noen forutgående hypotese, men slik sett et resultat av tilfeldigheter.

3.4.1 Mer enn tre fjerdedeler av elevene oppgir å få utfordret seg selv og tøyd egne grenser

De tematiske områdene for læringsutbytte som vi presenterer i denne delen er også knyttet til teksten «Om faget» i læreplan for kroppsøving. I teksten om fagets relevans og sentrale verdier fremgår det at elevene skal «håndtere utfordringer» og «tøye egne grenser». 76,5 % av elevene i undersøkelsen er helt eller delvis enige i påstanden om at de får utfordret seg selv og tøyd egne grenser (Figur 19). Her vil trolig noen vektlegge det positive: at et klart flertall bekrefter påstanden, mens noen kanskje vil være mer opptatt av at en snau fjerdedel av elevene ikke oppgir enighet til påstanden. Vi mener begge innfallsvinkler bør tas med når

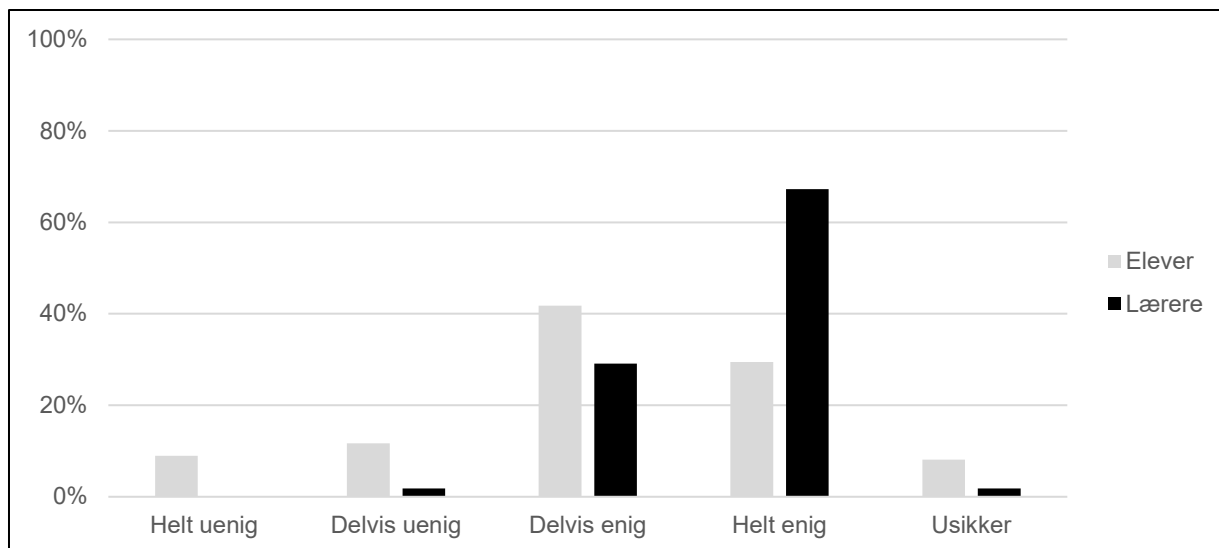
lærere og elever samarbeider om videre utvikling av faget. Blant lærerne oppgir 52 av 55 enighet til at undervisningen deres har lagt til rette for at elevene skal få utfordret seg selv og tøyd egne grenser (Figur 19). En årsak til at tre lærere velger blant andre svaralternativer kan være at de oppfatter forutsetningene til elevene som så ulike at de ikke kan oppgi enighet samlet sett, ut fra hvordan de har klart å tilrettelegge undervisningen i denne sammenheng. Dette virker eventuelt som et lite utbredt problem ut fra lærernes vurderinger.



Figur 19: Elever og læreres svarfordeling på påstander om lærere har tilrettelagt for undervisning som har utfordret og tøyd grensene til elevene - og om elevene har opplevd dette. Elevene fikk påstanden: «I undervisningen har jeg utfordret meg selv og tøyd mine egne grenser» (n = 1826). Lærerne fikk påstanden: «Undervisningen har lagt til rette for at elevene utfordret seg selv og tøyd egne grenser» (n = 55).

3.4.2 Nærmere 3 av 10 elever er uenige eller usikre på om undervisningen har gitt allsidige erfaringer med å bruke kroppen

71,3 %, uttrykker enighet til påstanden om at undervisningen har gitt allsidige erfaringer med å bruke kroppen (Figur 20). Selv om dette kan betegnes som et klart flertall, er det etter vår mening også klart at det kan problematiseres at 523 av 1819 elever uttrykker uenighet eller usikkerhet til at en påstand om at kroppsøvningsundervisningen har gitt disse høyst sentrale erfaringene. 53 av 55 lærere er helt eller delvis enige i at undervisningen deres legger til rette for å gi elevene allsidige kroppslige erfaringer (Figur 20). Vi vil ikke kalle dette en indikasjon på manglende samsvar. For det første svarer lærerne trolig ut fra et generelt inntrykk for den elevgruppen de underviser, der flertallet også uttrykker enighet til den aktuelle påstanden. I tillegg er det 16 av de aktuelle 55 lærerne som er «delvis enige» - noe som kan indikere at det er flere lærere som oppfatter at enkelte elever kanskje ikke får allsidige erfaringer med å bruke kroppen ut fra sine forutsetninger.



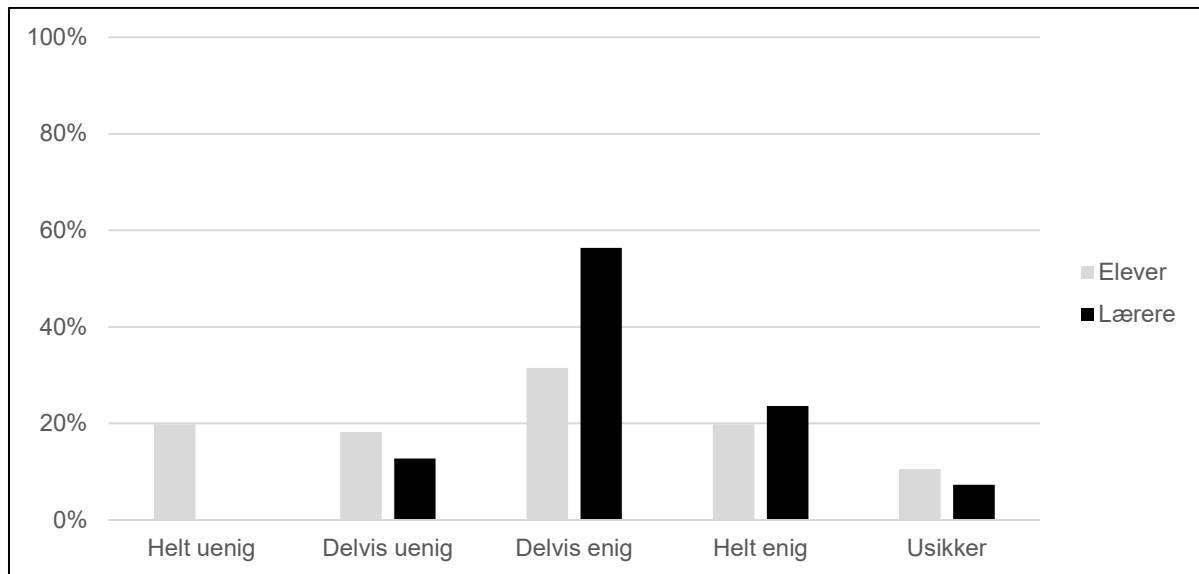
Figur 20: Elever og læreres svarfordeling på om undervisningen har gitt allsidige erfaringer med å bruke kroppen: Elevene fikk påstanden: Undervisningen har gitt meg allsidige erfaringer med å bruke kroppen (N=1819). Lærerne fikk påstanden: Undervisningen har lagt til rette for å gi elevene allsidige kroppslige erfaringer (N=55)

3.4.3 En stor andel elever opplever at undervisningen har gitt mangelfullt læringsutbytte når det gjelder forståelse om seg selv og andre, likestilling og likeverd

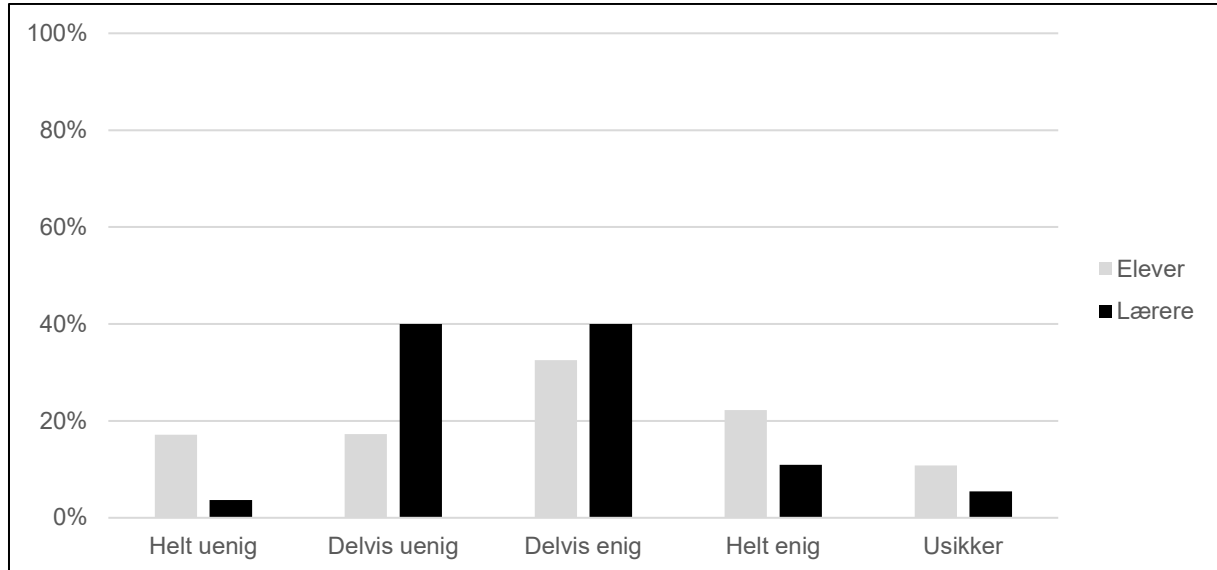
I omtalen av kjerneelementet «Bevegelse og kroppslig læring» blir det fremhevet at elevene skal utforske egen identitet og eget selvbilde. Videre står det i teksten om fagets relevans og sentrale verdier at kroppsøvingsfaget skal bidra til at elevene blant annet får praktisere og reflektere over likestilling og likeverd. Flere av resultatene i vår undersøkelse gir indikasjoner på at det er manglende samsvar mellom de klare målsetningene i læreplanen og hvordan en stor andel elever opplever og erfarer undervisningen.

51,3 % av elevene oppgir enighet til påstanden om at undervisningen har gjort de kjent med hvem de er og eget selvbilde (Figur 21). Resten svarer enten at der uenige (38,1 %) eller usikre (10,6 %). Blant lærerne uttrykker 44 av 55 enighet til at undervisningen tilrettelegger for denne kompetansen. Tallene er ikke veldige ulike knyttet til påstanden om at undervisningen har ført til at elevene har reflektert rundt temaer som likestilling og likeverd. 34,5 % av elevene i undersøkelsen er helt eller delvis uenige, mens 10,8 % er usikre (Figur 22). Blant lærerrespondentene finner vi en forholdsvis stor skepsis til om egen undervisning har tilrettelagt for denne refleksjonsprosessen hos elevene. 27 av 55 lærere oppgir uenighet eller usikkerhet til påstanden, hvorav 22 er «delvis uenige» (Figur 22).

Disse resultatene kan antyde at en del lærere ikke er bevisste på slike temaer når undervisningen planlegges og gjennomføres, og at en stor andel elever heller ikke opplever at de får praktisert og reflektert i vesentlig grad over de samme temaene.



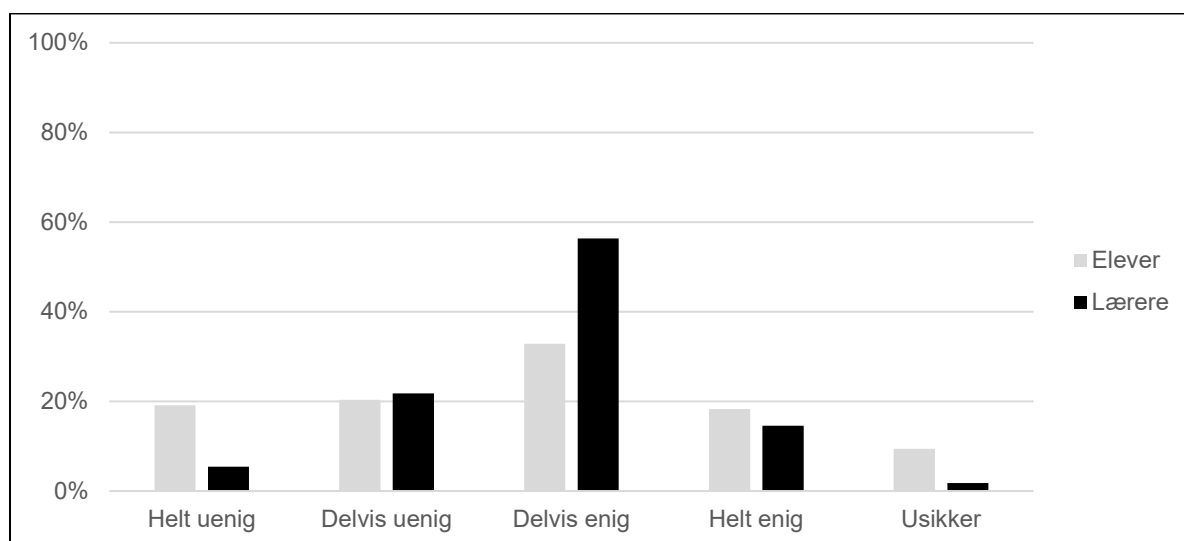
Figur 21: Elever og læreres svarfordeling på påstanden knyttet til selvbilde. Elevene fikk påstanden: Undervisningen har gjort meg kjent med hvem jeg er og mitt eget selvbilde (N=1818) Lærerne fikk påstanden: Undervisningen har lagt til rette for at elevene ble kjent med hvem de er og sitt eget selvbilde (N=55)



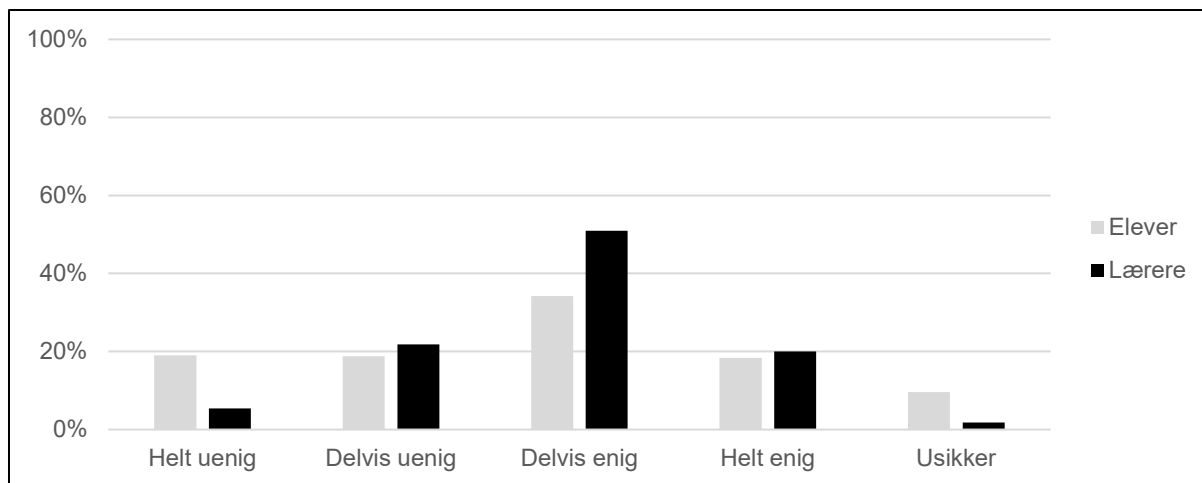
Figur 22: Elever og læreres svarfordeling på påstanden knyttet til likestilling og likeverd. Elevene fikk påstanden: Undervisningen har ført til at jeg har reflektert rundt temaer som likestilling og likeverd (N=1819). Lærerne fikk påstanden: Undervisningen har lagt til rette for at elevene fikk reflektert rundt temaer som likestilling og likeverd (N=55)

3.4.4 Varierende grad av opplevd måloppnåelse knyttet til kompetanse om natur og miljø

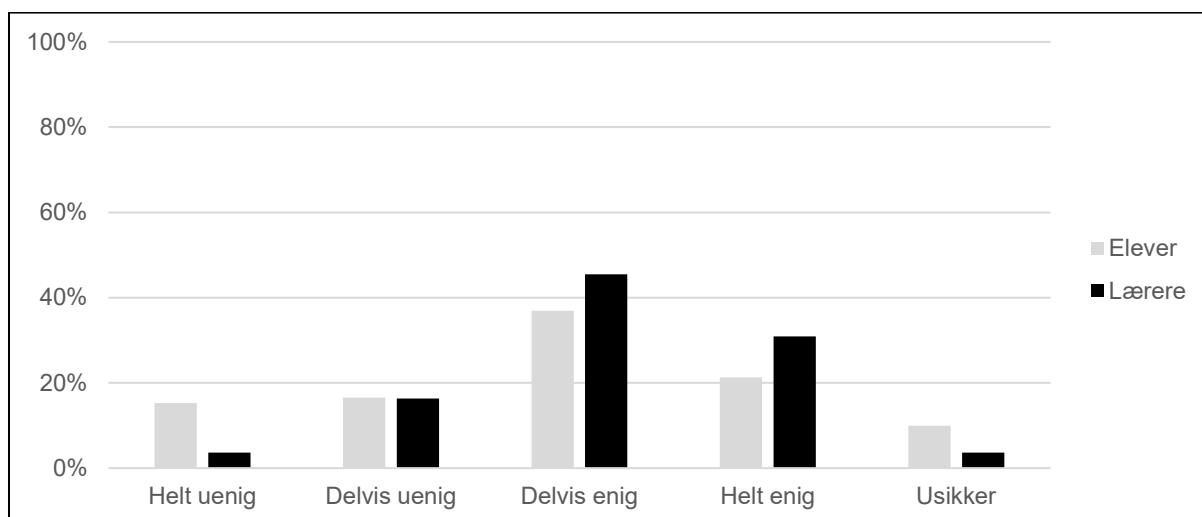
Når det gjelder læringsområder knyttet til natur og miljø ser vi at 51,1 % av elevene oppgir enighet til at undervisningen har gitt «forutsetninger for å utforske naturen» (Figur 23), noe som er en eksplisitt målsetning i teksten om fagets relevans og sentrale verdier. Fra samme tekst finner vi målsetningene om at «Uteaktivitet og naturferdsel gir grunnlag for naturglede, respekt for naturen og miljøbevissthet.» Den tilsvarende prosentandelen av elevene som uttrykker enighet knyttet til påstanden om undervisningen har gitt grunnlag for naturglede er 52,6 % (Figur 24). Når det gjelder påstanden «undervisningen har ført til at jeg har utviklet respekt for naturen og miljøbevissthet» (Figur 25), er det 58,2 % av elevene som uttrykker ulik grad av enighet. Blant lærerne i undersøkelsen er det flere som uttrykker uenighet til at egen undervisning står i samsvar med læreplanen på dette området: 15 av 55 lærere er uenige i at undervisningen har lagt til rette for å øke elevenes forutsetninger for å utforske naturen (Figur 23). Like mange av lærerne er uenige i at undervisningen har lagt til rette for at elevene skal utvikle naturglede (Figur 24). Når det gjelder påstanden om undervisningen har lagt til rette for å utvikle elevenes respekt for natur og miljøbevissthet, er det 11 av 55 lærere som oppgir uenighet (Figur 25).



Figur 23: Elever og læreres svarfordeling på påstanden knyttet mot utforskning av naturen. Elevene fikk påstanden: Undervisningen har gitt meg forutsetninger for å utforske naturen (N= 1815). Lærerne fikk påstanden: Undervisningen har lagt til rette for å øke elevenes forutsetninger for å utforske naturen (N= 55)



Figur 24: Elever og læreres svarfordeling på påstanden knyttet til naturglede: Elevene fikk påstanden: Undervisningen har gitt meg grunnlag for naturglede (N=1818). Lærerne fikk påstanden: Undervisningen har lagt til rette for at elevene utviklet grunnlag for naturglede (N=55).



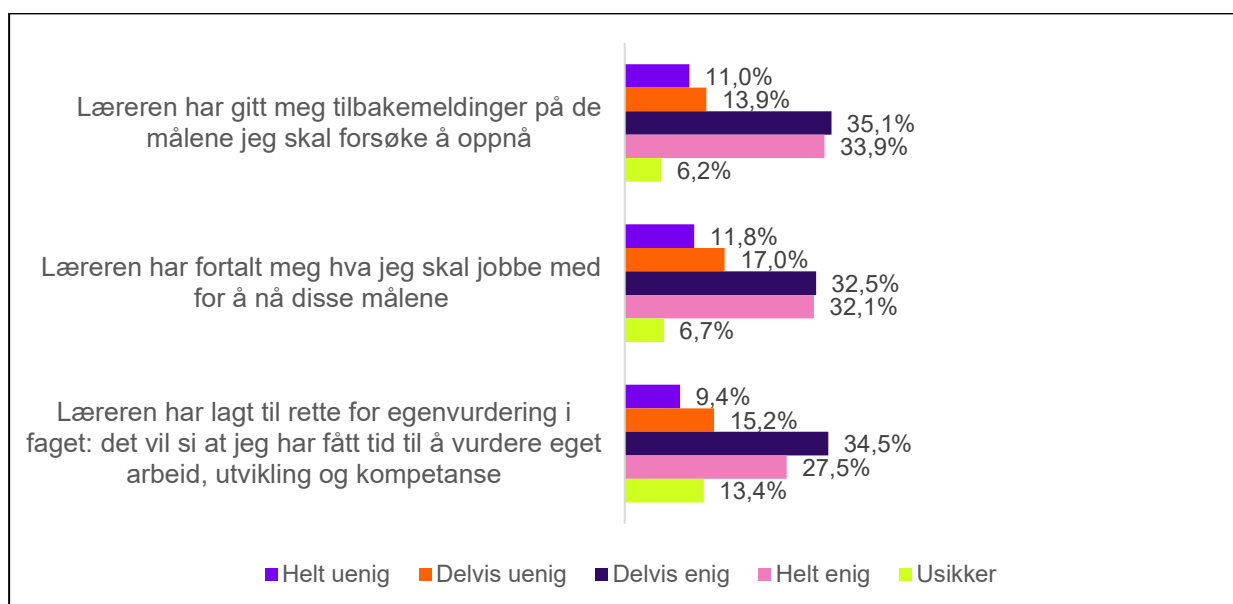
Figur 25: Elever og læreres Lærerne fikk påstanden: Undervisningen har lagt til rette for at elevene fikk utviklet respekt for naturen og miljøbevissthet (n = 55) Elevene fikk påstanden: Undervisningen har ført til at jeg har utviklet respekt for naturen og miljøbevissthet (n = 1816)

3.5 Vurdering og karaktersetting

Grunnlaget for vurdering i kroppsøving er kompetansemålene i faget. Kompetansemålene i faget skal forstås i lys av teksten «Om faget» i læreplan. Elevene skal ifølge Forskrift til opplæringslova (2006) være kjent med læreplanen i faget. Den samme forskriften beskriver undervisvurdering som all vurdering som skjer før avslutningen av opplæringen, og videre at undervisvurderingen skal brukes til å fremme læring, tilpasse opplæringen og øke elevenes kompetanse i faget. I § 3-10 i forskriften er det også presisert at undervisvurderingen skal gi elevene mulighet til å: delta i vurderingen av eget arbeid og reflektere over egen læring og faglig utvikling, forstå hva de skal lære og hva som blir forventet av dem, få vite hva de mester og få veiledning om hvordan de kan jobbe videre for å øke kompetansen sin. Halvårsvurdering er en del av undervisvurderingen og skal fra 8.årstrinn gis med karakter. Der ligger da en angivelse av hvordan elevene ligger an knyttet til det det er forventet at de skal ha lært så langt i faget. Når det gjelder sluttvurdering skal den gi informasjon om kompetansen til eleven ved avslutningen av opplæringen. Ved karaktersetting i kroppsøving, både som del av undervisvurdering og som sluttvurdering, har det vært offentlige diskusjoner knyttet til om, og eventuelt hvordan, elevenes individuelle forutsetninger, innsats og idrettslige ferdighetsnivå skal og bør forstås i relasjon til den aktuelle fagkompetansen som skal vurderes (Sæle et al., 2021; Vik, 2022; Vinje & Brattenborg, 2020). Svarfordelingen blant elever og lærere på de påstandene vi presenterer i denne delen gir en indikasjon på hvordan de sentrale aktørene erfarer den faktiske vurderingspraksisen i kroppsøvingfaget etter fagfornyelsen.

3.5.1 Omtrent 1 av 3 elever i undersøkelsen opplever at sentrale sider ved undervisvurderingen i faget ikke er ivaretatt

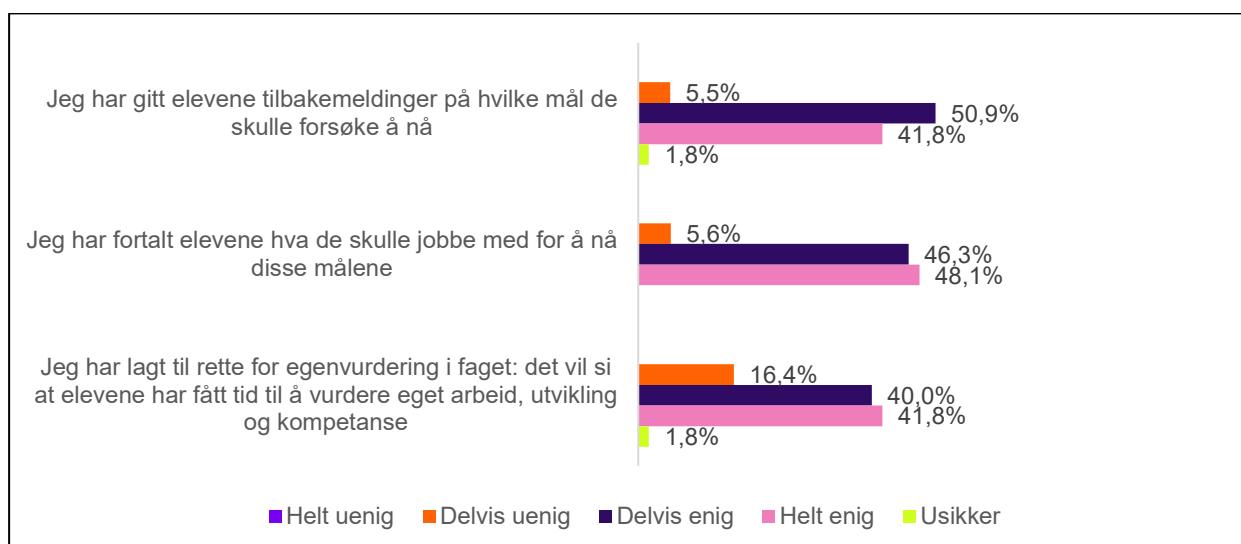
Blant elevene i undersøkelsen er det 24,9 % som oppgir uenighet til påstanden om at lærerne har gitt tilbakemeldinger på målene de har forsøkt å oppnå (Figur 26). Ytterligere 6,2 % er usikre. 28,8 % av elevene oppgir på samme måte at de enten er helt eller delvis uenige i påstanden om at læreren har fortalt dem hva de skal jobbe med for å nå de aktuelle målene. Her oppgir 6,7 % av elevene usikkerhet. Når det gjelder påstanden om at læreren har lagt til rette for egenvurdering i faget, er det 24,6 % av elevene som er oppgir uenighet, mens 13,4 % er usikre.



Figur 26: Svarfordeling blant elevene knyttet til de angitte påstandene om undervisvurdering (n = 1807-1817)

3.5.2 De aller fleste lærerne opplever at sentrale sider ved undervisvurderingen i faget er ivaretatt

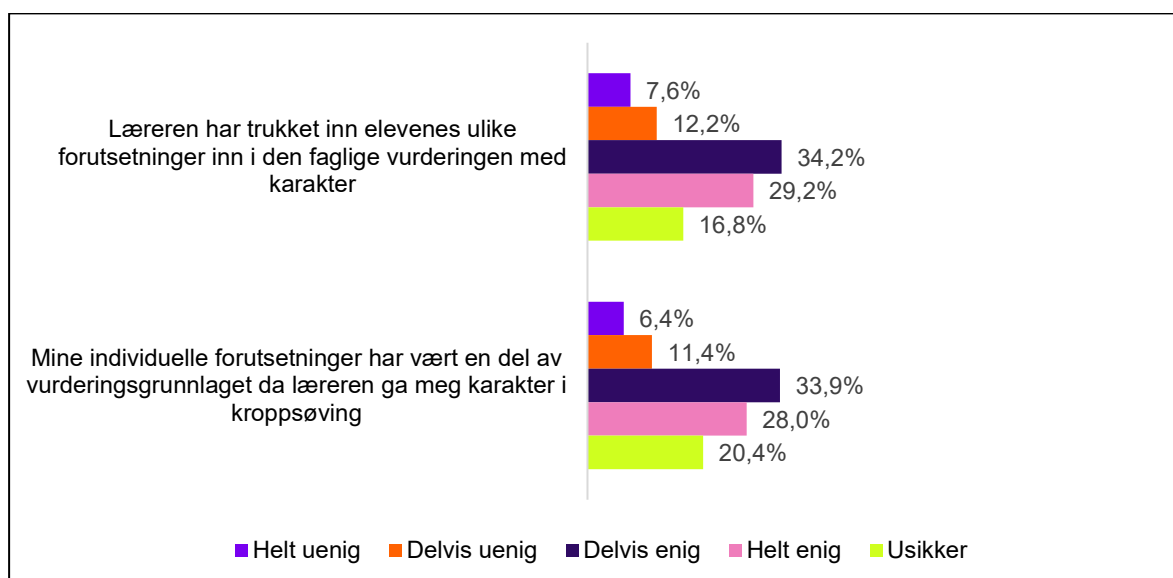
51 av 55 lærere oppgir enighet til en påstand om at elevene får tilbakemeldinger på hvilke mål de skal forsøke å nå (Figur 27). 28 av disse uttrykker riktignok kun delvis enighet. Knyttet til påstanden om at læreren har fortalt elevene hva de skal jobbe med for å nå disse målene er det 51 av 54 lærere som uttrykker enighet, men en jevn fordeling av helt og delvis enig. Det kan antyde at flere lærere ser at de kanskje ikke når denne målsetningen for alle elever eller knyttet til alle områder. Når det gjelder påstanden om lærerne selv oppfatter at de har lagt til rette for egenvurdering i faget er 45 av 55 lærere helt eller delvis enige.



Figur 27: Lærernes svarfordeling knyttet til ulike påstander om undervisvurdering (n = 54-55).

3.5.3 Et flertall av elevene opplever at deres individuelle forutsetninger blir trukket inn i den faglige vurderingen og i vurderingsgrunnlaget ved karaktersetting

Det er et flertall av elevene som oppgir enighet rettet mot at 1) læreren trekker deres ulike forutsetninger inn i den faglige vurderingen med karakter (63,4 %), og at 2) deres individuelle forutsetninger har vært en del av vurderingsgrunnlaget da læreren ga dem karakter i kroppsøving (61,9 %) (Figur 28).



Figur 28: Elevers svarfordeling på påstander knyttet til karaktersetting og forutsetninger (N=1805 og 1806)

Grunnen til at vi har stilt to tilsynelatende tilnærmet likelydende spørsmål er den forutgående offentlige debatten rundt dette tema. Denne har blant annet tatt utgangspunkt i at Utdanningsdirektoratet i det gjeldende støtteskrivet for vurdering blant annet skriver at «Hvordan elevens forutsetninger og innsats skal forstås i kroppsøvingfaget, er (...) ikke endret fra LK06 til LK20», og at «Det betyr at elevenes forutsetninger ikke er en del av grunnlaget for vurdering i kroppsøving», samt at «(...) læreren bruker sin kjennskap til elevenes forutsetninger i opplæringen, og at det slik sett har innvirkning på vurderingsarbeidet» (Utdanningsdirektoratet, 2020). I Utdanningsdirektoratet sine retningslinjer for vurdering fra et rundskriv fra 2012 (Utdanningsdirektoratet, 2012) - som det utfra det overnevnte er å anse som dekkende for «samme forståelse» som i dag med tanke på elevenes forutsetninger – står det at:

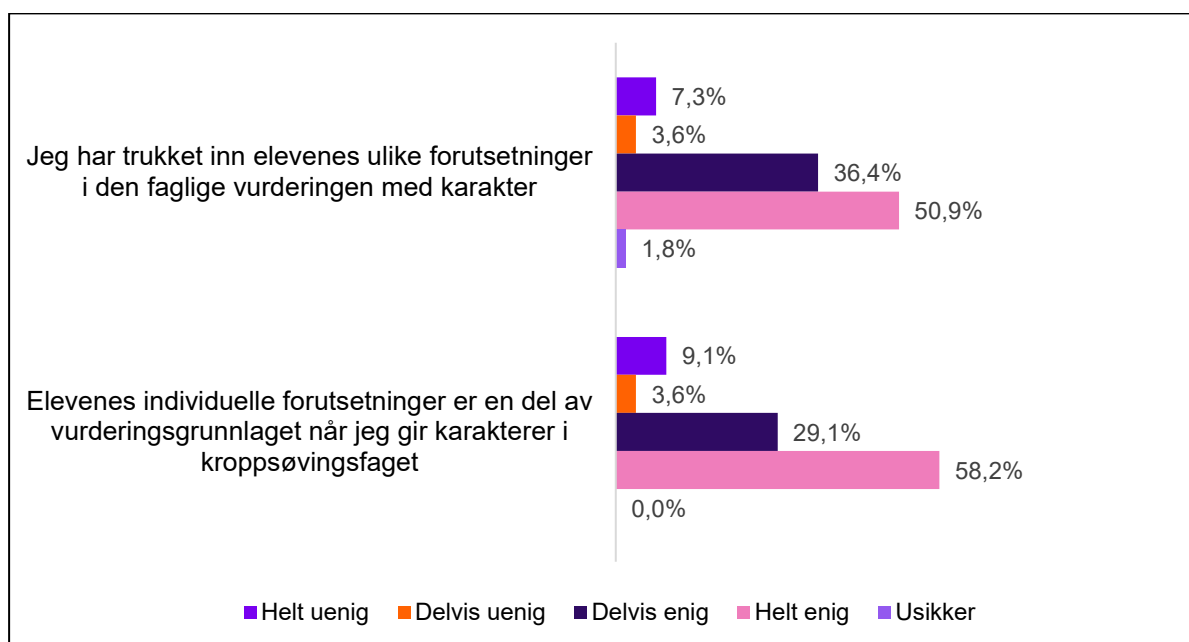
I § 3-3 (...) er det utdypet hva som ikke kan trekkes inn i vurderingen i fag. Det er elevens forutsetninger (...). Det er unntak fra dette når læreplanen for faget inneholder kompetansemål som er knyttet til (...) elevens forutsetninger. I kroppsøving er elevens individuelle forutsetninger innarbeidet i kompetansemålene. Når elevens forutsetninger er en del av kompetansemålet, vil de trekkes inn i vurderingen.

Uansett om man forstår de to spørsmålene som å ha samme meningsinnhold eller ikke er det en klar tendens til at de fleste elevene i undersøkelsen mener deres individuelle forutsetninger både trekkes inn i den faglige vurderingen med karakter og er en del av

vurderingsgrunnlaget ved karaktersetting. Det er imidlertid verd å merke seg at andelen som oppgir å være usikker eller helt eller delvis uenig langt fra er ubetydelig.

3.5.4 Et klart flertall av lærerne oppgir at elevens forutsetninger blir trukket inn i vurderingsarbeidet med karakter, og at elevens forutsetninger er en del av vurderingsgrunnlaget når de gir karakter i faget

48 av 55 lærere i undersøkelsen bekrefter, med ulik grad av enighet, at de har trukket elevens individuelle forutsetninger inn i den faglige vurderingen med karakter (Figur 29). Like mange er helt eller delvis enige i at elevenes individuelle forutsetninger har vært en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving i 2021/22. Blant de 28 lærerne på ungdomstrinnet er det kun en som oppgir uenighet til påstanden om at elevens forutsetninger var en del av vurderingsgrunnlaget når de ga karakter i faget i skoleåret 2021/22. Med utgangspunktet vi har skissert i det foregående avsnittet, vil vi hevde at beskrivelsene fra Utdanningsdirektoratet knyttet til hvordan elevens individuelle forutsetninger skal forstås inn i vurderingsarbeidet generelt og i forbindelse med vurderingsgrunnlaget spesielt, kan fremstå som selvmotsigende for lærere i faget. Å trekke inn og koble elevenes individuelle forutsetninger til vurderingsgrunnlaget, vil vi hevde er en logisk vurdering ut fra formuleringene i rundskrivet fra 2012. Det er samtidig vanskelig å hevde at det samsvarer med de beskjedene Utdanningsdirektoratet gir i det gjeldende støtteskrivet, da disse beskjedene etter vår mening kan karakteriseres som selvmotsigende knyttet til disse problemstillingene. Her finner vi både informasjon om at elevens forutsetninger ikke er en del av vurderingsgrunnlaget, men også beskrivelser som motsier dette når man tar utgangspunkt i at forståelsen er uendret siden LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2020) .



Figur 29: Læreres svarfordeling på påstander knyttet til karaktersetting og forutsetninger (N=55)

3.5.5 Et flertall av elevene og lærerne opplever at innsats knyttes til faglig vurdering med karakter – også når innsatsen knyttes til kompetansemål der fysisk aktivitet ikke er relevant

I perioden 2006-2012 var innsats formelt sett *ikke* en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving. Det er imidlertid forskningsmessig belegg for å anta at mange lærere ikke fulgte opp denne beskjeden fra datidens retningslinjer (Arnesen et al., 2013; Vinje et al., 2019). Det er utfra dagens retningslinjer for vurdering i kroppsøving ingen tvil om at innsats er en del av kompetansen i faget. I det gjeldende støtteskrivet for vurdering finner vi følgende utdrag som definerer og utdyper hvordan innsats skal forstås i faget:

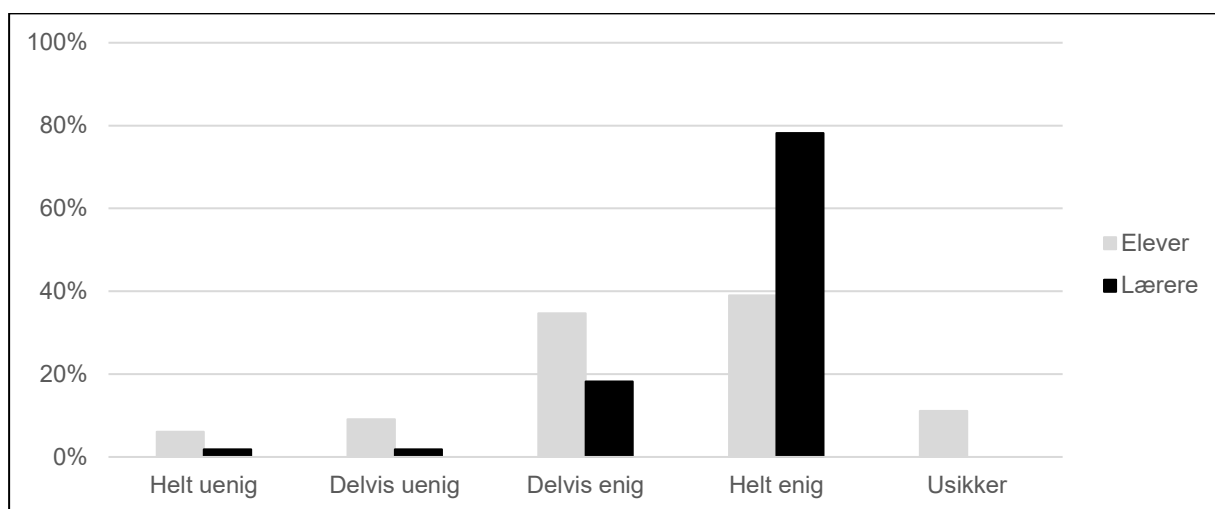
I kroppsøving er innsats en del av kompetansen i faget og derfor en del av grunnlaget for vurdering. Innsats i faget er knyttet til øving og deltakelse i bevegelsesaktiviteter, kroppslig læring, samspill og naturferdsel.

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.

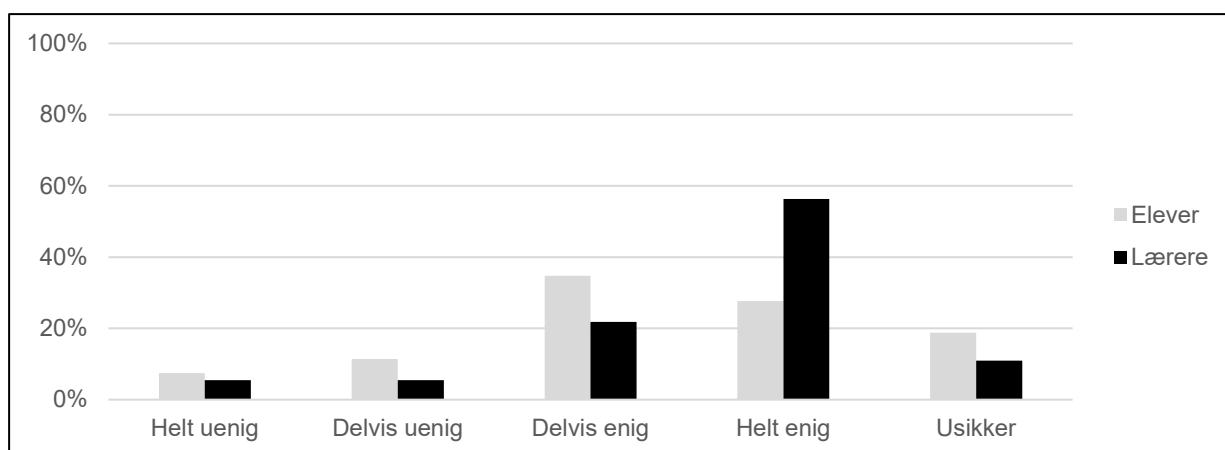
I mange bevegelsesaktiviteter er elevenes innsats gjennom deltakelse, medvirkning og samarbeid nødvendig for å fremme læring hos seg selv og andre. Derfor handler

innsats også om at eleven deltar konstruktivt i bevegelsesaktiviteter og bidrar til at andre kan få fremgang og lære i faget. (Utdanningsdirektoratet, 2020).

De fleste elevene opplever at deres innsats blir knyttet til vurderingsgrunnlaget i faget, med utgangspunkt i erfaringer fra undervisningen i skoleåret 2021/22 (Figur 30 og Figur 31). Det er 73,7 % av elevene som oppgir at de er helt eller delvis enige i påstanden om at deres innsats i fysiske aktiviteter har spilt inn på den faglige vurderingen med karakter. Blant lærerne er en det en tilnærmet unison enighet knyttet til tilsvarende påstand. 53 av 55 lærere er helt eller delvis enige i at elevenes innsats i fysiske aktiviteter har spilt inn på den faglige vurderingen med karakter. Selv om et flertall av elevene i undersøkelsen har fått med seg lærernes intensjoner om å gjøre innsatsen faglig relevant så er det altså 26,3 % - eller 475 av 1805 elever som ikke har denne erfaringen. Andelen av elevene i undersøkelsen som oppgir ulik grad av enighet synker til 62,5 %, når vi ber elevene ta stilling til en påstand om innsats i forbindelse med kunnskapsmål der fysisk aktivitet er irrelevant, også knyttes til den faglige vurderingen med karakter. Her er det 43 av 55 lærere som bekrefter en slik forståelse knyttet til egen vurderingspraksis. I støtteskrivet for vurdering finner vi at «Innsats i faget er knyttet til øving og deltakelse i bevegelsesaktiviteter, kroppslig læring, samspill og naturferdsel». Innsats skal, som utdraget fra støtteskrivet viste, kun knyttes til øving og deltakelse i bevegelsesaktiviteter, kroppslig læring, samspill og naturferdsel. Så et eventuelt spørsmål om det er «riktig» at innsats skal knyttes til kompetansemål og videre operasjonaliserte kunnskapsmål der fysisk aktivitet er irrelevant, må sees i lys av dette. Eksempelvis vil det kunne være mulig at noen elever og lærere vurderer at kompetansemålsdelen «(...) reflektere over hva naturopplevelser vil ha å si for seg selv og andre» ligger innenfor begrepet kroppslig læring, mens andre kan være uenige.



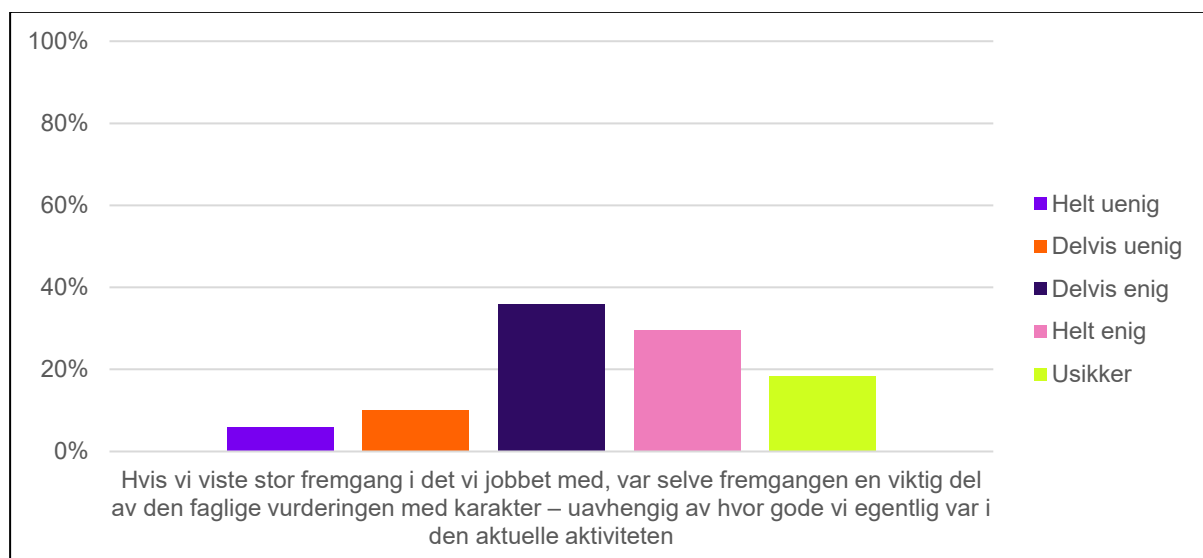
Figur 30: Elever og læreres svarfordeling på påstanden knyttet til vurdering og innsats i kroppsøvingstimen. Elevene fikk påstanden: Elevenes innsats i fysiske aktiviteter har spilt inn på den faglige vurderingen med karakter (N=1805). Lærerne fikk påstanden: Elevenes innsats i fysiske aktiviteter har spilt inn på den faglige vurderingen med karakter (N=55).



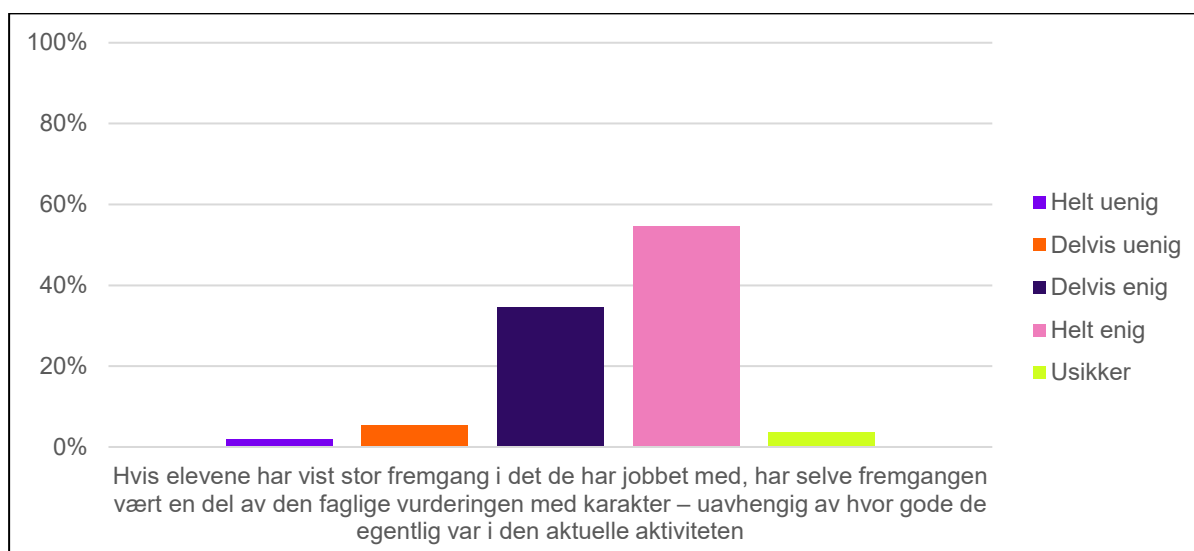
Figur 31: Elever og læreres svarfordeling på påstanden knyttet til vurdering og innsats knyttet til kunnskapsmål der fysisk aktivitet er irrelevant. Elevene fikk påstanden: Elevenes innsats knyttet til kunnskapsmål mål der fysisk aktivitet ikke er relevant, har spilt inn på den faglige vurderingen med karakter (N=1808). Lærerne fikk påstanden: Elevenes innsats knyttet til mål der fysisk aktivitet ikke er relevant, har spilt inn på den faglige vurderingen med karakter (N=55).

3.5.6 Et klart flertall av lærerne oppfatter at fremgang i seg selv – uavhengig av endelig ferdighetsnivå – er en del av den faglige vurderingen med karakter. Et betydelig antall elever er usikre eller uenige i at dette preger vurderingspraksisen

Elevenes fremgang har også vært diskutert i vitenskapelig sammenheng med tanke på eventuell relasjon til fagets kompetanseinnhold (Vinje, Brattenborg og Skrede, 2021). Her ble det spesielt pekt på utfordringer knyttet til at tolkningsrommet er i overkant stort når det gjelder beskrivelsene av fremgang som en eventuell kompetanse som skal vurderes i faget, men også det problematiske ved at elever som møter til undervisningen med svært høye ferdigheter kan ha vanskeligere for å få ytterligere framgang sammenlignet med elever som ikke har erfaring med den aktuelle aktiviteten. 65,4 % av elevene i undersøkelsen er enige i påstanden «Hvis vi viste fremgang i det vi jobbet med, var selve fremgangen en viktig del av vurderingen med karakter – uavhengig av hvor gode vi egentlig var i den aktuelle aktiviteten» (Figur 32). Ordet «viktig» ble bestemt fjernet etter pilotundersøkelsen, men ved en forglemmelse var ordet likevel med i spørreundersøkelsen som gikk til elevene. Blant lærerne var det 49 av 55 som oppga at de var enige i en slik beskrivelse av deres vurderingspraksis (Figur 33) på dette området, men da med ordet «viktig» utelatt. Dette gjør at vi ikke kommenterer sammenligning og tolkning mellom elever og lærere på dette spørsmålet.



Figur 32: Elevers svarfordeling på påstanden: «Hvis vi viste stor fremgang i det vi jobbet med, var selve fremgangen en viktig del av den faglige vurderingen med karakter – uavhengig av hvor gode vi egentlig var i den aktuelle aktiviteten» (N=1795).

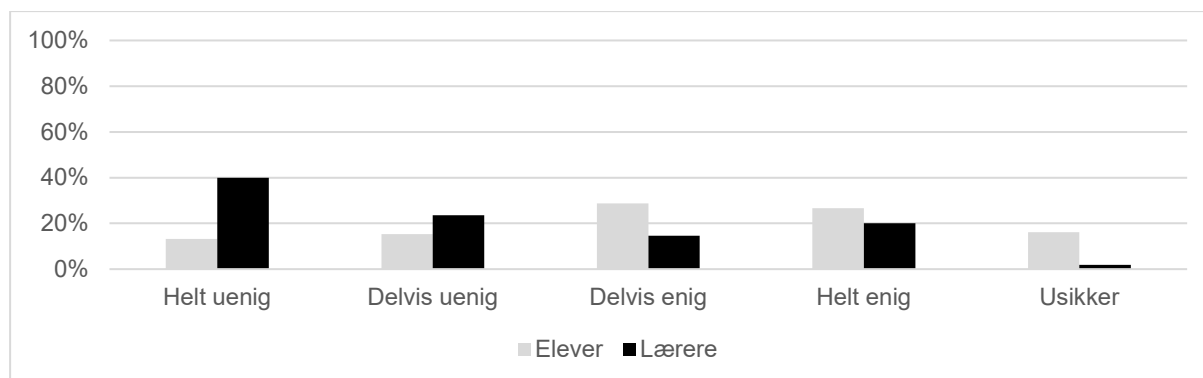


Figur 33: Læreres svarfordeling på påstanden: «Hvis elevene har vist stor fremgang i det de har jobbet med, har selve fremgangen vært en del av den faglige vurderingen med karakter – uavhengig av hvor gode de egentlig var i den aktuelle aktiviteten» (N=55).

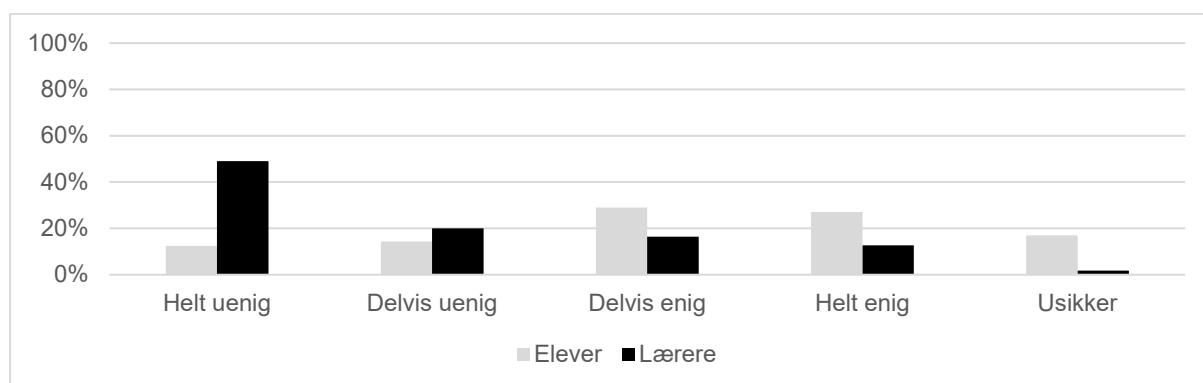
3.5.7 Elevene og lærerne har samlet sett ulik oppfatning når det gjelder nødvendigheten av svært gode ferdigheter i en eller flere idretter for å få karakteren 6 i kroppsøving

28,5 % av elevene i undersøkelsen, eller 514 av 1809 elever oppgir at de er uenige i en påstand om at de må ha svært gode ferdigheter en idrett for å få karakteren 6 (Figur 34). Det er 16,1 % som er usikre, mens 56,2 % oppgir å være enige i påstanden. Figur 34 og Figur 35 viser at det bare er minimale endringer i svarfordelingen når vi endrer «en idrett» til «flere idretter» i påstanden. Dette kan indikere at en eventuell forståelse av at det mindre idrettsrettede kroppsøvingsfaget «ikke handler om å være god i idrett lenger», kan få problemer med å finne støtte hos de fleste elever. Blant lærerne i undersøkelsen ser vi en annen svarfordeling med et motsatt tyngdepunkt. Her finner vi at 38 av 55 er uenige i at elevene må ha svært gode ferdigheter i flere idretter for å få karakteren 6 (Figur 35). Samtidig oppgir 16 av de 55 lærerne enighet til den aktuelle påstanden. Knyttet til påstanden som går ut på at elevene må ha svært gode ferdigheter i minst en idrett for å kunne få karakteren 6, er det ytterligere tre lærere, 19 av 55, som uttrykker enighet. I forbindelse med begge de aktuelle påstandene er det kun 1 av de 55 lærerne som oppgir usikkerhet. Dette kan antyde to ting: for det første at elever kan se ut til å ha problemer med å forstå hva mange lærere «ser etter og vurderer på grunnlag av» når idrettsaktiviteter gjennomføres og trenes eller øves på. For det andre kan det også se ut til at lærerne er delt i forståelsen av hvilken relevans ferdighetsnivået i idretter hos elevene skal ha når det gjelder vurdering av faglig kompetanse i faget. Det sistnevnte kan ikke forklares ut fra om lærerne jobbet i

ungdomsskole eller på videregående trinn i denne undersøkelsen, da analysen viste kun helt marginale ulikheter mellom disse gruppene av lærere.



Figur 34: Elever og læreres svarfordeling knyttet til påstand om å være god i minst en idrett for å få god karakter. Elevene fikk påstanden: Det har vært umulig å få karakteren 6 uten svært gode ferdigheter i en idrett (N=1809). Lærerne fikk påstanden: Det er umulig å få karakteren 6 av meg uten svært gode ferdigheter i minst en idrett (n = 55).

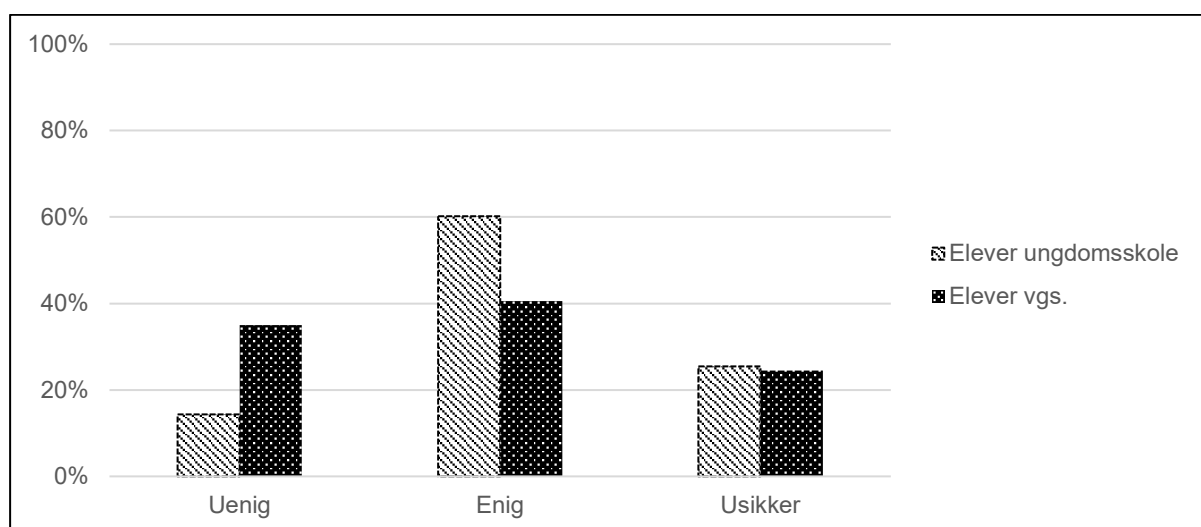


Figur 35: Elever og læreres svarfordeling knyttet til påstand om å være god i flere idretter for å få god karakter. Elevene fikk påstanden: Det har vært umulig å få karakteren 6 uten svært gode ferdigheter i flere idretter (N=1807). Lærerne fikk påstanden: Det er umulig å få karakteren 6 av meg uten svært gode ferdigheter i flere idretter (n = 55).

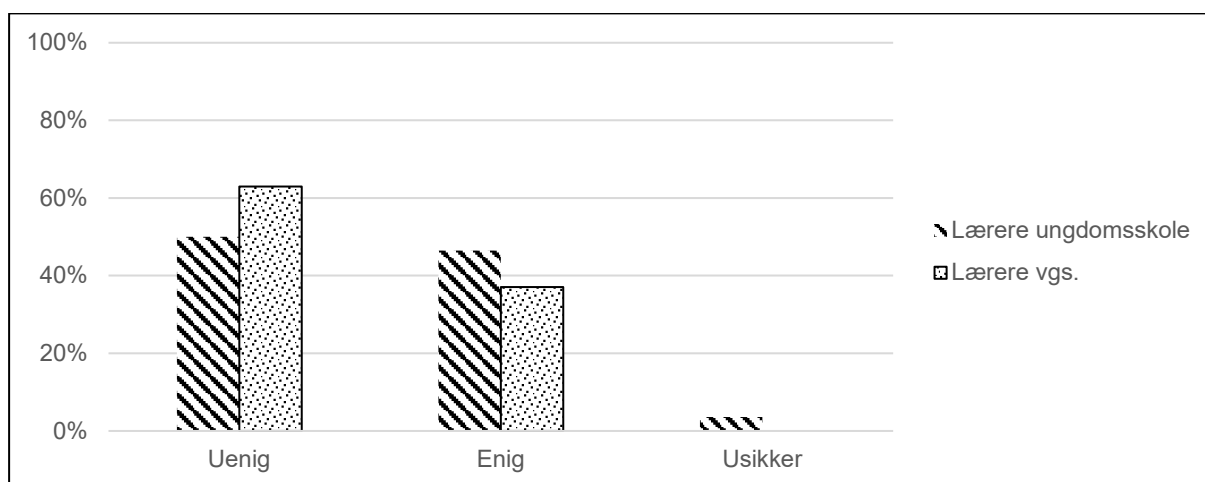
3.5.8 Indikasjoner på ulik praksis knyttet til fysiske tester – både når det gjelder eksistens, omfang og bruksområde

Vi har også undersøkt hvilke erfaringer og opplevelser elever og lærere har knyttet til bruken av tester i undervisningen og hvordan disse eventuelt knyttes til vurderingspraksisen i faget. Blant elevene i undersøkelsen (N:1776) er det 51 % som er enige i at de har hatt fysiske tester i undervisningen, mens 24 % er uenige (Figur 36). Så mye som 25 % eller 444 elever er usikre – noe som indikerer at spørsmålsstillingen vår med benevnelsen «fysiske tester»

kan ha vært vanskelig for flere å forstå. Det kan imidlertid være at elever også finner at deler av undervisningen ligger «i grenselandet» opp mot en testsituasjon, og er usikre på om læreren har forstått det som en test og ment å formidle den aktuelle aktiviteten som nettopp dette. Knyttet til denne påstanden fant vi også tydelige forskjeller mellom elevene på ungdomstrinn og i videregående trinn: langt flere elever på ungdomsskolen (60,2 %) enn på videregående (40,5 %) oppga enighet til at de hadde hatt fysiske tester i undervisningen. Et forklaringsalternativ for denne ulikheten kan knyttes til formuleringen av elevens kompetansemål: på ungdomstrinnet skal elevene eksempelvis kunne «*trene på og utvikle ferdigheter i ulike bevegelsesaktiviteter*», mens de på Vg1 skal «*trene på og skape nye varianter av lek, bevegelsesaktiviteter og dans sammen med andre*». Det fremstår ikke som usannsynlig at flere lærere knytter det som oppfattes som testsituasjoner hos elevene til arbeid med det førstnevnte kompetansemålet, sammenlignet med det sistnevnte. Omtrent 1 av 4 elever i begge skoleslag oppga at de var usikre på om de hadde hatt fysiske tester i undervisningen. Det er imidlertid kun 1 av 55 lærere i undersøkelsen som oppgir svaralternativet «usikker» knyttet til påstanden om de har lagt til rette for fysiske tester i undervisningen (Figur 37). 31 av lærerne er uenige i at de har hatt fysiske tester i undervisningen, mens 23 uttrykker enighet.

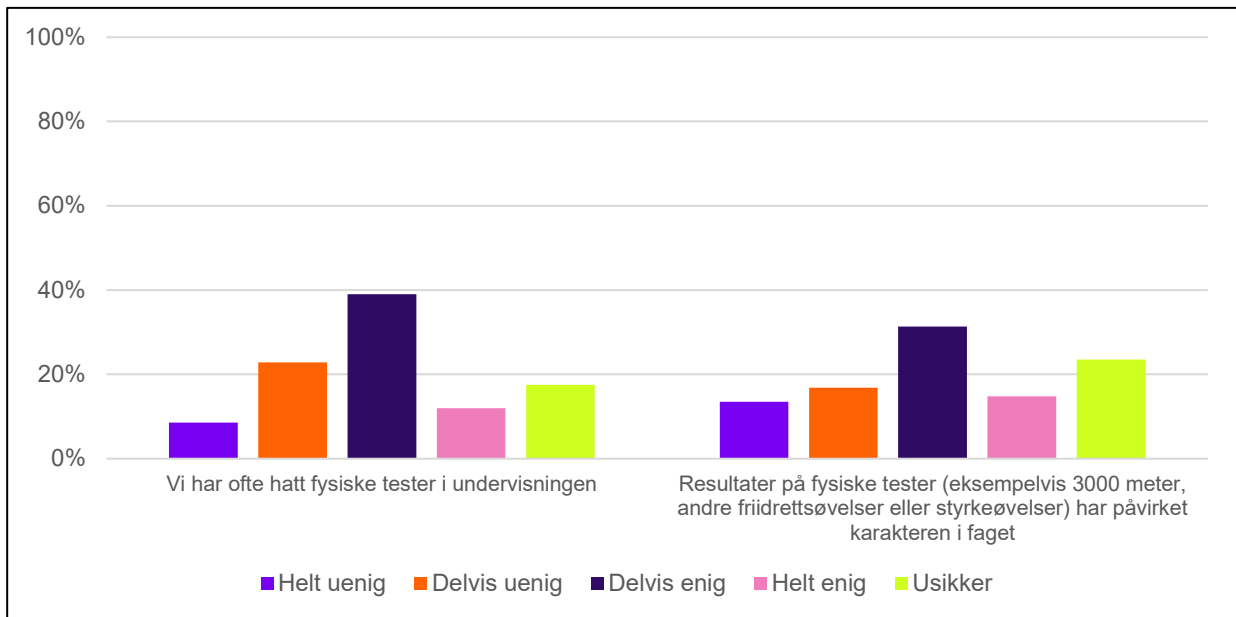


Figur 36: Ungdomsskoleelever (n = 942) og videregående elevers (n = 834) svarfordeling på påstanden: Vi har hatt fysiske tester i undervisningen.

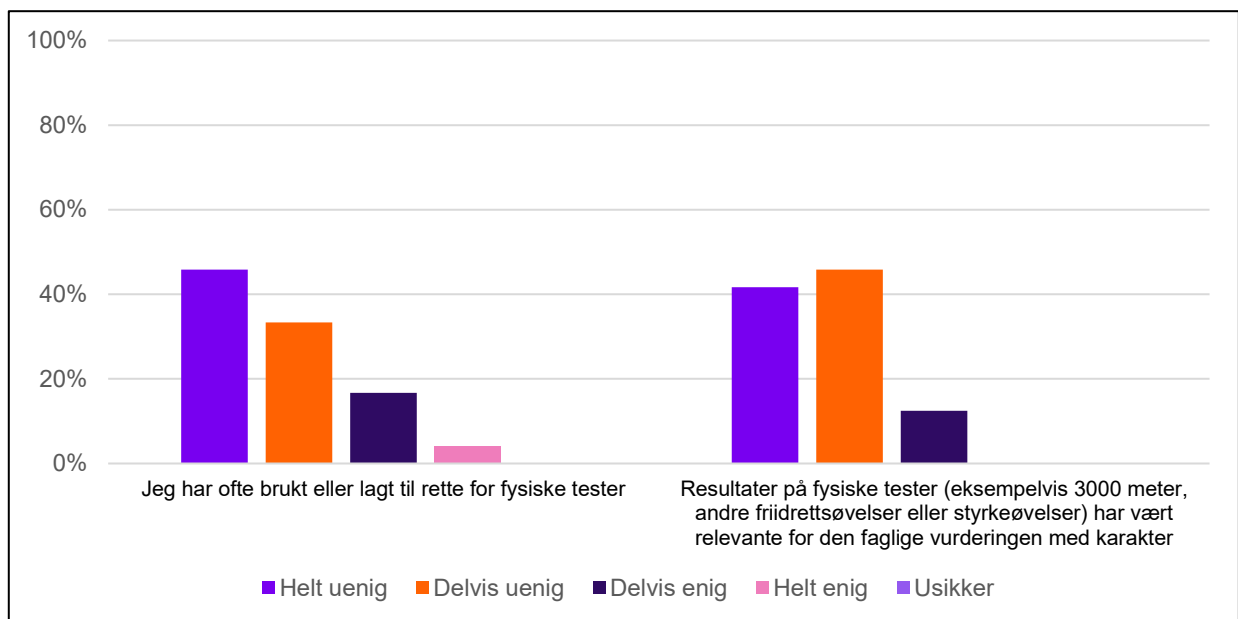


Figur 37: Ungdomsskolelærere (n = 28) og videregående læreres (n = 27) svarfordeling på påstanden: Jeg har brukt, eller lagt til rette for, fysiske tester i undervisningen.

Blant elevene som sa seg «enig» i den ovenfornevnte inngangspåstanden om at de har hatt fysiske tester i undervisningen, var det 55,8 % (n = 1339) som oppga enighet (helt eller delvis) til at de hadde slike tester «ofte» (Figur 38). Blant lærerne var det 5 av 24 som uttrykte enighet til at de ofte brukte eller la til rette for fysiske tester. Avslutningsvis fikk gruppen av elever og lærere som ikke avviste at de hadde hatt fysiske tester, også ta stilling til påstanden om at «Resultatene på testene (eksempelvis 3000 meter, andre friidrettsøvelser eller styrkeøvelser) har påvirket karakteren i faget». 46,2 % av elevene i undersøkelsen (n = 1336) oppga at de var helt eller delvis enige, mens 25 % var helt eller delvis uenige. Resten av usikre. Blant de aktuelle lærerne (n = 24) var det bare 3 som var delvis enige at de hadde en slik intensjon med resultatene fra testene. Ingen var helt enig, og ingen var usikre – noe som betyr at de resterende 21 var helt eller delvis uenige i at resultater fra fysiske tester ble knyttet til elevenes karakter i faget.



Figur 38: Elevenes svarfordeling på påstander knyttet til hvor ofte de har hatt fysisk testing og hvordan det påvirket karakteren (N=1339 og 1336)



Figur 39: Læreres svarfordeling på påstander knyttet til hvor ofte de har hatt fysisk testing og hvordan det påvirket karakteren (N=24)

4 Refleksjoner om undersøkelsen og metoden

Det er avslutningsvis grunn til å minne om enkelte begrensninger ved denne rapporten og reflektere over ulike sider ved metoden som er benyttet. Her vil vi starte med å minne om forskningsdesignet som gjør at lesere ikke kan benytte resultatene til å beskrive «hvordan erfaringene fra kroppsøvingsfaget etter fagfornyelsen er i Norge» ut fra en gitt sannsynlighet, men heller ta utgangspunkt i «*tendenser og indikasjoner* på hvordan erfaringene fra kroppsøvingsfaget etter fagfornyelsen *kan være* i Norge».

Resultatene bør også leses med spesiell oppmerksomhet på at det er en stor forskjell på hvor mange lærere og elever som har besvart undersøkelsen. Denne forskjellen er naturligvis en logisk konsekvens av forskningsdesignet, der elever i stor grad blir rekruttert til å svare gjennom sine lærere. Vi trekker fram tendenser og indikasjoner på ulikheter i forståelse mellom lærere og elever ut fra de tallene vi faktisk har, men oppmerksomhet knyttet til dette punktet er spesielt viktig når vi sammenligner elev- og lærerbesvarelser i prosent. Vi anser en prosentvis sammenligning som eneste mulighet ved visuelle fremstillinger, da gruppene har svært ulik N, men antallet lærerbesvarelser er lite med tanke på å oppgi resultater i prosent. Vi understreker dermed ambisjonen om å angi tendenser og indikasjoner ut fra den empirien vi har.

I enkelte deler av rapporten har elever og lærere oppgitt ulik grad av omfang av gitte fenomener i undervisningssituasjon. Det en respondent kan oppfatte at inntreffer *ofte*, vil en annen respondent kunne oppfatte som *av og til* eller kanskje til og med *sjelden*. I disse situasjonene kan vi kun basere oss på den informasjonen vi har, og ikke trekke tolkningene lenger enn det de gir grunnlag for. For å få en sikrere informasjon om eksempelvis hvor ofte ulike aktiviteter ble gjennomført i kroppsøvingundervisningen, måtte vi ha kartlagt eller undersøkt på andre måter enn spørreskjema, for eksempel gjennom observasjon.

Vi har også gjort refleksjoner rundt enkelte av våre egne spørsmål og påstander der vi spør om eller legger inn flere momenter eller beskrivelser. Eksempelvis har vi svarkategorier som omfatter lek og fri/spontan aktivitet, og vi har et svaralternativ som sidestiller konkurranse, sammenligning og rangering. Selv om disse begrepene er like så kan det absolutt argumenteres for at de ikke er sammenfallende, og at det med fordel kunne vært benyttet flere spørsmål der vi kun trakk inn ett begrep per spørsmål. Det ville gjort fortolkningen av resultatene i disse tilfellene mindre usikre.

Et siste moment som bør trekkes fram er muligheten for at vi har svar fra kroppsøvingslærere som kun har undervist på Vg3 i 2021/22. For skoleåret 21/22 var

fagfornyelsen tatt i bruk på alle trinn, unntatt Vg3. Vi vet at cirka 10 % av svarene som kom fra elevene på videregående skole var fra Vg3, og disse ble fjernet fra analysen i denne undersøkelsen. Vi har imidlertid ikke spørsmål eller svarkategorier som avklarer hvor mange lærere i undersøkelsen som eventuelt kun har undervist elever fra Vg3.

5 Avslutning og veien videre

Resultatene fra denne spørreundersøkelsen indikerer at de aller fleste lærere og et flertall av elevene mener det totalt sett er et godt samsvar mellom målsetningene som er satt for faget, og mulighetene som blir gitt for kompetanseutvikling i retning av disse målene. Resultatene viser likevel indikasjoner på at det er utfordrende å skape en felles forståelse av kroppsøvfingsfaget blant elever og lærere. I denne rapporten har vi tatt utgangspunkt i å undersøke erfaringer og opplevelser fra elever og lærere i kroppsøvfingsfaget. Noen av problemstillingene vi har undersøkt har vært på bakgrunn av forutgående hypoteser om at det kan være manglende samsvar i de beskjedene som kommer fra styringsdokumenter til praksisfeltet (Vinje & Brattenborg, 2021a, 2021b; Vinje et al., 2021). Dette kan eventuelt antas å føre til ulik vurderings- og undervisningspraksis. Vi har ikke hatt noen forutgående hypoteser knyttet til at det skulle være store forskjeller på hvordan lærere og elever erfarer og opplever kroppsøvfingsfaget, men beskriver interessante empiriske forhold i denne sammenheng..

Innledningsvis spør vi om kroppsøvfingsfaget er forståelig, med utgangspunkt i resultatene fra denne undersøkelsen. Undersøkelsen vi har gjort viser indikasjoner og tendenser på at det innenfor flere sentrale områder ser ut til å være ulike forståelser av kroppsøvfingsfaget og tolkninger av læreplanen for faget i utvalget vårt. I denne avsluttende delen av rapporten er hensikten å bidra til en konstruktiv diskusjon for hvordan vi kan skape et fag som i større grad er preget av en felles forståelse. Vår videre ambisjon er å legge til rette for, og delta i, et læringsfellesskap på denne bakgrunn.

Et slikt læringsfellesskap bør, slik vi oppfatter det, bygge på flere ting, men kanskje spesielt disse punktene:

Ytterligere forskning

Vi nevnte innledningsvis at resultatene i denne rapporten forstås som en bred og eksplorativ eller utforskende kartleggingsstudie, som kan danne grunnlag for videre oppfølging og utdyping av enkelte områder. Siden vårt design ikke gir grunnlag for generalisering utover utvalget, er det viktig å trekke inn annen forskning som baserer seg på representative utvalg (som for eksempel Moen et al. (2018)).

Forskningsgruppa FUSK som står bak denne rapporten, har minst to planlagt oppfølgingsstudier som skal undersøke erfaringer fra elever og lærere i kroppsøvfingsfaget etter fagfornyelsen.

En ny spørreundersøkelse, med samme type forskningsdesign som i denne rapporten du leser nå, vil bli gjennomført i mai 2023. Rammene for rekruttering vil være de samme som vi har redegjort for i denne rapporten og alle elever og lærere på ungdoms- og videregående skoler i Norge er velkomne til å delta. I 2023-undersøkelsen vil vi følge opp enkelte av resultatene fra denne rapporten, for å se om det er endringer i de tendensene vi presenterer her, men også undersøke spesielt hva elever og lærere forstår som «den dyktige kroppsøvings eleven».

Videre er det planlagt at enkelte områder eller resultater fra foreliggende rapporten følges opp med mål om å utdype og forstå foreliggende resultater bedre. Resultatene av disse mer avgrensede problemstillinger skal rapporteres om i første omgang i form av et antologiprojekt. Fordelen med å velge antologi fremfor artikkelbaserte publikasjoner er at vi kan ta vare på helheten i større grad enn artikkelformatet tillater. Samtidig er det også planlagt at enkelte resultater som kan stå selvstendige publiseres i tidsskriftformat. Siden vi er særlig opptatt av et samarbeid med praksisfeltet, kan en antologi også være av fordel med tanke på dette fellesskapet, eventuell inkludering av lærere eller studenter som medforfattere og ikke minst formidling av resultatene til praksisfeltet i sin helhet.

Anerkjennende og gjensidig dialog og gode tolkningsfellesskap

Et læringsfellesskap knyttet til kroppsøvingfaget bør etter vår mening også innebære anerkjennende og gjensidig dialog mellom elever, lærere, og lærerutdannere. Det vil også være positivt for kroppsøvingslærerstudenter å finne innganger for deltagelse i et slikt fellesskap – spesielt i sine praksisperioder. Utdanningsdirektoratet har etter vår mening noen gode ressurser som kan være med å vise vei i så måte. Eksempelvis viser de til behovet for et tolkningsfellesskap knyttet til standpunktvurdering (Utdanningsdirektoratet, 2022) – og gir i den forbindelse informasjon og råd om betydningen av tolkningsfellesskapet og hvordan man kan gå frem for å få en felles forståelse for standpunktvurdering. Her viser Utdanningsdirektoratet blant annet til at standpunktvurderingen «skal være gyldig, pålitelig og rettferdig» – noe vi stiller oss bak. Vi mener også at disse rådene om utvikling av tolkningsfellesskap, kan knyttes til en bredere ambisjon enn en felles forståelse rundt standpunktvurderingen. For å få en felles forståelse av standpunktvurderingen er det etter vår mening nødvendig med en felles forståelse av fagets intensjoner og ambisjoner. Dermed vil vi ta til orde for at et tolkningsfellesskap ikke bare ser mot en felles forståelse av rammer for standpunktvurdering.

Vi mener det også vil være relevant og nødvendig å inkludere en målsetning for tolkningsfellesskapet som retter seg mot en felles forståelse for undervisningspraksis, hvordan fagets intensjoner og ambisjoner formidles til elever og hvordan denne praksisen samsvarer med fagets styringsdokumenter. I tillegg vil et tolkningsfellesskap blant lærere kunne utvides til et læringsfellesskap for både elever, lærere, lærerstudenter og lærerutdannere, hvis vi finner gode måter og kontaktpunkter for å

høre hverandres stemmer, og kommunisere sammen rundt forståelsen av faget og hvordan det utspiller seg i hverdagen. Dette er kjernen i FUSK-prosjektet.

6 Litteratur

- Arnesen, T. E., Nilsen, A.-K. & Leirhaug, P. E. (2013). "Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje." Vurdering og undervisning i kroppsøving etter Kunnskapsløftet. *Tidsskriftet FOU i praksis*, 7(3), 9-32.
- Engelsrud, G. H., Hallås, B. O., Kjerland, G. Ø. & Sæle, O. O. (2021, 28.01.21). *Faget heter kroppsøving, ikke gym* [Debattinnlegg]. Forskersonen.no. Hentet 01.12.21 fra <https://forskersonen.no/helse-kronikk-meninger/faget-heter-kroppsoving-ikke-gym/1804255>
- Erdvik, I. B., Haugen, T., Ivarsson, A. & Säfvenbom, R. (2019). Global Self-Worth among Adolescents: The Role of Basic Psychological Need Satisfaction in Physical Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(5). <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1600578>
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (Kap. 3). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- Holterman, S. (2021, 13.02.22). *Nelly er aldri tilskuer når klassen har kroppsøving*. Utdanningsnytt. Hentet 01.12.21 fra <https://www.utdanningsnytt.no/kroppsoving-spesialundervisning/nelly-er-aldri-tilskuer-nar-klassen-har-kroppsoving/271568>
- Jacobsen, D. I. (2021). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Jonskås, K. (2010). *En kunnskapsoversikt over FoU-arbeid innen kroppsøvingfaget i Norge fra januar 1978– desember 2010*. Norges idrettshøgskole.
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. Routledge.
- Kirk, D. (2013). Educational Value and Models-Based Practice in Physical Education. *Physical Education, Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 973-986. <https://doi.org/10.1080/00131857.785352>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verider 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. (2018, 26.juni). *Brev til Utdanningsdirektoratet i forbindelse med fastsettelse av kjerneelementer og retningslinjer for utforming av læreplaner i fag*.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplanen i kroppsøving (KRO01-05)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05?lang=nob>
- Kvikstad, I. & Vinje, E. E. (2019). Yoga, skateboard og rumpeldunk - alternative bevegelsesaktiviteter i kroppsøvingfaget. I E. E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer*. Cappelen Damm Akademisk.
- Larsson, H. & Nyberg, G. (2017). 'It doesn't matter how they move really, as long as they move.' Physical education teachers on developing their students' movement capabilities. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(2), 137-149. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1157573>
- Laxdal, A., Mjåtveit, A., Leibinger, E., Haugen, T. & Giske, R. (2019). Self-regulated Learning in Physical Education: An Analysis of Perceived Teacher Learning Support and Perceived Motivational Climate as Context Dependent Predictors in Upper Secondary School. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(7), 1120-1132. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00313831.2019.1689164>

- Leirhaug, P. E. (2016). "Karakteren i seg selv gir jo ikke noe læring": En empirisk studie av vurdering for læring i kroppsøving ved seks videregående skoler i Norge [Doktorgradsavhandling, Norges idrettshøgskole]. Brage. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/2419782>
- Løndal, K., Borgen, J. S., Moen, K. M., Hallås, B. O. & Gjølme, E. G. (2021). Forskning for fremtiden? En oversiktsstudie av empirisk forskning på det norske skolefaget kroppsøving i perioden 2010-2019. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5(3), 34-48. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.23865/jased.v5.3100>
- Moen, K. M., Westlie, K., Bjørke, L. & Brattli, V. H. (2018). Når ambisjon møter tradisjon - en nasjonal kartleggingsstudie av kroppsøvingfaget i grunnskolen (5.-10.trinn) (Oppdragsrapport nr.1 - 2018). Høgskolen i Innlandet. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2482450>
- Nyberg, G. & Larsson, H. (2014). Exploring 'what' to learn in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(2), 123-135. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/17408989.2012.726982>
- Redelius, K. & Larsson, H. (2010). Physical education in Scandinavia: an overview and some educational challenges. *Sport in Society*, 13(4), 691-703. <https://doi.org/10.1080/17430431003616464>
- Standal, Ø. F., Moen, K. M. & Westlie, K. (2020). "Ei mil vid og ein tomme djup"? - ei undersøkning 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>
- Säfvenbom, R., Haugen, T. & Bulie, M. (2015). Attitudes toward and motivation for PE. Who collects the benefits of the subject? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 20(6), 629-646. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.892063>
- Sæle, O. O., Gyiring, J. & Engelsrud, G. (2021, 17.04.21). *Selvsagt skal det være karakterer i faget kroppsøving* [Debattinnlegg]. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/karakterer-kroppsoving/selvsagt-skal-det-vaere-karakterer-i-faget-kroppsoving/281954>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Endringer i faget kroppsøving* (Udir-8-2012) [Rundskriv]. Udir.no. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-oppleringen/Udir-8-2012/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a, 30.01.2019). *Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018)*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b, 18.11.19). *Hva er nytt i kroppsøving?* Udir.no. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 06.04.21). *Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester*. Udir.no. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 16.03.22). *Tolkningsfellesskap om standpunktvurdering*. Udir.no. Hentet 17.01.23 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/tolkningsfellesskap-om-standpunktvurdering/>
- Vik, I. (2022, 29.06.22). *Forsker: – Dropp gymkarakter midlertidig* [Avisartikkel]. VG.no. <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/i/oWqXe0/forsker-dropp-gymkarakter-midlertidig>
- Vinje, E. E. (2018, 03.mai 2018). *Debattinnlegg: Vi bør tilrettelegge for bevegelsesglede og trivsel i kroppsøvingstimene*. forskning.no. <https://forskning.no/skole-og-utdanning-barn-og-ungdom-debattinnlegg/debattinnlegg-vi-bor-tilrettelegge-for-bevegelsesglede-og-trivsel-i-kroppsovingstimene/1158654>
- Vinje, E. E. & Brattenborg, S. (2020, 15.12.20). *Dropp karakterer i kroppsøving* [Debattinnlegg]. Utdanningsnytt.no. <https://www.utdanningsnytt.no/karakterer-kroppsoving/dropp-karakterer-i-kroppsoving/266419>
- Vinje, E. E. & Brattenborg, S. (2021a, 14.04.21). *Nytt støtteskriv for kroppsøvingslærere forsterker uklarheter* [Debattinnlegg]. Utdanningsnytt.no. Hentet 01.12.22 fra

- <https://www.utdanningsnytt.no/kroppsoving-opplaeringsloven-vurdering/nytt-stotteskriv-for-kroppsovingslaerere-forsterker-uklarheter/281254>
- Vinje, E. E. & Brattenborg, S. (2021b, 05.05.21). *Statssekretær feilinformerer om kroppsøving* [Debattinnlegg]. Utdanningsnytt.no. Hentet 01.12.22 fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagfornyelsen-kroppsoving-kunnskapsdepartementet/statssekretær-feilinformerer-om-kroppsoving/283868>
- Vinje, E. E., Brattenborg, S. & Skrede, J. (2021). Bør karakterer avskaffes i kroppsøving? I E. E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 166-190). Cappelen Damm Akademisk.
- 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* (s. 38-60). Cappelen Damm Akademisk.
- Vinje, E. E., Aaring, V. & Skrede, J. (2021). Hvordan forstå kroppsøving - når faget oppfattes så ulikt? . I E. E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 15-37). Cappelen Damm Akademisk.
- Vinje, E. E., Aasland, M. & Asland, O. E. (2019). "Uansett hva elevene gjorde da, så ble de aldri gode nok" - kroppsøvingslærerrollen og innsatsbegrepet i et profesjonsperspektiv. I E. E. S. Vinje, Joar (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (s. 114-132). Cappelen Damm Akademisk.
- Wenstøp, F. (2004). *Statistikk og dataanalyse*. Universitetsforlaget.
- Öhman, M. & Quennerstedt, M. (2008). Feel Good - Be Good: Subject Content and Governing Processes in Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(4), 365-379. <https://doi-org.ezproxy.oslomet.no/10.1080/17408980802353339>
- Aasland, E. (2019a). Kan kroppsøving forsvinne som skolefag? I E. E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (Bd. 1, s. 190-207). Cappelen Damm AS.
- Aasland, E. (2019b). *Konstitueringen av "kroppsøving". En diskursteoretisk studie av undervisningspraksiser i videregående skole* [Doktorgradsavhandling, OsloMet]. CRISTIN. https://www.researchgate.net/publication/333237169_Konstitueringen_av_kroppsoving_En_diskursteoretisk_studie_av_undervisningspraksiser_i_videregaende_skole
- Aasland, E. & Engelsrud, G. (2018a). *Det kan være smertefullt å lære - ikke bare "gøy"*. <https://forskning.no/politikk-skole-og-utdanning-debattinnlegg/det-kan-vaere-smertefullt-a-laere--ikke-bare-goy/1158765>
- Aasland, E. & Engelsrud, G. (2018b, 06.mai 2018). *Kroppsøving bør tilpasses alle elever*. forskning.no. <https://forskning.no/barn-og-ungdom-debattinnlegg-helse/kroppsoving-bor-tilpasses-alle-elever/1158556>
- 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), 479-492. <https://doi.org/10.1080/13573322.2019.1622521>

Et forståelig kroppsøvfingsfag?

Kroppsøvfingsfaget etter fagfornyelsen - erfaringer fra elever og lærere på ungdoms- og videregående trinn

Rapport fra FUSK-undersøkelsen 2022

Erlend Ellefsen Vinje, Fredrik Lie Haugen, Markus Vagle, Vegard Fånes Aaring, Karl Petter Fon, Steinar Brattenborg, Martin Blaauw Sandell, Ingvild Kvikstad, Espen Berg-Johnsen, Rein Jensen, Andrea Hovstein Kruken, Johan Ludvik Lund, Oda Eline Aasland og Markus Aasland

**Skriftserien fra Universitetet i
Sørøst-Norge nr. 139**

ISSN 2535-5325
ISBN 978-82-7206-824-9

usn.no