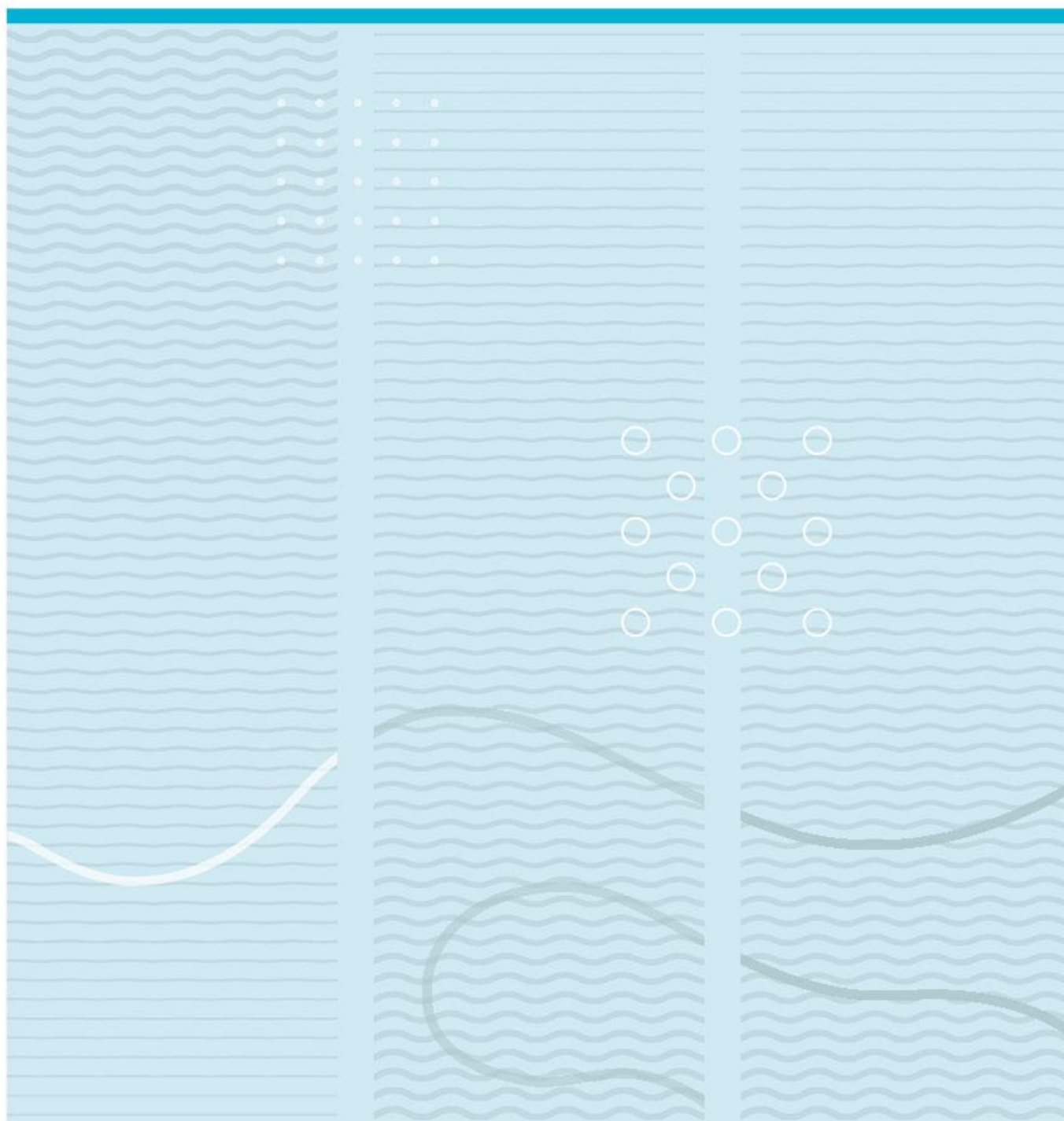


Joakim Ekornrød Christensen

Dyktighet i kroppsøving

Hvordan forstår og operasjonaliserer kroppsøvingslærere på ungdomsskolen dyktighet i faget gjennom sin vurderingspraksis?



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

<http://www.usn.no>

© 2023 Joakim Ekornrød Christensen

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Formålet med denne mastergradsoppgaven har vært å undersøke hvordan et utvalg kroppsøvingslærere forstår dyktighet i kroppsøving og hvordan dette anvendes gjennom deres vurderings- og karaktersettingspraksis, derav studiens problemstilling: «*Hvordan forstår og operasjonaliserer kroppsøvingslærere på ungdomsskolen dyktighet gjennom sin vurderingspraksis?*». Bakgrunnen for tema bygger på kombinasjonen av tidligere forskning og mediedebatt som antyder at en felles forståelse og forventning til det norske kroppsøvingsfaget er fraværende (Vinje et al., 2021, s.17). Her presiserer Vinje et al. (2021) spesielt at vurderings- og karaktersettingspraksisen i kroppsøving har vært forbundet med stor usikkerhet.

I dette forskningsprosjektet har jeg benyttet meg av kvalitativ metode for innhenting av data, hvor det ble gjennomført totalt fire semistrukturerte intervjuer med kroppsøvingslærere som underviser på ungdomstrinnet. Det å benytte kvalitative forskningsintervju som metode, anså jeg som hensiktsmessig da jeg var ute etter informantenes subjektive erfaringer og forståelse av dyktighet i kroppsøving. Analysen av datamaterialet ble gjennomført ved en fler-trinnsmodell presentert av Hastie og Glotova (2012), hvor studiens funn ble løftet fram og drøftet med utgangspunkt i styringsdokumenter som forskrift til opplæringsloven og læreplan i kroppsøving med veiledende støtteskriv på den ene siden, og tidligere forskning og det vitenskapelige teorigrunnet – Goodlads læreplanteori og Bourdieus teori om praksis, på den andre siden.

Resultatene i studien viser til at det totalt sett er ulik forståelse blant informantene knyttet til hva dyktighet i kroppsøving innebærer og hva som kjennetegner den dyktige kroppsøvingselev. Det empiriske materialet viser at informantene har ulik forståelse av ferdighetsbegrepet, hvor det i hovedsak handler om hvorvidt elevenes idrettslige og fysiske-motoriske ferdighetsnivå er en relevant del av vurderings- og karaktersettingspraksisen blant mine informanter. Samtidig kommer det også tydelig frem at informantene er relativt samstemte når de beskriver innsatsen til den dyktige kroppsøvingselev, hvor den kjennetegnes av å være selvstendig, ha en «ståpåvilje» til å gjøre sitt beste uavhengig av aktivitet og ikke være selektiv i sin deltagelse. Mitt forskningsprosjekt løfter også frem dyktighet i kroppsøving i lys av Bourdieus teori om praksis, hvor studien avdekker at det totalt sett er ulik forståelse av hva som regnes som grunnleggende kapital for kroppsøvingslever på ungdomstrinnet. Funnet handler i hovedsak om hvorvidt informantene verdsetter de fysiske-motoriske egenskapene som grunnleggende kapital eller ikke.

Nøkkelord: kroppsøving, ferdigheter, innsats, framgang, elevforutsetninger, kapital og habitus

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Innholdsfortegnelse	3
Forord	5
1 Innledning	6
1.1 Problemstilling	7
1.2 Videre oppbygging og struktur	7
2 Kontekst og tidligere forskning	9
2.1 Kroppsøvfaget og dyktighet i et historisk perspektiv.....	9
2.1.1 Dyktighet i kroppsøving i perioden 1848-1995	9
2.1.2 Dyktighet i kroppsøving i L97	12
2.1.3 Dyktighet i kroppsøving i LK06	13
2.2 Kroppsøvfaget etter Kunnskapsløftet 2020.....	18
2.2.1 Læreplan for kroppsøving	18
2.2.2 Støtteskriv om hva som er nytt i faget	22
2.2.3 Støtteskriv om vurdering i faget	22
2.2.4 Støtteskriv om kjennetegn på måloppnåelse.....	24
2.2.5 Hvordan forstås dyktighet ut ifra dagens læreplan?	24
2.3 Utfordringer knyttet til vurdering av dyktighet i kroppsøvfaget.....	28
3 Teori	33
3.1 Goodlads fem læreplannivåer	33
3.2 Bourdieus teori om praksis	36
4 Metode	38
4.1 Forskningsmetode og vitenskapsteoretisk perspektiv.....	38
4.2 Semistrukturert intervju	39
4.2.1 Utvalg	40
4.2.2 Intervjuguide	41
4.2.3 Pilotintervju	42
4.3 Gjennomføring av intervju.....	43
4.3.1 Transkribering av datamaterialet	44
4.4 Dataanalyse	45
4.5 Troverdighet og forskningsetiske betraktninger	47
4.5.1 Reliabilitet, validitet og overførbarhet.....	47
4.5.2 Forskningsetiske betraktninger	48

5	Resultater	50
5.1	Presentasjon av informantene	50
5.2	Presentasjon av funn	51
6	Diskusjon	53
6.1	Ulik forståelse av ferdighetsbegrepet fremstår som styrende for forståelsen av hva som kjennetegner den dyktige kroppsøvingseleven	53
6.2	Ulik forståelse av relasjonen mellom elevenes ferdigheter og deres individuelle forutsetninger	55
6.3	Ulik forståelse av forholdet mellom elevenes idrettslige ferdighetsnivå og vurderingen av dyktighet i faget.....	57
6.4	Informantene har en forholdsvis lik forståelse av hva innsats er og hvilke elementer som anerkjennes knyttet til dyktighet i faget.....	61
6.5	Ulik forståelse av om god innsats er tilstrekkelig for å defineres som en dyktig kroppsøvingselev	63
6.6	Innføringen av LK20 og arbeidet med fagfornyelsen preger i liten grad informantenes syn på dyktighet i kroppsøving	65
6.7	Ulik forståelse av hva som regnes som grunnleggende kapital for kroppsøvingselever på ungdomstrinnet	66
7	Konklusjon	69
7.1	Avslutning.....	71
	Referanser/litteraturliste	73
	Oversikt over tabeller og figurer	77
	Vedlegg	78
	Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	79
	Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD	83
	Vedlegg 3: Intervjuguide	86
	Vedlegg 4: Retningslinjer for behandling av lydfiler ved USN.....	89

Forord

Arbeidet med masteroppgaven har vært både spennende og lærerikt, men også slitsomt til tider. Det har vært til stor hjelp at jeg har skrevet om et tema jeg interesserer meg for, og som jeg har sett nytten av for egen fremtidig praksis som kommende kroppsøvingslærer. Jeg sitter igjen med nye perspektiver, kunnskap og erfaring jeg vil ha stor nytte av i fremtidig jobb som kroppsøvingslærer i møtet med en kompleks og utfordrende vurderingspraksis. Det er vemodig at min tid som kroppsøvingslærerstudent er over, men også godt. Nå ser jeg frem til en ny hverdag med nye utfordringer!

Det er flere som både fortjener og som jeg ønsker å rette en takk til. Først og fremst vil jeg benytte anledningen til å takke lærerne som har deltatt i studien. Takk for at dere tok dere tid i en allerede hektisk hverdag og for mange gode refleksjoner. Jeg må også selvfølgelig rette en stor takk til min veileder, Erlend Ellefsen Vinje, som alltid har vært tilgjengelig og hjelpsom. Takk for konstruktive tilbakemeldinger og god veiledning gjennom hele prosessen med masteroppgaven. Jeg må også takke min samboer, Susann, som har vært støttende og hjelpsom gjennom hele perioden. Takk for at du har lagt til rette for at jeg kan fokusere på masteroppgaven ved siden av jobb!

Det er en god følelse å endelig være ferdig med masteroppgaven. Nå ser jeg frem til mer tid med nære og kjære fremover!

Rauland, 30.05.2023

Joakim Ekornrød Christensen

1 Innledning

Høsten 2017 startet arbeidet med å utvikle nye læreplaner for Kunnskapsløftet 2020 – omtalt som fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2021b). Utdanningsdirektoratet la frem ny læreplan i kroppsøving i november 2019, som trådte i kraft høsten 2020. Prosessen omtalt som fagfornyelsen ble innført som et resultat av et samfunn i stadig endringer, lagt frem i St.meld. nr. 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016). Valg av tema for denne masteroppgaven falt ganske naturlig, da jeg som kroppsøvingslærer og student på grunnskolelærerutdanning har erfart hvor utfordrende vurderingsarbeidet i kroppsøving kan være, både gjennom egen praksis og erfaring fra tolkningsarbeidet med kroppsøvingskollegaer. Vinje et al. (2021) beskriver at vurderingsordningen og karaktersettingspraksisen i kroppsøvingsfaget har vært forbundet med stor usikkerhet blant lærere på feltet. Dette aktualiseres også gjennom mediasaker, hvor Vinje blant annet trekker frem at dagens retningslinjer for vurdering og karaktersetting er for utydelige (Vik, 2022). I den forbindelse legges det frem funn som ser ut til å støtte en argumentasjon om at det spriker i måten lærerne tolker hva som er relevant når elevene skal vurderes i kroppsøving. I en av mediasakene trekkes det frem to ting Vinje mener skaper forvirring og som kan resultere i en urettferdig karaktersettingspraksis: relevansen av elevenes idrettslige og motoriske ferdighetsnivå og elevenes individuelle forutsetninger (Vik, 2022). Lignende funn fremkommer av rapporten til FUSK-prosjektet «Et forståelig kroppsøvingsfag» som avdekker et manglende samsvar mellom lærere og elever knyttet til forståelsen av om idrettslige og motoriske ferdigheter er relevante i vurderings- og karaktersettingssammenheng (Vinje et al., 2023, s.6). Her trekkes også den nevnte problematiseringen rundt elevenes individuelle forutsetninger som en del av vurderingsgrunnlaget frem, hvor studien avdekker at et klart flertall av lærerne oppgir at elevenes forutsetninger var en del av vurderingsgrunnlaget i faget. Det kommer også frem av den nasjonale kartleggingsstudien av kroppsøvingsfaget i grunnskolen: «Når ambisjon møter tradisjon» at det hersker tvil om hva elevene skal lære i faget, som på sin side skal gjenspeile hva som blir ansett som dyktighet i kroppsøving (Moen et al., 2018). Samlet sett avdekker undersøkelsen til Moen et al. (2018) at det kan se ut til å være samstemmighet blant elever og lærere om at det fokuseres mest på å lære fair-play og det å ha det gøy i faget. Om lag halvparten av lærerne på ungdomsskolen trekker også frem at det å lære mange forskjellige idretter er en viktig del av kroppsøvingsundervisningen (Moen et al., 2018, s.58).

Denne masteroppgaven tar på bakgrunn av aktualisering gjennom mediasaker og forskning på feltet, for seg læreres forståelse av dyktighet i en norsk kroppsøvingskontekst. I den forbindelse

kreves det en tydeliggjøring av begrepet dyktighet i kroppsøving. Dyktighet i kroppsøving kan forstås i retning av det å inneha høy kompetanse knyttet til de formelle målene i faget. De formelle målene i kroppsøving etter innføringen av LK20, består av kompetansemålene som skal leses og forstås i lys av teksten «Om faget». Sagt med andre ord er det nærliggende å knytte begrepet dyktighet opp mot høyest måloppnåelse i faget (karakter 6). På bakgrunn av tidligere forskning og det offentlige ordskiftet, vil det bli interessant å se nærmere på hva et utvalg kroppsøvingslærere på ungdomsskolen, anerkjenner som dyktighet i kroppsøving i en norsk kontekst etter innføringen Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Spesielt interessant vil det bli å se nærmere på hvordan informantene i studien stiller seg til den tidligere nevnte utfordringen Vinje la fram i sin sak i VG – nemlig relevansen av elevenes idrettslige og motoriske ferdighetsnivå og elevenes individuelle forutsetninger som en del av vurderings- og karaktersettingspraksisen.

1.1 Problemstilling

På bakgrunn av forskningsprosjektet formål og egen interesse knyttet til tematikken, er gjeldende problemstilling utformet for denne masteroppgaven:

«Hvordan forstår og operasjonaliserer kroppsøvingslærere på ungdomsskolen dyktighet gjennom sin vurderingspraksis?».

1.2 Videre oppbygging og struktur

Denne masteroppgaven består i sin helhet av 7 kapitler. I kapittel to tar jeg for meg studiens kontekstuelle bakgrunn. Her vil jeg gjennom tidligere forskning på tema ta for meg hvordan dyktighet har blitt skrevet frem ved tidligere læreplaner og hvordan det fremstår etter innføringen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Det neste kapittelet tar for seg det vitenskapelige teorigrunnlaget som studiens empiri skal drøftes opp imot. Goodlads fem læreplannivåer og Bordieus analyse av praksis vil her være en del av det vitenskapelige rammeverket for oppgaven. I kapittel fire vil en redegjørelse av metodeprosessen finne sted, hvor arbeidet bak uthenting av empiri presenteres med påfølgende redegjørelse av analyseprosessen. Avslutningsvis for metodekapittelet vil jeg ta for meg studiens etiske overveielser, samt reflektere over studiens overførbarhet i lys av den valgte metode – kvalitativ metode. Videre i oppgaven presenteres funn og

resultater, hvor disse fortløpende drøftes og tolkes i lys av studiens kontekst, tidligere forskning og det vitenskapelige teorigrunnlaget. Avslutningsvis vil jeg gjennomgå et sammendrag, hvor jeg vil konkludere hvordan studiens empiri besvarer problemstillingen i lys av gjeldende kontekst og tidligere forskning. Her vil jeg også løfte frem hva arbeidet med masteroppgaven har gjort med meg som kommende kroppsøvingslærer, samt trekke inn forslag til videre forskning hvor jeg vil forsøke å løfte diskusjonen i retning av å utvikle kroppsøvingsfaget i en norsk kontekst.

2 Kontekst og tidligere forskning

I kroppsøving defineres kompetanse ut ifra læreplanen i faget. For å få en dypere forståelse av hvordan dyktighet forstås og operasjonaliseres ut ifra dagens læreplan, vil jeg i starten av dette kapittelet ha et historisk blikk på læreplanene i en norsk kroppsøvingskontekst. Jeg vil ta for meg sentrale utviklingstrekk ved faget og hvordan dyktighet har blitt definert og skrevet frem ved tidligere læreplaner, som en berikende inngang til hvordan dyktighet forstås ut ifra dagens læreplan. Her vil jeg i all hovedsak fokusere på Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 og dens revideringer, da det er mest nærliggende min studies kontekst. Deretter vil jeg ta for meg hvordan dyktighet skrives frem av Kunnskapsløftet 2020. I den forbindelse vil jeg redegjøre for sentrale støtteskriv som gjør seg gjeldende knyttet til forståelsen av hva som kjennetegner dyktighet i kroppsøving. Videre i oppgaven vil jeg trekke frem utfordringer knyttet til vurdering av dyktighet i kroppsøving, hvor det skisseres fire relevante forskjeller som problematiseres for en rettferdig karaktersettingspraksis.

2.1 Kroppsøvingsfaget og dyktighet i et historisk perspektiv

I dette delkapittelet vil jeg ta for meg kroppsøvingsfaget i et historisk perspektiv frem til dagens læreplan. Jeg vil her se på hvordan dyktighet skrives frem gjennom den leste læreplan og trekke inn tidligere forskning som bygger opp under hvordan dyktighet i kroppsøving har blitt forstått og operasjonalisert i denne perioden.

2.1.1 Dyktighet i kroppsøving i perioden 1848-1995

Perioden før 1939

Brattenborg & Engebretsen (2021) viser til at det på 1800-tallet var opphetede diskusjoner og debatter om hvorvidt kroppsøving skulle innføres som et skolefag eller ikke. Først i 1848 ble kroppsøving et skolefag i Norge. Augestad (2003) argumenterer for at kroppsøving som fag ble innført i norsk skole med den hensikt å styrke landets militære beredskap. Videre trekker han frem at faget i perioden 1889-1925 i hovedsak hentet sine praksiser fra soldatopplæringen, hvor det eksplisitt blir beskrevet en kobling til gymnastikkfaget og hva som kjennetegnet dyktighet i en slik kontekst. «*Gymnastikkfaget skulle gi ungdommen de ferdigheter og den dyktighet som krevdes for å forsvare fedrelandet, og dermed ville man styrke landets militære beredskap*» (Augestad, 2003, s. 80). Sett bort ifra våpenhåndtering, viser Augestad (2003) til at gymnastikkfaget var preget av apparatøvelser, hvor styrke, utholdenhet og balanse var viktige ferdigheter som ble vektlagt i

opplæringen. Augestad (2003) beskriver at disiplin og dannelse var sentrale forutsetninger for læring og utvikling i denne konteksten, hvor dyktighet ble kjennetegnet av blant annet selvbeherskelse, punktlighet og orden (Augestad, 2003, s. 98-99). I tillegg til forsvarets innvirkning på kroppsøvingsundervisningen, fikk også *Centralforeningen for Udbredelse af idræt* (i dag kjent som Norges Idrettsforbund) sin innvirkning på kroppsøvingsfaget gjennom vektlegging og prioritering av idrett og helse (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.13). Som navnet på foreningen lyder, fikk idretten stadig en større innvirkning på kroppsøvingsfaget, hvor det nevnte fokus var på idrett og helse. En annen sentral påvirkningsfaktor for utviklingen av kroppsøving var Per Henrik Lings stillingsgymnastikk. Dette var gymnastikk preget av felles kommando og utførelse av korrekte bevegelser samtidig (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.14). Aasland (2019) forklarer at denne gymnastikken ble utviklet som et system av kroppsøvelser som skulle gi en terapeutisk effekt på kroppen. Først i 1936 ble kroppsøving som skolefag innført som et obligatorisk fag, da både for jenter og gutter (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.15). Ut ifra denne konteksten kan det sammenfattes at disiplin og selvbeherskelse, samt motoriske ferdigheter som balanse, styrke og utholdenhet ble verdsatt og var sentrale egenskaper knyttet til dyktighet i daværende kroppsøvingsfag (gymnastikkfag).

Normalplan av 1939

Ved innføringen av Normalplan av 1939 var det syvårig skolegang, hvor daværende plan var delt i to: *Normalplan for byfolkeskolen* og *Normalplan for landsfolkeskolen* (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.15). Her ble det innført minstekrav som definerte den lærestoffkunnskapen elevene måtte tilegne seg (Engelsen, 2003, s.47). Det fremkommer av både normalplanen for byfolkeskolen og landsfolkeskolen at hovedformålet med kroppsøvingsfaget er å fremme god kroppsutvikling og å styrke elevenes helse, fremfor å oppnå størst mulig gymnastisk dyktighet, både for den enkelte elev og klassen som helhet (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1957, s.193). Augestad (2003) beskriver dette gjennom å vise til et fag hvor disiplinering og karakterdanning sto sentralt, hvor rytme, takt og korrekt utførelse hadde en markant plass i opplæringen. På bakgrunn av Augestad (2003) sin analyse og målene som fremkommer av fagplanen, kan det være naturlig å forstå dyktighet i faget i retning av elevenes evne til å utføre gitte bevegelser, med en korrekt og presis holdning. I den forbindelse er det imidlertid grunn til å merke seg at elevenes forutsetninger, slik det fremkom av fagplanen, ble tatt høyde for: «*som i andre fag er det ikke prestasjonene i seg selv det først og fremst kommer an på, men prestasjonene sett i forhold til den enkelte elevs anlegg og evner*» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1957, s.196-197). Sagt på en annen måte, kan dyktighet i kroppsøving slik ble skrevet frem av fagplanen, blant annet forstås i retning av de

ferdigheter elevene utøver ut ifra egne evner. Det fremkom også av fagplanen at det ble operert med minstekrav i tilknytning til svømmeopplæringen. Ved utgangen av 7.trinn skulle elevene mestre å svømme 20-25 meter uten hjelpemiddel (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1957, s.194). Dette på sin side viser til tydelige ferdigheter elevene skulle inneha og av den grunn naturlig å knytte opp mot dyktighet i faget.

Læreplan for forsøk med 9-årig skole

Til forskjell fra Normalplanen, fokuserte Forsøksplanen av 1959 først og fremst på kunnskapsfaget kroppsøving, hvor faget skulle være et redskap for elevene med tanke på å utvikle og oppnå rasjonell kroppsbruk og god helse (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.17). I den sammenheng viser Aasland (2019) til Augestad (2003) sin analyse av kroppsøving i Norge i perioden 1925-1960 som avdekker at kroppsøving som fag i norsk skole gjennomgikk en transformasjon fra disiplinering og karakterdanning til helseopplæring (Aasland, 2019, s.200). Det kommer frem av fagplanen at kroppsøving som fag spesielt tar sikte på: «å gjøre elevene kjent med kroppen sin» og «å lære elevene hvordan de bør bruke kroppen» (Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s.264).

Målene i seg selv, slik det skrives frem i fagplanen, peker i retning av at den dyktige kroppsøvingselev er kjent med kroppen sin og en god bruker av den. Det at kroppsøving som fag gjennomgikk en transformasjon fra karakterdanning og disiplinering til helseopplæring, gir også utslag i hvordan dyktighet i kroppsøving forstås. Ytterligere studering av fagplanen, viser i den forbindelse til krav om at elevene skulle bli kjent med hvordan kroppen gjøres effektiv og hvordan man øker og vedlikeholder muskelkraft, bevegelighet i leddene, kondisjon og reaksjonsevnen (Forsøksrådet for skoleverket, 1960, s.264). Det vil da være naturlig å tolke det i retning av at dyktighet i kroppsøving er sterkt forbundet med allsidig innlæring og utøvelse av fysisk-motoriske ferdigheter.

Ved Forsøksplanen av 1959 ble også lærerrollen endret. Læreren skulle legge til rette for undervisning både gjennom instruksjon, men elevene skulle også i større grad ta selvstendig del i virksomheten som ble utført (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.18-19). Denne endringen medførte at lærerrollen beveget seg fra kommandogivende og autoritetspreget, i retning av en mer demokratisk rolle hvor elevenes interesser, forutsetninger og oppgaveløsning skulle være styrende.

Mønsterplan av 1974 og 1987

Det nye læreplanverket som nå gjorde seg gjeldende, gikk under navnet Mønsterplan. Planen var ikke lenger basert på minstekrav, men opererte nå som en retningsgivende rammeplan. Bakgrunnen

for utarbeidelsen av M74 var delvis en reaksjon på kunnskapsdominansen i Forsøksplan av 1959 (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.21). Brattenborg og Engebretsen (2021) viser her til at undervisningen igjen skulle bygge på elevenes glede og motivasjon, som var tilfellet under Normalplan av 1939, men fraværende i Forsøksplan av 1959. Som et resultat av reaksjonen på tidligere kunnskapsfokus, var målene i fagplanen for M74 mer omfattende med både affektive mål, motoriske mål, holdnings- og ferdighetsmål (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.20).

Mønsterplanen av 1987 blir av mange betraktet som en revidert utgave av M74 snarere enn en helt ny læreplan (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.21). I den forbindelse viser Brattenborg og Engebretsen (2021) til at forskjellen mellom planene er minimale, med unntak av vektleggingen av kunnskapsmålet. Her legger duoen frem at tidligere læreplaner, inkludert mønsterplanene har i all hovedsak vært innholdsrelaterte, fremfor målstyrt og kompetanseorienterte. Med innholdsrelatert vises det til hva slags innhold elevene vil møte i opplæringen. Mønsterplanene opererer ikke med kompetanssmål og ei heller blir kompetansebegrepet eksplisitt brukt i læreplanen. Mønsterplanen av 1987 opererer på den andre siden med mål undervisningen skal jobbe mot som blant annet: «å stimulere den fysiske, psykiske, sosiale og kulturelle utviklingen hos den enkelte elev» og «å gi elevene allsidige erfaringer fra fysisk aktivitet, slik at de lærer praktiske ferdigheter og funksjonell bruk av kroppen» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s.275). Dette antyder at dyktighet i faget etter M87 ble vurdert ut fra brede kategorier. Det å stimulere fysisk, psykisk, sosial og kulturell utvikling og gi elevene allsidige erfaringer fra fysisk aktivitet er sentrale mål i M87. Da er det naturlig å anta at dyktighet forstås ut fra nettopp den fysiske, psykiske, sosiale og kulturelle utviklingen til elevene og deres allsidige bruk av kroppen. Det er imidlertid grunn til å merke seg fokuset på å "lære praktiske ferdigheter". Her kan man anta at bedre idrettslig ferdigheter vil peke i retning av større dyktighet i faget. Mens "funksjonell bruk av kroppen" kanskje mer antyder at dyktighet handler om hvordan man bruker sin egen kropp ut fra egne forutsetninger.

2.1.2 Dyktighet i kroppsøving i L97

Innføringen av Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen av 1997 (L97) medførte endringer sett opp mot de foregående mønsterplanene. I motsetning til mønsterplanene som ble betegnet som retningsgivende rammeplaner, ble L97 betegnet som en målstyrt læreplan kjennetegnet av tydelige læringsmål, samt et klart definert læringsstoff (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.22). Denne innføringen medførte en reform av grunnskolen. Brattenborg og Engebretsen (2021) legger frem at en av hovedtankene bak utarbeidelsen av L97 var at alle elever på samme klassetrinn i hele landet

skulle gjennomgå samme fagstoff. Ved innføringen av L97 ble det rettet mer fokus mot vurderingens betydning, hvor elevene på ungdomsskolen skulle vurderes både med og uten karakter i faget (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.23). Spesielt vurderingen uten karakter skulle utvikles, hvor dette skulle være løpende tilbakemeldinger på den enkelte elevs læringsarbeid. På den måte skulle vurderingen uten karakter være en viktig motivasjonsfaktor, samt fungere som en veiledning for å fremme læring og utvikling. I forbindelse med den summative vurderingen, kom Eksamenssekretariatet (1998) med en anbefaling på hvilke egenskaper som skulle vektlegges i vurderingen i faget. Her ble det for ungdomstrinnet foreslått å vekte disse egenskapene med 40% av karakteren på ferdigheter, 40% på innsats og de resterende 20% på kunnskap (By et al., 1998).

Brattenborg og Engebretsen (2021) viser til at læreplanen vektla utvikling av bevegelses- og mestringsglede hos elevene. I læreplanen kommer det frem at målområdene for faget var kjennetegnet av uttrykk som «glede over å være i bevegelse», «mestre et bredt utvalg aktiviteter» og «utvikle et positivt kroppsbilde» (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s.266). Det at elevene blant annet skal mestre et bredt utvalg aktiviteter, kan knyttes inn mot det å «mestre i størst mulig grad». Anbefalingen om 40% ferdighetsvektlegging i karaktersetningen, åpner for å tolke at nivået på de idrettslige og fysiske-motoriske ferdighetene er relevant knyttet til dyktighet i faget. Videre studering av læreplanen underbygger dette hvor det blant annet på beskrivelser av hovedmomenter under «idrett» på 9. trinn står at elevene gjennom opplæringen skal: «*arbeide med å mestre aktuelle aktiviteter teknisk og taktisk for å få positiv opplevelse av egen idrettsaktivitet*» (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1996, s.274). I så tilfelle vil det være naturlig å tenke at nivået på de idrettslige ferdighetene kan knyttes opp mot dyktighet i faget, slik det fremkommer av læreplanen.

2.1.3 Dyktighet i kroppsøving i LK06

Lyngstad (2019) viser til at det historisk sett går en sentral linje fra tidligere læreplaner i kroppsøving hvor faget ble satt i tilknytning til elevens allmenne kunnskapsutvikling, selvforståelse og identitetsutvikling, til Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 som vektlegger ferdigheter og kunnskap ut fra egne forutsetninger i forbindelse med bevegelsesaktiviteter (Lyngstad, 2019, s.23). Når Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 ble innført, var det nå et læreplanverk utarbeidet for å skape sammenheng og helhet gjennom et 13-årig skoleløp. En årsak til at det kom ny læreplan i 2006 var blant annet at norske barn og unge viste til lave resultater fra internasjonale målinger (PISA/OECD), hvor diskusjonen omkring norsk skole på ny blomstret opp (Brattenborg &

Engebretsen, 2021, s.24). Kunnskapen skulle som nevnt settes i sentrum, hvor vektlegging av mål, kunnskap og vurdering ble dominerende. Brattenborg og Engebretsen (2021) viser til at læreplanverket i sin helhet hadde som målsetting å være tydelig på hva som forventes, både av skolen, men også elevene (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.25). Resultatet av dette ble et ferdig utformet læreplanverk bestående av tre deler: *Generell del, Prinsipper for opplæringen med læringsplakaten og læreplaner i fag*. Læreplanen i kroppsøving ble ved innføringen av LK06 utformet med følgende deler: *formål med faget, hovedområder i faget, grunnleggende ferdigheter og kompetansemål*. Faget skulle være et allmenndannende fag som skulle gi elevene fysiske utfordringer og mot til å tøyne egne grenser (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.28).

LK06 var både en målstyrt og kompetansebasert læreplan. Kompetansebegrepet var nytt i LK06 og kom blant annet til syne gjennom kompetansemålene i faget. Brattenborg og Engebretsen (2021) viser til at de nevnte kompetansemålene skulle løse kritikken mot forrige læreplan, som gikk ut på at det var for utydelig hva elevene skulle lære og at målene var for generelle. Selv om hensikten med LK06 var å tydeliggjøre disse målene, har deler av kritikken gått på at de nevnte kompetansemålene fortsatt oppfattes som uklare (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.29-30). Med innføringen av læreplanverket for Kunnskapsløftet av 2006 kom det nye kriterier for vurdering som skulle endre vurderingspraksisen i faget. Brattenborg og Engebretsen (2021) viser til at den godt innarbeidede, tredelte vektingen av vurdering ikke lenger var gjeldende, hvor innsats og holdninger ikke lenger skulle telle ved vurdering med karakter. Det var kvaliteten på ferdigheten og kunnskapen som nå skulle vurderes, hvor dette i kombinasjon med økt krav til dokumentasjon av lærerens vurderingsgrunnlag medførte økt forekomst av testing som grunnlag for vurdering (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.30-31).

Revidert læreplan gjeldende fra 01.08.2012

Ifølge Brattenborg og Engebretsen (2021) var økt prestasjonspress og bruk av fysiske tester som en del av grunnlaget for vurderingen i faget, noen av årsakene til at Utdanningsdirektoratet i 2011 fikk i oppgave å gjennomgå læreplanen i kroppsøving, LK06. Videre beskriver duoen at revideringen medførte endringer i formålet med faget, hovedområdene, i de grunnleggende ferdigheter og i kompetansemålene, hvor hensikten var å tydeliggjøre hva elevene skulle lære i kroppsøvingfaget. Kroppsøving som fag skulle fortsatt være et allmenndannende fag som inspirerer til en fysisk aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede for den enkelte elev (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.32). I forbindelsen med revideringen av læreplanen i kroppsøving i 2012, viser Brattenborg og Engebretsen (2021) til at det ble gjort endringer i forskrift til opplæringslova §3-3, første og andre

ledd. I tillegg utarbeidet Utdanningsdirektoratet rundskrivet «Endringer i faget kroppsøving – Udir-08-2012», hvor blant annet grunnlaget for vurdering i faget blir forklart (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.33). Her trekkes det blant annet frem at innsats igjen skal være en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving. Sagt med andre ord vil innsatsen og kompetansen elevene viser knyttet til de formelle målene i faget være med å definere hva som anses som dyktighet i kroppsøving. Det er verdt å merke seg at målene kan nås med ulik grad av måloppnåelse – også lav måloppnåelse – hvor dyktighet i den forbindelse kjennetegnes av høy måloppnåelse knyttet til de formelle målene i faget. Det kommer også frem av rundskrivet at elevenes forutsetninger ikke lenger skal være en del av vurderingsgrunnlaget, men når elevenes forutsetninger er en del av kompetansemålet, skal de trekkes inn (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.9).

Aasland (2019) trekker frem at det foreligger lite forskningskunnskap om hvordan kroppsøvfingsfaget i Norge har foregått i perioden 1960 og frem til 2010. Han støtter seg på Säfvenbom (2010) sin forskning som hevder at et relativt snevert helsebegrep, iblandet idrettslige ferdigheter har vært dominerende for kroppsøvfingsfaget i denne perioden. Ifølge Aasland (2019) er denne antakelsen blant annet basert på at det foregikk en storstilt utbygging av gymsaler med idrettens standardmål og at dette bidro til å åpne for et stadig større innslag av idrettene i undervisningen. Utover disse forhold viser Aasland (2019) til Säfvenbom (2010) sine analyser av lærebøker for kroppsøvfingsfaget, der idretter og et instrumentelt fysisk helsebegrep vies stor plass (Aasland, 2019;Säfvenbom, 2010). Innføringen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 skapte store diskusjoner knyttet til vurderingsordningen i kroppsøvfingsfaget. Vinje og Brattenborg (2016) viser til at det oppsto diskusjoner blant faglige akademikere gjennom debattinnlegg og i allmennmedia, hvor det var spesielt tre utfordringer knyttet til vurderingspraksisen til norske kroppsøvfingslærere som ble vektlagt i debatten og som var sentralt knyttet til revideringen av fagplanen i 2012: innsats som faglig vurderingskriterium, elevenes forutsetninger som relevant del av den faglige vurderingen og utstrakt bruk av tester som grunnlag for vurdering og dermed karaktersetningen i faget (Vinje & Brattenborg, 2016, s.33). Det at innsatsen gikk fra å telle 40% av kroppsøvfingskarakteren til å ikke lenger være en del av vurderingsgrunnlaget, endret den da eksisterende vurderingsordningen kraftig. Vinje og Brattenborg (2016) viser til klare tegn på at denne forandringen i retningslinjene for vurdering ikke umiddelbart ble fulgt opp av norske kroppsøvfingslærere. I den forbindelse viser de til «Osloundersøkelsen» i kroppsøving fra 2008 som avdekte at blant 125 representanter var det kun to ungdomsskolelærere som ikke tok høyde for elevenes innsats knyttet til det faglige vurderingsgrunnlaget (Vinje & Brattenborg, 2016, s.34). Disse funnene underbygges også av Arnesen et al. (2013) sin studie hvor flere lærere rapporterte at

de fortsatte å vekte innsats som en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving etter innføringen av LK06.

Det at innsatsen var fjernet som en del av vurderingsgrunnlaget frem til revideringen av læreplanen i 2012, medførte som nevnt tidligere at det var ferdighetene og kunnskapen som skulle vurderes opp mot kompetansemålene i faget. I sin analyse av kompetansemålene for læreplanen i kroppsøving fra 2006 til 2015 viser Lyngstad (2019) til at enkelte kompetansemål skilte seg ut fra mål i tidligere læreplaner. Her viser han blant annet til at elevene i større grad skulle oppfylle mål som var definert etter standarder fra ulike idrettslige praksiser. I læreplanen for kroppsøving som var gjeldende frem til revideringen i 2012, skulle elevene ut ifra kompetansemålene blant annet: «*vere med i eit breitt utval av lagidretter*» og «*utøve tekniske og taktiske ferdigheiter i utvalde lagidretter, praktisere nokre individuelle idrettar og gjere greie for treningsprinsipp for desse idrettane*» (Utdanningsdirektoratet, 2006). Dette antyder at dyktighet før revideringen i 2012 blant annet ble vurdert ut fra elevenes idrettslige ferdigheter, særlig knyttet til lagidretter sett opp mot kompetansemålsformuleringen. Da er det naturlig å anta at nivået på de idrettslige ferdighetene er relevant knyttet til dyktighet i faget. Likende kompetansemål gjør seg også gjeldende etter revideringen i 2012 hvor det presiseres at målet for opplæringen etter 10.årssteget er at elevene skal kunne: «*trene på og bruke ulike ferdigheiter i utvalde lagidrettar, individuelle idrettar og alternative rørsleaktivitar*» (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Her er ferdighetsbegrepet forsøkt nedtonet i form av at presiseringen av at det er de *tekniske* og *taktiske* ferdighetene som skal trenes er fjernet fra kompetansemålsformuleringen. Dette grepet åpner opp for en forståelse om at sosiale og relasjonelle ferdigheter også kan være sentrale. Det at elevene skal både trene på **og** bruke ferdigheter i utvalgte idretter og bevegelsesaktiviteter, gjør det naturlig å anta at dyktighet i faget i stor grad kan knyttes til nivået på de idrettslige ferdighetene. Det er imidlertid viktig å påpeke at ferdighetsbegrepet ikke er ytterligere definert, noe som på sin side kan resultere i ulik forståelse og vurderingspraksis knyttet til gjeldende kompetansemål.

I studien til Aasland et al. (2019) legges det frem funn som er med å antyde hvilke ferdigheter og egenskaper som verdsettes og kan knyttes til dyktighet i kroppsøvingsfaget i en norsk kontekst. Studien er gjennomført på en videregående skole, men anses allikevel som relevant som en del av min kunnskapsstatus, da Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006 er som nevnt tidligere utarbeidet for å skape sammenheng og helhet gjennom et 13-årig skoleløp. Funnene i studien viser blant annet til at dyktighet knyttes til det å vise idrettslige ferdigheter og det å være i fysisk god form (Aasland et al., 2019). De idrettslige ferdighetene elevene viser i dette tilfelle knyttes i stor grad opp mot

ferdigheter innen ulike lagidretter. Sagt med andre ord forbindes dyktighet i kroppsøving og det å inneha høy kompetanse i kroppsøving, i dette tilfelle med det å mestre eller vise ulike idrettslige ferdigheter.

Den andre utfordringen Vinje og Brattenborg (2016) trekker frem og som har bidratt til forvirring knyttet til vurderingspraksisen i kroppsøvingsfaget er elevenes forutsetninger som en del av den faglige vurderingen. Utdanningsdirektoratet kom med et rundskriv i 2010: «Udir-1-2010 Individuell vurdering». Vinje og Brattenborg (2016) viser her til utdrag som forsøker å oppklare forvirringen som oppstod knyttet til elevenes innsats og forutsetninger i kroppsøvingsfaget. Rundskrivet som knyttes til innsats og elevforutsetninger kan her ses som selvmotsigende. Innsatsen på dette tidspunktet skal ikke være en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving, men ifølge Vinje og Brattenborg (2016) beskriver Utdanningsdirektoratet at elever med svakere forutsetninger og som ut ifra sitt ståsted viser høy kompetanse i faget, også skal ha mulighet til å få en god karakter i kroppsøving. Duoen hevder her at Utdanningsdirektoratet umuliggjør sitt eget standpunkt ved å vise til at elever som gjør sitt beste ut ifra eget ståsted kan oppnå karakter 5 og 6 i faget, når innsatsen eller «det å gjøre så godt man kan» ikke er kompetanserelevant knyttet til den faglige vurderingen (Vinje & Brattenborg, 2016, s.36-38). Her argumenterer de for at det ikke er mulig å vise høy kompetanse ut fra eget ståsted uten å gjøre så godt man kan (vise innsats) og hevder dermed at utdraget fra Utdanningsdirektoratets veiledning fremtrer som meningsløs. Ved revideringen av læreplan i kroppsøving som ble gjeldende august 2012, kommer det på ny et løsningsforslag knyttet til problemområdene innsats og elevforutsetninger. Innsatsen ble som omtalt tidligere på ny trukket inn i vurderingsgrunnlaget, men elevenes forutsetninger skal nå ikke trekkes inn i vurderingen. I rundskrivet fra 2012 kommer det allikevel frem at: «*I kroppsøving er elevens individuelle forutsetning innarbeidet i kompetansemålene. Når elevens forutsetning er en del av kompetansemålet, vil de trekkes inn i vurderingen*» (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.9). Moen et al. (2018) viser til i sin studie at det hersker usikkerhet knyttet til hvilke forutsetninger og i hvilken grad elevenes forutsetninger tas høyde for i vurderingspraksisen til lærere på ungdomsskolen. Knytter vi dette opp til dyktighet i faget, vil det da være nærliggende å tolke det slik at denne usikkerheten knyttet til elevforutsetninger kan resultere i ulik forståelse og praktisering av hva dyktighet i kroppsøving innebærer.

2.2 Kroppsøvingfaget etter Kunnskapsløftet 2020

I dette delkapittelet vil jeg se nærmere på læreplanen for kroppsøving etter Kunnskapsløftet 2020. Jeg vil starte med å ta for meg oppbyggingen av teksten «Om faget», før jeg vil gå nærmere inn på vurdering i kroppsøvingfaget, hvor jeg gjennom redegjørelse av sentrale støtteskriv og tidligere forskning vil se på hvordan dyktighet forstås og skrives frem etter innføringen av LK20.

Avslutningsvis vil trekke frem sentrale utfordringer knyttet til vurdering av dyktighet i kroppsøving som fag.

2.2.1 Læreplan for kroppsøving

Læreplanen er ifølge Brattenborg og Engebretsen (2021) det viktigste arbeidsverktøyet til læreren. Læreplanene har status som forskrift og er bindende for skoler og et pedagogisk verktøy for lærerne (NOU 2014: 7, s.96). Dette vil si at all opplæring i Norge skal ta utgangspunkt i læreplanen som gjør seg gjeldende. Innføringen av Kunnskapsløftet 2020 gir uttrykk for de verdier, menneskesyn, læringssyn og overordnede mål som myndighetene ønsker at grunnopplæringen skal arbeide etter (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.35). Brattenborg og Engebretsen (2021) viser videre til at læreplanen gir et uttrykk for hvilke kompetansebehov samfunnet har i nåtid og den kommende fremtid. Sagt med andre ord hvilke ferdigheter og kunnskaper elevene skal tilegne seg og anvende både på og utenfor skolen. Ved innføringen av Kunnskapsløftet 2020, prosessen omtalt som *fagfornyelsen*, har det oppstått endringer knyttet til hva som er grunnlaget for vurdering i faget. Utdanningsdirektoratet trekker frem at det er kompetansemålene som er grunnlaget for vurdering i faget og nytt for vurdering i LK20 er at kompetansemålene nå skal forstås i lys av teksten «Om faget» i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Læreplanen i kroppsøving fikk ved innføringen av Kunnskapsløftet 2020 ny oppbygging: *fagets relevans og sentrale verdier, kjerneelementer, tverrfaglige temaer og grunnleggende ferdigheter* hvor det til slutt kommer kompetansemål og vurdering for 2., 4., 7. og 10. trinn (Kunnskapsdepartementet, 2019). Læreplanen i kroppsøving inneholder i tillegg støtteskriv til vurdering i faget og kjennetegn på måloppnåelse, som er sentrale knyttet til forståelsen av dyktighet i faget. Det vil derfor være hensiktsmessig, når dyktighet i kroppsøving skal forstås, å operasjonalisere gjeldende støtteskriv og kompetansemålene lest i lys av teksten «Om faget». Jeg vil i det følgende ta for meg oppbyggingen av læreplanen og relevante støtteskriv som kan knyttes til dyktighet i faget etter LK20.

Fagets relevans og sentrale verdier

Fagets relevans og sentrale verdier er innledningen til læreplanen i kroppsøving og slår fast at i likhet med andre fag, skal kroppsøving bidra til å realisere verdigrunnlaget for opplæringen som er redegjort i formålsparagrafen og overordnet del (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.49-50).

Brattenborg og Engebretsen (2021) viser i dette tilfelle til at en del av læringsinnholdet i kroppsøving er konsentrert om tilegnelse av verdier og holdninger. Videre kommer det frem at kroppsøving er et sentralt fag knyttet til utvikling av livslang bevegelsesglede og fysisk aktiv livsstil ut ifra egne forutsetninger hvor faget skal bidra til at elevene lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.2). Elevene skal erfare hva egen innsats betyr for å oppnå mål hvor det her presiseres at innsatsen er en del av kompetansen i kroppsøving. Sagt med andre ord vil innsats være relevant når begrepet dyktighet skal forstås ut ifra ny læreplan, slik det blant annet fremkommer av teksten «Fagets relevans og sentrale verdier».

Kjerneelementer

Når arbeidet med fornyelsen av læreplaner for Kunnskapsløftet 2020 startet høsten 2017, lå kjerneelementer for fag til grunn for utarbeidelsen av læreplanene (Utdanningsdirektoratet, 2021b, s.1). Utdanningsdirektoratet (2019) viser til at kjerneelementene omhandler det elevene må lære og kunne for å mestre og anvende faget og er det viktigste faglige innholdet elevene skal arbeide med i opplæringen. Her legges det frem at kjerneelementene består av sentrale begreper, metoder, tenkemåter og uttrykksformer, og skal bidra til at elevene over tid utvikler forståelse av innhold og sammenhenger i faget (Utdanningsdirektoratet, 2019a). For å tydeliggjøre kjerneelementenes fremtredelse knyttet til kompetansen i faget, er det utarbeidet støtte til læreplanen som skal ha den hensikt å tydeliggjøre sammenhengen mellom kompetansemålene og det som omtales som det viktigste faglige innholdet i opplæringen, kjerneelementene. I læreplan i kroppsøving er kjerneelementene delt i tre: *bevegelse og kroppslig læring, deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter og uteaktiviteter og naturferdsel*.

Gjennom kjerneelementet bevegelse og kroppslig læring kommer det frem at kroppslig læring skal forstås som allsidig motorisk læring, utvikling av kroppsbevissthet og stimulering til bevegelsesglede, hvor det tydeliggjøres at kroppslig læring skal skje gjennom lek og øving i friluftsliv, dans, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.2). Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter er det andre kjerneelementet og står sentralt i kroppsøving som fag. Brattenborg og Engebretsen (2021) trekker frem samarbeid og inkludering som sentrale begreper knyttet til dette kjerneelementet. Under kjerneelementet deltakelse og

samspill i bevegelsesaktiviteter viser duoen til viktige ferdigheter og kunnskap elevene må inneha for å få til et funksjonelt samarbeid, som på sin side kan knyttes opp mot ferdigheter og kunnskap den dyktige kroppsøvingselev innehar og dermed hva som anerkjennes som dyktighet i faget. Det siste kjerneelementet uteaktiviteter og naturferdsel trekker spesielt frem viktigheten av bærekraftig ferdsel, hvor elevene skal tilegne seg den kunnskap og ferdighet til å ta vare på miljøet rundt seg, slik at den neste generasjon også kan nyte godt av naturområder rundt seg (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.54).

Tverrfaglige tema

Brattenborg og Engebretsen (2021) viser til at de tverrfaglige temaene er samfunnsaktuelle temaer som inngår i læreplanene der de er en del av kompetansen i faget. Dette er nye temaer som er tatt i bruk i læreplanverket av kunnskapsløftet 2020 og er delt i tre: *folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling*. Dyktighet i kroppsøving skal også vurderes i lys av de tverrfaglige temaene. I den forbindelse vil det derfor være relevant å finne formuleringer som peker i retning av noe som ikke kommer tydelig frem i kompetansemålene. Under det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap» trekkes det frem at elevene blant annet skal: «... *lære å håndtere meningsbrytning og respektere uenighet*» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.3). Det vil si at elevene gjennom kroppsøvingsundervisningen, i likhet med andre fag, skal tilegne seg og vise evne til å respektere de individuelle forskjellene og meninger medelevene besitter. Sagt med andre ord vil det være naturlig å trekke koblinger til at den dyktige kroppsøvingselev, slik det fremkommer av sitatet ovenfor, evner å håndtere meningsbrytninger som resulterer i positive opplevelser både for seg selv og andre.

Grunnleggende ferdigheter

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 viderefører de fem grunnleggende ferdighetene som var gjeldende ved LK06: *muntlige ferdigheter, å kunne skrive, å kunne lese, å kunne regne og digitale ferdigheter*. Brattenborg og Engebretsen (2021) påpeker at kroppsøvingsfaget skal på lik linje som de andre fagene bidra til å utvikle disse grunnleggende ferdighetene gjennom undervisningen elevene møter i opplæringen. Sagt med andre ord skal disse grunnleggende ferdighetene aktivt tas i bruk i undervisningspraksisen til den enkelte lærer. Tidligere forskning og undersøkelser tyder imidlertid på at de grunnleggende ferdighetene på ingen måte gjennomføres i kroppsøvingsundervisningen, hvor funn avdekker at det er de muntlige ferdighetene som blir vektlagt oftest (Moen et al., 2018, s.74). Det fremkommer også av Overordnet del at de grunnleggende ferdighetene er en del av den faglige kompetansen og nødvendige redskaper for

læring og faglig forståelse (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.12). Slik det fremkommer av Overordnet del og læreplan i kroppsøving, vil derfor de grunnleggende ferdighetene være relevant knyttet til forståelsen av dyktighet i faget. Vi ser ut ifra kompetansemålene at enkelte av de grunnleggende ferdighetene både eksplisitt og implisitt blir anvendt. Elevene skal blant annet etter 10. trinn kunne «reflektere» over hvordan fremstilling av kropp i media og samfunnet, påvirker blant annet bevegelsesaktivitet og eget selvbilde (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.8). Dette åpner for vekt på muntlige ferdigheter, selv om refleksjon også kan være skriftlig. Mens digitale ferdigheter er knyttet opp til elevenes kompetanse gjennom kompetansemålet etter 10. trinn som viser at elevene skal: *«forstå flere typer kart og digitale verktøy og bruke dem til å orientere seg i kjente og ukjente miljøer»* (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.8). Elevene skal i dette tilfelle både forstå og vise til visse ferdigheter og kunnskap knyttet til bruk av digitale verktøy i kroppsøvingundervisningen.

Kompetansemål og vurdering

Læreplanen for kroppsøving etter Kunnskapsløftet 2020 inneholder også kompetansemål med påfølgende retningslinjer for undervisningsvurdering, hvor det også er beskrevet retningslinjer for standpunktvurdering etter 10. trinn og vg3. I kroppsøving er det kompetansemålene som er grunnlaget for vurderingen og er ifølge Brattenborg og Engebretsen (2021) siste presiseringsnivå i læreplanen for hva elevene skal lære i opplæringen. Duoen forklarer videre at det er kroppsøvingslæreren som må konkretisere elevenes læringsutbytte ut ifra kompetansemålene og gjennomføre en vurderingspraksis som er hensiktsmessig i henhold til elevenes læringsprosess (Brattenborg & Engebretsen, 2021, s.57). Som en ytterligere presisering av hva elevene skal lære (for å være dyktige) inneholder også den digitale læreplanvisningen støtteskriv om kjennetegn på måloppnåelse, som består av veiledende kvalitetsbeskrivelser av hvordan elevenes kompetanse kan se ut på ulikt nivå (Utdanningsdirektoratet, 2020). Sagt på en annen måte vil både undervisning- og vurderingspraksis påvirkes av de ferdigheter og egenskaper som blir verdsatt hos den enkelte kroppsøvingslærer og hvordan kompetansemålene og støtteskriv for vurdering forstås og konkretiseres, som igjen vil ha betydning for hva som anerkjennes som dyktighet i faget. Dette vil jeg komme ytterligere inn på under kapittel 3.2, hvor studiens vitenskapsteoretiske grunnlag redegjøres.

Læreplanen i kroppsøving inneholder også beskrivelser av undervisningsvurdering i faget. Undervisningsvurdering er all vurdering som skjer før avslutningen av opplæringen og skal være en integrert del av opplæringen som skal bidra til å fremme læring, tilpasse opplæringen og gi økt

kompetanse i fag (Utdanningsdirektoratet, 2022). Det blir skrevet frem under punktet for underveisvurdering at: «*elevene viser og utvikler kompetanse i kroppsøving (...) ved å trene på og bruker kunnskaper og ferdigheter i stadig mer komplekse bevegelsessituasjoner*» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.8). Det at elevene viser kompetanse ved å bruke sine ferdigheter og kunnskap i mer komplekse situasjoner, antyder at framgang og utvikling er kompetanserelevant og av den grunn relevant inn mot forståelsen av dyktighet i kroppsøving. Det trekkes også frem at elevene viser kompetanse i faget ved å: «*bruke egne ferdigheter og kunnskap til å gjøre andre gode i faget*» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.8).

2.2.2 Støtteskriv om hva som er nytt i faget

Utdanningsdirektoratet lanserte ny læreplan i kroppsøving 18. November 2019, med et påfølgende støtteskriv med overskriften «Hva er nytt i kroppsøving?». Støtteskrivet som ble laget skulle redegjøre for hva som var å anse som nytt med faget. Faget har blitt kritisert for å være et for idrettsrettet fag, med måling og testing av ferdigheter, og et fag hvor de idrettsaktive elevene trives best (Utdanningsdirektoratet, 2018). Det kommer frem av støtteskrivet at: «det er en dreining mot et mindre idrettsrettet fag, men idrettsperspektivet er fortsatt ivaretatt ved at idrettsaktiviteter inngår som en del av begrepet bevegelsesaktiviteter» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Vinje og Skrede (2021) argumenterer for at det i den sammenheng er viktig å presisere hva som menes «et mindre idrettsrettet fag» og hva det legges i at faget tidligere har vært for idrettsrettet, hvor duoen i den forbindelse hevder at det aktuelle støtteskrivet ikke er til hjelp. På bakgrunn av analysen av støtteskrivet, viser Vinje og Skrede (2021) til tre overordnede funn som utkrystalliserte seg: «*uklart meningsinnhold i skrevet, det «nye kroppsøving er (stort sett) gammelt nytt og uklart kunnskapsgrunnlag for fagets nye retning og uklare definisjoner*» (Vinje & Skrede, 2021, s.42-43). Duoen konkluderer i den forbindelse med at støtteskrivet presenterer lite «nytt» og få faktiske endringer og dreininger i faget.

2.2.3 Støtteskriv om vurdering i faget

Internasjonale studier har avdekket at karaktersetningen i fag tilsvarende det norske kroppsøvingfaget, er kjennetegnet av usikkerhet og ulik praksis blant lærerne (Vinje et al., 2021, s.170). Dette kommer også til syne gjennom de mange tilbaketrekningene av støtteskriv knyttet til vurdering i faget, hvor elevenes forutsetninger som del av vurderingsgrunnlaget særlig problematiseres (Vinje & Brattenborg, 2021). Det kom nytt støtteskriv i kroppsøvingfaget 31. mars

med tittelen: «*vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester*» (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Dette støtteskrivet gjorde seg gjeldene, etter at førsteutkastet fra november 2020 ble trukket tilbake etter kort levetid (Vinje & Brattenborg, 2021). Ytterligere endringer ble gjort 6. april – støtteskrivet som er gjeldende i dag – hvor Vinje og Brattenborg (2021) viser til at det tydelig understreker utfordringene med å gjøre teksten forståelig. I det nye støtteskrivet innrømmes det at kjennskap til elevenes forutsetninger har innvirkning på vurderingsarbeidet, men fastholder samtidig at elevenes forutsetninger ikke er en del av vurderingsgrunnlaget i faget – som ifølge Vinje og Brattenborg (2021) ikke er til å forstå. I motsetning til et rundskriv, er ikke et støtteskriv bindende for lærere, men støtteskrivet i dette tilfelle anses som en veiledning til å vurdere elevenes kompetanse i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Det kan da forstås som motsigende at det i ingressen til støtteskrivet blir spesielt omtalt hvordan elevenes forutsetninger og innsats **skal** forstås ved vurdering i faget.

I støtteskrivet er det blant annet beskrevet hva som er kompetanse i kroppsøving. Slik det fremkommer av støtteskrivet handler kompetanse i kroppsøving blant annet om «*at elevene skal kunne øve og delta i ulike bevegelsesaktiviteter og naturferdsel ut fra egne **forutsetninger***» og «*kunne utfordre sin egen fysiske kapasitet og løse faglige utfordringer etter beste evne*» (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Som nevnt ovenfor omtaler støtteskrivet spesielt hvordan elevenes forutsetninger og innsats skal forstås ved den faglige vurderingen i kroppsøving. Her blir det blant annet presisert at innsats i likhet med det som fremkom av rundskrivet i 2012, er en del av kompetansen i faget og av den grunn skal knyttes til vurderingen i faget. Slik det blir beskrevet i støtteskrivet innebærer innsats i kroppsøving 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*» (Utdanningsdirektoratet, 2021a). I tillegg trekkes det i støtteskrivet frem at det er kjennetegn på måloppnåelse at: «*elevene fortsetter å øve, selv om det innenfor fagets rammer, ikke gir synlige resultater i prestasjon eller ferdighetsutvikling*» (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Slik det skrives frem kan dette også tolkes i retning av høy måloppnåelse i faget og av den grunn relevant knyttet til forståelsen av dyktighet i faget. Støtteskrivet inneholder også i den grad det kan omtales som presiseringer, av hvordan elevenes forutsetninger skal forstås knyttet til vurdering i faget. Elevenes forutsetninger skal ved innføringen av LK20 ikke være en del av vurderingsgrunnlaget, men slik det fremkommer av støtteskrivet, innebærer dyktighet i kroppsøving at elevene blant annet øver og deltar i aktiviteter ut ifra egne forutsetninger. Problematismen av

forståelsen av elevenes forutsetninger knyttet til vurderingsarbeidet, vil jeg utdype ytterligere i delkapittel 2.3.

2.2.4 Støtteskriv om kjennetegn på måloppnåelse

Støtteskrivet «kjennetegn på måloppnåelse» er ifølge Utdanningsdirektoratet (2020) utarbeidet for å støtte lærere i arbeidet med standpunktvurderingen. Det står beskrevet i ingressen at «*de er veiledende for standpunktvurderingen*» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette betyr at kroppsøvlingslærere ikke er pliktet til å følge dem, men slik det fremkommer av støtteskrivet skal det bidra til en felles nasjonal retning for standpunktvurderingen. Videre blir det beskrevet at: «*kjennetegnene er kvalitetsbeskrivelser av hvordan elevenes kompetanse kan se ut på ulike nivå*» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Spesielt relevant knyttet til forståelsen av dyktighet i kroppsøving blir det som er beskrevet som «framifrå kompetanse i faget», som Utdanningsdirektoratet (2020) direkte knytter opp mot karakter 6 i faget og av den grunn nærliggende å trekke i retning av hva som kjennetegner den dyktige kroppsøvlingselev. Det er imidlertid vært å merke seg at dette er en veiledende vurderingstekst som ikke er fremtredende i verken forskrift eller rundskriv og av den grunn kan tolkes ulikt av kroppsøvlingslærere inn i deres vurderings- og karaktersettingspraksis. Hvordan kvalitetsbeskrivelsene av elevenes kompetanse forstås opp mot kompetansemålene i faget, vil jeg gå nærmere inn på i delkapittel 2.3.

2.2.5 Hvordan forstås dyktighet ut ifra dagens læreplan?

Aasland et al. (2019) hevder at vurdering i kroppsøving har stor betydning knyttet til hva som er å anse som dyktighet i faget, hvor vurderingen i seg selv er med å definere hva som verdsettes i de ulike emnene (Aasland et al., 2019, s.5). I forskrift til opplæringsloven blir det i kapittel 3 omtalt hvilke rettigheter elevene har knyttet til vurdering både i grunnskolen og i videregående opplæring. Her blir det blant annet presisert at: «*Grunnlaget for vurdering i fag er kompetansemåla i læreplanen i faget*» og at «*kompetansemåla skal forståast i lys av teksten om faget i læreplanen*» (Opplæringsloven, 2020, § 3-3). Videre beskrivelser viser at vurderingen i fag skal fremme læring og bidra til lærelyst, samt gi informasjon om elevenes kompetanse underveis og ved avslutningen av opplæringen gitt ved standpunktvurdering (Opplæringsloven, 2020, § 3-3). Dyktighet i kroppsøving, slik det fremkommer av grunnlaget for vurdering i fag, blir å vise høy kompetanse knyttet til de formelle målene i faget, som etter innføringen av ny læreplan vil si kompetansemålene lest i lys av teksten «Om faget». Det at elevenes kompetanse (i form av høy måloppnåelse), derav

hva som blir ansett som dyktighet i faget også skal forstås i lys av teksten «Om faget» kan på sin side resultere i usikkerhet blant lærere når det kommer til vurdering og karaktersettingen i faget. Vinje et al. (2021) legger i den forbindelse frem at kombinasjonen av tidligere forskning og mediedebatt rundt faget antyder at en felles forståelse og forventning til kroppsøvfingsfaget i en norsk kontekst er fraværende. Det som fremstår som uklart i denne sammenhengen er om, og eventuelt på hvilken måte det å lære seg idretter og nye ferdigheter er en vesentlig del av faget. Her problematiseres det hvorvidt de idrettslige og/eller motoriske ferdighetene er relevant knyttet til den faglige vurderingen i faget og dermed direkte relevans til dyktighetsbegrepet i kroppsøving. Vinje et al. (2021) legger frem funn fra doktorgradsavhandlingen til Laxdal (2020) hvor datamaterialet indikerer at elevene i stor grad blir bedt om å vise hva de allerede kan, altså å «gjennomføre» fremfor å «lære». Slik det blir beskrevet vil det føre til at de mindre kompetente mister muligheten til å lære nye eller utvikle sine eksisterende ferdigheter. Dette er sammenfallende med funnene i Aasland et al. (2019) som fant at de høyeste karakterene i faget ofte var forbundet med elever som bedrev organisert idrett på fritiden (Aasland et al., 2019, s.7). Dette løftes også frem av Erdvik (2020) som rapporterer i sine studier at elevene som deltar i organisert aktivitet på fritiden, opplever større grunnleggende behovstilfredstillelse i kroppsøvfingsfaget og skårer noe høyere i faget knyttet til den faglige vurderingen (Erdvik, 2020, s.5). I en internasjonal kontekst ser vi også konturer av dette, hvor blant annet Hay og Lisahunter (2006) hevder at ferdigheter ikke handler om hvordan elevene tilegner seg ulike ressurser, men om de eksisterende ressursene elevene kommer med blir gjenkjent og verdsatt. I den forbindelse vises det til at det er elevenes utgangspunkt som er det viktigste, og ikke selve læringsprosessen – noe som er i tråd med funnene som ble lagt frem i doktorgradsavhandlingen til Laxdal (2020). Dette kommer også fram av studiene til Wilkinson et al. (2013), gjennomført i en australsk og svensk kontekst. Her kommer det fram at kroppsøvfingslæreren spiller en sentral rolle når dyktighet i faget skal forstås, hvor det kommer fram at det er den kapital som blir gjenkjent og verdsatt som i stor grad er med å definere hvem som anses som den dyktige kroppsøvfingselev. Her trekkes det spesifikt fram at elevene som bedriver aktiviteten som gjenskapes i kroppsøvfingsundervisningen, vil på bakgrunn av den kapital som blir verdsatt, ha større forutsetninger for å lykkes og være i besittelse av de evner og ferdigheter som kreves for å anerkjennes som den dyktige kroppsøvfingselev (Wilkinson et al., 2013). Funnene viser at elever som besitter ferdigheter og evner knyttet til eksempelvis fotball, badminton og volleyball i større grad har tilegnet kapital som blir verdsatt knyttet til det å være dyktig i kroppsøving, enn elever som viser ferdigheter og evner knyttet til eksempelvis gymnastikk. Lignende funn ser vi igjen i en norsk kroppsøvfingskontekst, hvor studien til Moen et al. (2018) viser at faget er preget av idrettsaktiviteter (ballspill) og grunn trening, hvor det i den forbindelse kommer fram at elever som

driver med organisert idrett på fritiden også trives best i faget. I den sammenheng utledes det videre at elever med fysisk kapital i form av erfaringer fra organisert idrett, står igjen som fagets «vinnere» (Moen et al., 2018, s.78). Slik sett vil elevenes tillærte kapital og hvordan dette konstitueres gjennom verdsettelse blant kroppsøvingslærerne, være med å avgjøre hva som blir ansett som dyktighet i faget. Dette vil jeg komme ytterligere inn på når det vitenskapsteoretiske teorigrunnlaget presenteres i kapittel 3.2 – Bourdieu sin teori om praksis.

Funnene i lys av sentrale føringer i ny læreplan

Studiene til Laxdal (2020) og Erdvik (2020) har noen sammenfallende funn, hvor det later til at elever som er kompetente og deltakende i idrett og aktivitet på fritiden har et fortrinn i kroppsøvingsfaget (Vinje et al., 2021, s.28). Sett opp mot teksten «Om faget» i ny læreplan er *idrett* kun benyttet én gang, hvor det blir fastslått at idrettsaktiviteter på samme måte som andre bevegelsesaktiviteter er en del av den felles danningen og identitetsskapingen i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2019). Vinje et al. (2021) viser i denne sammenheng til at kompetansemålene i faget må studeres for å finne ut av hvorvidt ferdighetsutvikling- og læring innen selve utførelsen av idrettsaktivitetene er en ønsket kompetanse i kroppsøvingsfaget og derav relevant knyttet til forståelsen av dyktighet. Her vil det også være naturlig å finne ut om det å vise frem eksisterende ferdigheter (gjennomføre) er beskrevet som en del av kompetansen slik det fremkommer av kompetansemålene i faget (Vinje et al., 2021, s.29). Et av kompetansemålene etter 10. trinn viser at elevene skal: «*trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter*» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.7). Ifølge Vinje et al. (2021) peker ikke nødvendigvis kompetansemålsformuleringen i dette tilfelle bare på de tekniske, idrettslige og/eller fysiske-motoriske ferdigheter, men hevder at lærerne kan velge å fokusere på sosiale og relasjonelle ferdigheter som kan både trenes og utvikles gjennom de varierte bevegelsesaktivitetene elevene møter i kroppsøvingsundervisningen. Dette vil jeg også belyse i kapittel 6 hvor funnene i studien presenteres og diskuteres. Da kompetansen skal leses i lys av teksten «Om faget» peker imidlertid Vinje et al. (2021) på at det er nærliggende å tolke det dithen at en samlet forståelse av ferdigheter også bør forstås som fysiske/motoriske. Grunnlaget for det forstås ut ifra kjerneelementet kroppslig læring, hvor det blir beskrevet at kroppslig læring blant annet innebærer «allsidig motorisk læring» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.2). I hvor stor grad de idrettslige ferdighetene kobles inn blant de fysiske/motoriske ferdighetene som skal både trenes og utvikles vil trolig forekomme i varierende grad hos den enkelte lærer. Dette kan resultere i en ulik undervisning- og vurderingspraksis, som er med å legge føringer for hva som anerkjennes som dyktighet i kroppsøvingsfaget.

Som funnene til Laxdal (2020) indikerer så blir elevene i stor grad bedt om å vise allerede eksisterende ferdigheter hvor det å «gjennomføre» står i fokus. I ny læreplan i kroppsøving er det flere sentrale kompetansemålsformuleringer i den forbindelse. Blant annet etter 4. trinn hvor elevene skal: «*utforske og gjennomføre leker, idrettsaktiviteter, danser og andre bevegelsesaktiviteter*» (Kunnskapsdepartementet, 2019, s.5). I tillegg er kompetansemålsverket «gjennomføre» brukt i hele seks av kompetansemålene etter 10. trinn. For å forstå om og eventuelt i hvilken grad elevene etter den nye læreplanen skal *lære seg* idretter og eventuelt nye idrettslige ferdigheter, kontra å *gjennomføre* idretter, idrettsferdigheter og -teknikker, forklarer Vinje et al. (2021) at kompetansemålsverbene er et godt utgangspunkt for analyse. Ved innføringen av Kunnskapsløftet 2020, ble det utarbeidet en verbliste med påfølgende beskrivelse av hvordan de ulike verbene skal forstås. Verbdefinisjonene er ifølge Vinje et al. (2021) kun delvis fagspesifikke, noe som blant annet er fremtredende i definisjonen av å utvikle: «*å utvikle kan vere å designe, skape, modellere eller utforme nye metodar, eit produkt eller ei teneste*» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Her argumenteres det for at det er vanskelig å forstå definisjonen av verbet å utvikle i lys av at elevene skal utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter, hvor det hevdes at kompetansemålsverket omhandler det å utvikle eksisterende ferdigheter da definisjonen ikke gir mening i de aktuelle kompetansemålene (Vinje et al., 2021, s.31). Verbet å gjennomføre blir i læreplanens verbbeskrivelse definert som: «*å gjennomføre er å setje i verk, utføre og fullføre, for eksempel ei oppgåve, ei undersøking eller eit planlagt arbeid*» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Denne definisjonen samsvarer med Vinje et al. (2021) sin forståelse om «å vise fram eksisterende ferdigheter og kunnskaper» og peker mot at det å blant annet *gjennomføre* idrettsaktiviteter er kompetanserelevant i kroppsøving. Vinje, Aaring og Skrede (2021) hevder at det med utgangspunkt i gjeldende retningslinjer, ikke vil være ulogisk at nivået på idrettsferdigheter knyttes til hvordan elevene *gjennomfører* og dermed også hva som blir ansett som dyktighet i kroppsøving slik det fremkommer av fagplanen (Vinje et al., 2021, s.31). Trioen argumenterer på sin side for at verbet å «utforske» slik det fremkommer av verbbeskrivelsen i læreplanen, vil være mer presist og dekkende (Vinje et al., 2021, s.32). Dette blir ansett som en brobygger mellom verbene *trene, øve* og *utvikle* og å *gjennomføre* på den andre side og kunne ifølge trioens bidratt til å motvirke de uheldige funnene som fremkommer av studiene presentert ovenfor. Kompetansemålsverbenes formulering slik de fremkommer av ny læreplan, bidrar ifølge Vinje et al. (2021) til at lærere kan prioritere svært ulikt mellom henholdsvis *trene, utvikle* og *gjennomføre*, knyttet til idrettsaktiviteter og andre bevegelsesferdigheter. I så måte vil lærerens prioritering og forståelse av kompetansemålsverbene ha en sentral rolle knyttet til hvordan dyktighet i faget forstås også etter fagfornyelsen. Det at innsatsen er en del av den faglige vurderingen og dermed også knyttet til måten elevene

gjennomfører aktiviteten, vil og ha en sentral betydning. Innsats som en del av vurderingsgrunnlaget og tilknytning til forståelsen av dyktighet i kroppsøving vil jeg komme ytterligere inn på i kapittel 2.3.

2.3 utfordringer knyttet til vurdering av dyktighet i kroppsøving

Vinje et al. (2021) viser til at vurderingsordningen og karaktersettingspraksisen i kroppsøving har vært forbundet med usikkerhet. For å vurdere muligheten for en rettferdig karaktersettingspraksis problematiserer Vinje et al. (2021) fire relevante forskjeller som legges til grunn for karaktersetningen som er spesielt for kroppsøving, sammenlignet med andre fag i norsk skole. Det som trekkes frem i denne sammenheng er elevenes forutsetninger, innsats, framgang og relevans av elevenes fysiske-motoriske ferdighetsnivå. Hvordan dette forstås og operasjonaliseres gjennom vurderingspraksisen til den enkelte kroppsøvingslærer vil ha betydning for hva som blir ansett som dyktighet i kroppsøving. I det følgende vil jeg problematisere de skisserte utfordringene som en relevant komponent knyttet til en rettferdig vurderingspraksis i kroppsøving.

Elevenes individuelle forutsetninger

Det står i forskrift til opplæringsloven at elevenes forutsetninger ikke skal inn i vurderingen i fag (Opplæringsloven, 2020, § 3-3). Allikevel presiseres det i støtteskrivet «vurdering i kroppsøving» at: *«det er forskjell på at forutsetninger er en del av vurderingsgrunnlaget for vurdering, og at læreren bruker sin kjennskap til elevenes forutsetninger i opplæringen, og at det slik sett har innvirkning på vurderingsgrunnlaget»* (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Dette kan ifølge Vinje og Brattenborg (2021) oppfattes som selvmotsigende, da det innrømmes at kjennskap til elevenes forutsetninger kan ha innvirkning på vurderingsgrunnlaget, når det fastholdes i samme skriv at elevenes forutsetninger ikke er en del av vurderingsgrunnlaget (Vinje & Brattenborg, 2021). Utdanningsdirektoratet (2021) trekker også frem i gjeldende støtteskriv at hvordan elevenes forutsetninger skal forstås i kroppsøving er uendret fra LK06. Fra et rundskriv fra 2012, sist endret i 2015 står det at: *I § 3-3 (...) er det utdypet hva som ikke kan trekkes inn i vurderingen i fag. Det er elevenes forutsetninger (...). Det er unntak for dette når læreplanen for faget inneholder kompetansemål som er knyttet til (...) elevenes forutsetninger. I kroppsøving er individuelle forutsetninger innarbeidet i kompetansemålene. Når elevenes forutsetninger er en del av*

kompetansemålet, vil det trekkes inn i vurderingen (Utdanningsdirektoratet, 2015, s.9). Ut ifra rundskrivet fra 2012 er det logisk å hevde at elevenes forutsetninger trekkes inn i vurderingsgrunnlaget. Da blir det ytterligere selvmotsigende at Utdanningsdirektoratet (2021) ved nytt støtteskriv presiserer at elevenes forutsetninger ikke er en del av vurderingsgrunnlaget, men hevder at hvordan elevenes forutsetninger skal forstås, er uendret fra tidligere læreplan og daværende bindende rundskriv. Denne usikkerheten underbygges ytterligere ifølge Vinje, Brattenborg og Skrede (2021) gjennom kompetansemålsformuleringene i faget. Her vises det til at flere av kompetansemålene både har en direkte og indirekte kobling til elevenes forutsetninger. Blant annet etter 10. trinn skal elevene både «*trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter*» og «*øve på og gjennomføre danseaktiviteter fra ungdomskulturer og andre kulturer, og sammen med medelever skape og presentere dansekomposisjoner*» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Trioen hevder her at det fremstår som troverdig at enkelte lærere kan knytte disse kompetansemålene opp mot elevenes forutsetninger, med den forståelse av at elevene må trene med utgangspunkt i den kroppen man har og de ferdigheter man innehar på det gitte tidspunkt (Vinje et al., 2021, s. 174). På den andre siden kan det hevdes at kompetansemålene slik de er formulert, ikke har tydelig nok kobling til elevenes forutsetninger og av den grunn er irrelevant for den kompetansen som etterspørres. Kompetansemålsformuleringen vist ovenfor, i lys av gjeldende retningslinjer og støtteskriv, kan være med å styrke usikkerheten rundt elevforutsetningens rolle i den faglige vurderingen og dermed karaktersetningen i kroppsøving. Denne usikkerheten kan resultere i ulik tolkning og praktisering blant kroppsøvingslærere av hva som blir ansett som dyktighet i kroppsøvingsfaget slik det fremkommer av den leste læreplan.

Innsats

Vinje et al. (2021) viser til at det etter innføringen av Kunnskapsløftet 2006 og gjennom flere revideringer av aktuelle forskrifter til opplæringslova, har vært knyttet stor usikkerhet til både om, og eventuelt hvordan innsatsen skal trekkes inn og være en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving. I innledningsavsnittet til ny læreplan i kroppsøving (LK20) blir det blant annet beskrevet at faget skal bidra til at elevene erfarer hva innsats har å si for å oppnå egne mål, og at innsatsen til elevene av den grunn er en del av kompetansen i faget (Kunnskapsdepartementet, 2019). Beskrivelser av innsats kommer også frem gjennom den nye vurderingsteksten og under beskrivelser av underveisvurdering, ved trinnene det gis karakter i faget. Beskrivelsen av underveisvurdering på disse trinnene inneholder følgende formulering av innsats: «*innsats i kroppsøving 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*»

(Kunnskapsdepartementet, 2019). I den nye vurderingsteksten finner vi formuleringer knyttet til innsats om at «(...) *det er kjennetegn på måloppnåelse at elevene fortsetter å øve, selv om det, innenfor fagets rammer, ikke gir synlige resultater i prestasjon eller ferdighetsutvikling*» (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Vinje et al. (2021) problematiserer denne formuleringen særlig knyttet til de «teoribaserte kompetansemålene», hvor elevene blant annet skal øve på å reflektere, drøfte og beskrive. Noe som kommer til syne gjennom kompetansemålet etter 10. trinn: «**reflektere over hvordan ulike fremstillinger av kropp i media og samfunnet påvirker bevegelsesaktivitet, kroppsidetitet og selvbilde**» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Vurderingsteksten trekker som nevnt frem at det skal ha innvirkning på karakteren når eleven fortsetter å øve også når det ikke gir resultat i prestasjon eller ferdighetsutvikling. Nettopp dette problematiserer Vinje et al. (2021), da de hevder at det vil være vanskelig for læreren å vite i hvilken grad elevene har øvd på å bli bedre til å blant annet reflektere. Her har Vinje, Brattenborg og Skrede (2021) vanskeligheter for å se hvordan læreren kan dokumentere denne formen for innsats – og at dette vil bidra til usikkerhet rundt hvorvidt alle, eller kun et utvalg av kompetansemålene, skal forstås med dette utgangspunktet (Vinje et al., 2021, s.178). Aasland og Engelsrud (2017) hevder på sin side at innsats i kroppsøvingfaget knyttes til det som oppfattes som «synlig aktivitet» for læreren, og at det er «hva den objektive elevkroppen framviser er det som teller som innsats». Duoen hevder at slik det fremkommer av formålsbeskrivelsen ved faget, må også «andre forhold enn kun det synlige få verdi når læreren ser og vurderer elevenes innsats» (Aasland & Engelsrud, 2017). Vinje et al. (2021) konkluderer da med at det samlet sett fremstår som vanskelig å skulle knytte elevenes innsats til en rettferdig karaktersettingspraksis som tar utgangspunkt i en felles forståelse, transparens og eksplisitte kriterier (Vinje et al., 2021, s.179).

Ved publiseringen av det siste støtteskrivet for vurdering, var kritikken fra Vinje, Brattenborg og Skrede (2021) tatt til følge – da Utdanningsdirektoratet konkretiserte fire deler av faget som innsats skulle knyttes opp mot. Slik det fremkommer av vurderingsteksten skulle innsats nå knyttes opp mot områdene: øving og deltakelse i bevegelsesaktiviteter, kroppslig læring, samspill og naturferdsel (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Vinje og Brattenborg (2021) hevder at Utdanningsdirektoratets grep har klargjort i større grad enn tidligere, hvilke deler av faget innsats skal knyttes til og av den grunn hvordan innsats skal forstås inn i vurderingsarbeidet.

Elevenes framgang

Det tredje punktet som Vinje et al. (2021) trekker frem som en relevant forskjell og utfordring for å fordele karakterer, er elevenes framgang. I den forbindelse problematiserer Vinje et al. (2021)

formuleringen på enkelte av kompetansemålene, da de åpner for å tolke det i retning av at framgang er kompetanserelevant og av den grunn nærliggende å knytte inn mot dyktighet i faget. Dette kommer til syne blant annet gjennom kompetansemålet etter 10. trinn: «*trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter*» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ut ifra kompetansemålet kan det ifølge Vinje et al. (2021) være naturlig å knytte elevenes framgang direkte til den faglige kompetansen i kroppsøving. Verbene *trene* og *utvikle*, blir bundet sammen av konjunksjonen «og». Dette medfører at elevene slik kompetansemålet er formulert både skal *trene på* og *utvikle ferdigheter*. Vinje et al. (2021) viser til i den forbindelse at man må vurdere begge verbene selvstendig. Det å *trene på* kan ifølge Vinje et al. (2021) vurderes i retning av hvordan og eventuelt på hvilket nivå elevene har trent, mens *utvikle* kan vurderes opp mot i hvilken grad eller hvordan eleven har utviklet ferdighetene sine (Vinje et al., 2021, s.180).

Slik det fremstilles her, vil grad av måloppnåelse knyttet til det å utvikle ferdigheter ifølge Vinje et al. (2021) være avhengig av i hvor stor grad ferdighetene har blitt utviklet. Motsigende blir det da at det i det veiledende støtteskrivet «kjennetegn på måloppnåelse», blir beskrevet at det å arbeide målbevisst *for å utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter*, knyttes til «framifrå kompetanse i faget» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Sagt med andre ord, kan altså elevene ut ifra kvalitetsbeskrivelsene i støtteskrivet få karakter 6 i faget, uten at det spesifikt har foregått en utvikling av ferdighetene. Vinje et al. (2021) påpeker her at det ikke er tilstrekkelig samsvar mellom det aktuelle utdraget fra vurderingsteksten «kjennetegn på måloppnåelse» og det faktiske kompetansemålet etter 10. trinn jeg har gjengitt.

Relevans av elevenes fysisk-motoriske ferdighetsnivå

Vinje et al. (2021) argumenterer for at relevansen av det fysisk-motoriske ferdighetsnivået til elevene kan oppfattes som uklar i den nye læreplanen. De viser til at det er manglende samsvar mellom kompetansemålene og veiledning til bruk av underveisvurdering knyttet til samme kompetanseområde. Som tidligere nevnt står det beskrevet under punktet for underveisvurdering i læreplanen at: «*elevene viser og utvikler kompetanse i kroppsøving på 8., 9. og 10. trinn ved å trene på og bruke kunnskaper og ferdigheter i stadig mer komplekse bevegelsessituasjoner*» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Knytter vi denne ordlyden opp mot kompetansemålene etter 10. trinn, står det ikke beskrevet at elevene skal kunne «bruke» kunnskap og ferdigheter. Det mest nærliggende kompetansemålet i kroppsøving etter 10. trinn er: «*trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter*» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Når det kommer til utøvelse av en rettferdig vurderings- og karaktersettingspraksis, hevder Vinje et al. (2021) at det er avgjørende at

læreren vet om kompetansemålet skal vurderes etter hvordan eleven *braker* ferdigheter eller i hvilken grad elevene har *utviklet* ferdigheter. Slik det eksplisitt blir beskrevet i kompetansemålet, er det vanskelig å hevde at nivået på de fysiske-motoriske ferdighetene er kompetanserelevant, da det her fremheves, som nevnt tidligere at det er måten det trenes på og utviklingen av ferdighetene som kan virke å ligge til grunn for vurderingen i faget. Det at dette ikke gjenspeiles i kompetansebeskrivelsen som følger av teksten om undervisvurdering i læreplanen, kan ifølge Vinje et al. (2021) resultere i en ulik praksis blant kroppsøvlingslærerne knyttet til om det idrettslige og fysiske-motoriske ferdighetsnivået er kompetanserelevant (Vinje et al., 2021, s.183-184). Her legges det til grunn at kompetansevurderingen av det å *utvikle* ferdigheter ikke nødvendigvis samsvarer med det å *bruke* ferdigheter, hvor Vinje, Brattenborg og Skrede (2021) knytter det å *bruke* ferdigheter til en forståelse av at det finnes ulike nivåer av å bruke ferdigheter – hvor nivået som kjennetegnes av høy måloppnåelse i stor grad kan knyttes til elevene som fremviser de beste ferdighetene (Vinje et al., 2021, s.184). I så tilfelle vil lærerens tolkning av den leste læreplan ha stor betydning knyttet til dyktighet i faget.

3 Teori

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for Goodlads fem læreplannivåer og Bourdieus teori om praksis, og beskrive hvordan disse er tenkt benyttet som del av oppgavens vitenskapelige teorigrunnlag. Goodlads læreplanteoretiske begrepsapparat benyttes for å forklare ulike nivåer i forståelsen og operasjonaliseringen av dyktighet i kroppsøvingfaget blant lærerne. Jeg vil her se nærmere på Goodlads fem læreplannivåer, som spenner seg fra læreplanens ideologi til dens virkeliggjøring gjennom hvordan den formelt vedtatte læreplanen tolkes og anvendes av lærere, og til slutt hvordan den erfares av elevene (Gundem, 1990). Jeg vil også koble begrepet *appropriasjon* til Goodlads læreplanteori, der hvor blikket rettes mot den enkelte aktørs tolkning av utdanningspolitiske føringer (Vinje et al., 2019, s.116). I tillegg til Goodlads læreplanteori, vil studiens empiri også speiles opp imot Bourdieus teoretiske modell for analyse av praksis. Her vil jeg se nærmere på begrepene kapital og habitus, knyttet til hvordan dyktighet i kroppsøving forstås og operasjonaliseres.

3.1 Goodlads fem læreplannivåer

Den amerikanske læreplanforskeren John I. Goodlad var opptatt av å bygge bro mellom teoretikere og praktikere på feltet (Gundem, 1990, s.39). Han var av den oppfatning at praktikernes perspektiv var for begrenset hvor helheten fort uteble, mens teoretikerne risikerte å skape sin egen teoretiske virkelighet av den faktiske undervisningspraksisen. I den forbindelse viser Goodlad til et begrepsapparat som har den hensikt å definere fenomener og forhold som angår læreplanvirkeligheten, hvor han referer til læreplanens fremtredelse i form av fem læreplannivåer, ofte omtalt som *ansikter* i utdanningssystemet (Gundem, 1990, s.42). Ved hjelp av disse nivåene, kan man som Engelsen (2003) beskriver, få en dypere innsikt i gapet mellom læreplanens intensjon og dens realisering gjennom undervisningen. Dette er en lang prosess som spenner seg fra ideene som blir nedfelt i læreplandokumentet, til den læringen og sosialiseringen som faktisk finner sted hos elevene (Engelsen, 2003, s.17). I dette forskningsprosjektet undersøker jeg hvordan dyktighet forstås og operasjonaliseres gjennom vurderingspraksisen til kroppsøvingslærere på ungdomsskolen etter innføringen av ny læreplan ved Kunnskapsløftet 2020. Med dette som utgangspunkt finner jeg Goodlads fem læreplannivåer godt egnet som del av det vitenskapelig teoretiske grunnlaget for studien. De fem nivåene er *den ideologiske læreplan, den formelle læreplan, den oppfattede læreplan, den iverksatte læreplan og den erfarte læreplan* (Gundem, 1990, s.42).

Det første nivået i teorien er *ideens* eller *den ideologiske læreplan* å betraktes som grunnlaget for all læreplanvirksomhet, som innebærer interessegruppers ideologier og forslag forut for reformer (Andreassen & Tiller, 2021, s.28). Gudem (1990) viser her til at både forskningsbasert viten og sunn fornuft vil gjøre seg gjeldende. I denne delen av læreplanutviklingen vil i tillegg tradisjon og kulturarv, samt det faglige og personlige ståsted til hver enkelt aktør som er en del av denne utviklingsprosessen virke inn (Gudem, 1990, s.42). Gudem (1990) viser også til «state of art» som et uttrykk for at tiden læreplanen utformes i er et avgjørende element under det første læreplannivået, *den ideologiske læreplan*. Ideer som blir fremmet gjennom debatt om skole, utdanning, undervisning og fag har sin plass i *den ideelle læreplan* (Engelsen, 2003, s.17).

Den formelle læreplanen er vedtatte styringsdokumenter godkjent av utdanningsmyndighetene. Andreassen & Tiller (2021) anvender begrepet *den vedtatte læreplanen* og viser til at den vedtatte læreplanen i Norge innbefatter flere dokumenter. I tillegg til den overordnede delen og læreplanen for fagene, anser de at dette nivået også består av opplæringslova og forskrift til opplæringslova. Her viser de til blant annet formålsparagraf §1-1 i opplæringslova (1998) som legger føringer for hvordan læreplanen i fag må leses, samt §3-3 (vurdering i fag) i forskrift til opplæringslova (2006) som innbefatter retningslinjer i henhold til vurdering (Andreassen & Tiller, 2021, s.28). For mitt forskningsprosjekt vil dette være et utgangspunkt for og utgjøre *den formelle læreplanen*, hvor det i tillegg til den fagspesifikke læreplanen LK20 vil være relevant å trekke inn veiledende støtteskriv til vurdering, overordnet del og forskrift til opplæringsloven. Dette for å skape en helhetlig forståelse av dyktighet i kroppsøving, da dyktighet i kroppsøving også kan leses ut ifra føringer i overordnet del. Fagfornyelsen som startet sitt arbeid høsten 2017, ble ved hjelp av Utdanningsdirektoratet og andre faggrupper konstruert for å gi et læreplanverk som forbereder elevene på fremtiden gjennom et langsiktig fornyelsesarbeid (Utdanningsdirektoratet, 2021c).

Engelsen (2003) viser til at de som har utformet læreplanen, innehar et budskap de ønsker å overføre til mottakerne. I den sammenheng fremtrer de ulike læreplannivåene i Goodlads læreplanteori med en sender- og mottakerside. De to første nivåene inneholder en form for senderside, hvor nevnte læreplanens budskap ønskes å overføres til mottakerne. De tre neste nivåene innehar en mottakerside. I mitt tilfelle omfavner dette kroppsøvingslærere på ungdomsskolen, hvordan de omdanner dette budskapet til egen undervisningspraksis, og til slutt elevenes erfaringer, der eleven blir mottaker av lærernes iverksatte læreplanforståelse (Engelsen, 2003, s.17). Dette fører så over til det tredje nivået i Goodlads læreplanteori, *den oppfattede læreplanen*. Dette nivået omhandler i mitt tilfelle, hvordan lærere tolker intensjonene og

retningslinjene i det formelt vedtatte styringsdokumentet godkjent av utdanningsmyndighetene. Andreassen & Tiller (2021) viser til at misforståelser mellom lokale aktører og læreplanforfatterens intensjoner med den formelle læreplanen, kan føre til at elever ikke oppnår kompetansemål og mestringsopplevelser som de kunne ha gjort med en synkronisering av den vedtatte læreplan og den oppfattede læreplan. I prosessen med å tolke læreplanen trekker Gudem (1990) frem at blant annet forskjeller i tradisjon, sosiokulturell bakgrunn, samt læreres erfaring og personlighet påvirker utfallet av den enkeltes tolkning. Lærerens tolkninger av den formelt vedtatte læreplanen, vil legge føringer for hvordan den faktiske undervisningen tar form, både gjennom planleggingen, tilretteleggingen, gjennomføringen og vurderingen av undervisningen (Engelsen, 2003 s.17).

Appropriasjon kan være et berikende perspektiv knyttet til forståelsen av Goodlads beskrivelse av den oppfattede læreplanen og kroppsøvingslæreres profesjonsutøvelse. Vinje et al., (2019) viser til at *appropriasjon* handler om hvordan mottakerne tolker føringer og direktiver som er gitt. Mottakerne som i dette tilfelle er kroppsøvingslærere, innehar her en makt til å tolke de politiske føringene som er gitt (Vinje et al., 2019, s.116). I mitt tilfelle handler det om hvordan lærere på måter som kan være kreative og uforutsigbare, overfører utdanningspolitiske føringer til praksis, i mitt tilfelle rettet mot hvordan dyktighet skrives frem og forstås i ny læreplan i faget (Vinje et al., 2019, s.116).

Det fjerde nivået i teorien er *den iverksatte læreplanen*, som betegnes som den faktiske undervisningen som blir gjennomført innenfor læreplanens rammer (Engelsen, 2003, s.17). Hvordan lærere oppfatter den formelt vedtatte læreplanen vil her utspille seg i den iverksatte og operasjonaliserte læreplanen hos hver enkelt yrkesutøver i skolen. Denne prosessen er krevende, når opplæringens mål om hva som skal gjøres, skal gjenspeiles i hvordan den faktiske undervisningen gjennomføres. I mitt tilfelle kan kroppsøvingsundervisningen og følgelig vurderingssettingen praktiseres svært ulikt, uavhengig av like kompetansemål.

Det femte og siste nivået i det teoretiske begrepsapparatet er *den erfarte læreplanen*, hvor det først og fremst vises til elevenes erfaringer med og opplevelser av selve undervisningen (Engelsen, 2003, s.17). Lærerens tolkning og operasjonalisering av kompetansemålene vil gi elevene erfaringer knyttet til den faktiske undervisningen som gjennomføres i og utenfor klasserommet. Engelsen (2003) påpeker at foreldre og vanlige samfunnsmedlemmer også faller under den erfarte læreplan, knyttet til deres opplevelse av hvordan undervisningen praktiseres. Gudem (1990) påpeker at

elever og foreldres oppfattelse av undervisningen spesielt og skolegangen generelt ikke alltid er i overensstemmelse med den formelt vedtatte og den iverksatte læreplanen.

Gjennom arbeidet med å besvare studiens problemstilling, er det rommet mellom den *formelle*, den *oppfattede* og den *iverksatte* læreplanen som gjør seg gjeldende. Mitt forskningsprosjekt befinner seg i hovedsak på mottakersiden, da jeg søker å belyse læreres tolkning og oppfatning av den formelle læreplanen og derav fremtredelse gjennom den iverksatte læreplanen til den enkelte profesjonsutøver.

3.2 Bourdieus teori om praksis

Wilken (2013) viser til at utviklingen av Bourdieus teori om praksis plasseres i forhold til to dominerende intellektuelle strømninger i forståelsen av forholdet mellom individ og samfunn: Den subjektivistiske og den objektivistiske og at det er i spenningsfeltet mellom disse strømningene Bourdieus teoretiske tilgang til praksis tok form (Wilken, 2013, s.212). Den subjektivistiske strømningen fokuserer ifølge Wilken (2013) på den rasjonelt handlende aktør som skaper sine handlinger og interaksjoner, mens den objektivistiske strømningen fokuserer på de objektive strukturelle mekanismer som produserer subjektens handlinger og interaksjoner. I mitt tilfelle vil begge disse to være aktuelle og passe for oppgaven. Jeg vil både fange opp lærernes argumenter og personlige overbevisninger knyttet til hva som er dyktighet i kroppsøving, men også de underliggende strukturene og forholdene som avgjør hvorfor lærerne argumenterer og overbevises i den retning de gjør. Her finner jeg Bourdieus teori om praksis hensiktsmessig for mitt forskningsprosjekt. I den forbindelse vil jeg se nærmere på begrepene habitus, felt, det sosiale rom og kapital. Dette vil være en berikende inngang knyttet til hvilke ferdigheter og egenskaper som verdsettes blant kroppsøvingslærere på feltet og av den grunn hvordan dyktighet i kroppsøving forstås og operasjonaliseres av kroppsøvingslærere i en norsk kroppsøvingskontekst.

Habitus og feltbegrepet

I forståelsen av forholdet mellom individ og samfunn, viser Wilken (2013) til beskrivelser av habitusbegrepet, hvor begrepet forholder seg til det folk gjør og er designet til å forklare hvorfor de gjør, som de gjør i de kontekster de gjør det i. Habitusbegrepet tar for seg to samtidige og interagerende prosesser: individets tilegnelse av den kunnskap som gjør det i stand til meningsfulle handlinger i verden og individets omsetning av kunnskapen til praktiske handlinger (Wilken, 2013).

Videre beskriver Wilken (2013) habitus som den ryggmargskunnskapen som individene tilegner seg gjennom deres oppvekst og som er med å danne utgangspunktet for hvordan de forstår den sosiale verden og hvordan de handler i den. Det vil si at når folk handler som de gjør og lykkes i dagliglivet uten at det skaper store utfordringer, skyldes det ifølge Wilken (2013) at de blant annet vet hva de gjør. Habitus kan i den sammenheng betegnes som et produkt av en klassespesifikk sosialisering, som utstyres individene med en rekke anlegg for å oppfatte og agere i praksis (Wilken, 2013, s.231). I mitt tilfelle vil dette være relevant knyttet til å besvare studiens problemstilling, da elevenes tidligere erfaring og tilegnelse av kunnskap vil ha betydning for kompetansen de viser knyttet til de formelle målene i faget. Wilken (2013) viser til en videreføring av habitusbegrepet når hun presenterer at feltbegrepet ble en sentral ramme om teorien. Et felt omhandler det «sted» hvor sosiale relasjoner konkret utfolder seg, hvor individet handler og deres habitus settes i spill (Wilken, 2013, s.222). Wilken (2013) viser videre til at alle felt er dominert av en bestemt kapitalform, som det gjelder å ha eller ta del i. Dette vil jeg utdype ytterligere under neste punkt, «kapital og det sosiale rom», hvor jeg vil knytte dette opp mot hvordan analysen av praksis finner sted.

Kapital og det sosiale rom

Bourdieu skilte mellom en rekke forskjellige former for kapital, hvor det ifølge Wilken (2013) overordnet sett klassifiseres som økonomisk kapital (penger og materielle verdier), kulturell kapital (utdanning og legitim kunnskap), sosial kapital (verdifulle relasjoner til betydningsfulle andre) og symbolsk kapital (prestisje og sosial ære). Her trekkes det frem at det ikke kun er mengden kapital, men også sammensetningen av kapital som er med å bestemme individets klasetilhørighetsforhold og manøverrom. Wilken (2013) viser i den forbindelse til Bourdieu sin modell for «det sosiale rom» som illustrerer grunnprinsippene i hans teori. Modellens primære mål er å forstå sosiale forskjeller gjennom en teori som tar for seg sammenhengen mellom individers sosiale posisjon og deres «smak» - som i dette tilfelle omhandler blant annet individenes interesser og foretrukne sportsgren (Wilken, 2013, s.218). Ifølge modellen vil mennesker som innehar en stor mengde samlet kapital tilhøre det Bourdieu kalte «den dominerende klasse», mens mennesker med liten mengde samlet kapital tilhøre «den dominerte klasse» (Wilken, 2013, s.218). I mitt tilfelle vil dette kobles opp mot den enkelte kroppsøvingslærer og hvilken kapital som blir verdsatt gjennom undervisningen. Det vil av den grunn være nærliggende å tolke det i retning av at kapitalen som blir verdsatt hos den enkelte kroppsøvingslærer, legger føringer for hva som blir verdsatt som dyktighet i faget.

4 Metode

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) defineres metode som «veien til målet». Når empiri skal hentes inn vil valg av forskningsmetode være avgjørende for hvordan, og i hvilken grad man evner å samle inn adekvat data som grunnlag når problemstillingen skal besvares (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s.24). I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for oppgavens metodiske valg, hvor jeg innledningsvis vil jeg legge frem mitt vitenskapsteoretiske perspektiv, samt den valgte forskningsmetoden – kvalitativ metode. En påfølgende redegjørelse av det kvalitative forskningsintervjuet vil så finne sted. Videre presenteres prosessen med fremskaffelse av informanter, utforming av intervjuguide og erfaringer knyttet til gjennomføringen av intervjuene. Deretter utdypes analyseprosessen før jeg tar for meg oppgavens troverdighet i form av begrepene reliabilitet, validitet og overførbarhet. Avslutningsvis for dette kapittelet vil jeg ta for meg de forskningsetiske vurderingene som er gjort basert på min rolle som forsker og informantene som tar del i studien

4.1 Forskningsmetode og vitenskapsteoretisk perspektiv

Problemstillingen for denne studien er som nevnt innledningsvis «hvordan forstår og operasjonaliserer kroppsøvingslærere på ungdomsskolen dyktighet i faget gjennom sin vurderingspraksis?». Her er det nærliggende å anse forståelse og opplevelse som en del av kjernen i problemstillingen. Det vil derfor være ønskelig å fremme informantens subjektive perspektiv, hvor svar, beskrivelser og tolkninger fra informanten som vektas i besvarelsen av problemstillingen undersøkes ytterligere. For å besvare oppgavens problemstilling har jeg derfor i dette tilfelle valgt en kvalitativ tilnærming til innhenting av empiri. Thagaard (2018) viser til at kvalitativ metode brukes for å forstå sosiale fenomener hvor oppmerksomheten rettes mot innsiden. En slik tilnærming er preget av nærhet i relasjonen til deltakerne, hvor det oppstår tett kontakt mellom meg som forsker og deltakerne. Tjora (2021) viser til at kvalitative studier ofte forholder seg til et fortolkende paradigme, med fokus på informantenes opplevelse og meningsdannelse. Det vil derfor være hensiktsmessig å benytte seg av kvalitativ metode, da jeg skal forsøke å tolke og forstå andres forståelse og mening av fenomener (Tjora, 2021, s.27).

Forskningsdesignet avgjøres ikke kun av problemstillingen, men den vitenskapsteoretiske posisjoneringen har også sin betydning. I min masteroppgave fremtrer dette gjennom en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming. Kvale & Brinkmann (2015) viser til at fenomenologien

bygger på en antakelse om at den virkelige virkeligheten er slik den oppfattes av mennesker. Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker en forståelse av den dypere meningen i individers erfaring (Thagaard, 2018, s.36). En hermeneutisk posisjonering vil også gjøre seg gjeldende da jeg i tillegg til å få frem informantenes stemme, skal tolke og forstå de tolkninger som informantene tillegger sin forståelse og erfaring. En hermeneutisk tilnærming vektlegger forståelsen om at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere ulike nivåer (Thagaard, 2018, s.37). En hermeneutisk tilnærming beskrives som en subjektivt fortolkende prosess, som kan bidra til økt forståelse av en tekst (Befring, 2015, s.20-21). Teksten i dette tilfelle oppstår ved interaksjon med informantene gjennom intervju. I mitt tilfelle vil jeg som forsker ifølge Thagaard (2018) fortolke kroppsøvlingslærernes egen fortolkning av situasjonen, som i dette tilfelle er hvordan dyktighet forstås og operasjonaliseres gjennom informantenes vurderings- og karaktersettingspraksis.

4.2 Semistrukturert intervju

Det kvalitative forskningsintervju har som formål å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra vedkommende sitt perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015, s.42). Kvale og Brinkmann (2015) viser til at strukturen er lik den dagligdagse samtalen, men at det profesjonelle forskningsintervjuet involverer en bestemt metode og spørreteknikk. I min kvalitative studie har jeg valgt semistrukturert intervju som metode for innhenting av datamateriale. Semistrukturert intervju, ofte omtalt som dybdeintervju, har som mål å skape en relativt fri samtale som tar for seg spesifikke temaer som er bestemt på forhånd av forskeren (Tjora, 2021, s.127). Hensikten med metoden er å skape en avslappet stemning, hvor informanten gis mulighet til å reflektere over egne erfaringer og meninger knyttet til forskningens tematikk. Tjora (2021) viser videre til at det i semistrukturerte intervjuer benyttes åpne spørsmål som gir informantene mulighet til å gå i dybden på områder de har mye å fortelle. Da problemstillingen min søker innsikt i kroppsøvlingslæreres forståelse, gir den valgte metoden grunnlag for å belyse problemstillingen på en adekvat måte.

Ifølge Kvale og Brinkmann (2015) er det også flere viktige aspekter ved det kvalitative forskningsintervju som må tas høyde for. Det jeg spesielt vil trekke frem ved mitt forskningsprosjekt er det Kvale og Brinkmann (2015) viser til ved å beskrive *intervjuet som en instrumentell dialog* og at *intervjuet innebærer en asymmetrisk maktrelasjon*. I dette ligger det at det er jeg som forsker som bestemmer intervjusituasjonen gjennom valg av tema, spørsmål som stilles og beslutter også hvilke spørsmål jeg ønsker å følge ytterligere opp (Kvale & Brinkmann,

2015, s.52). Maktforholdet som gjør seg gjeldende og instrumentaliseringen av samtalen kan medføre at samtalen ikke lenger er et mål i seg selv, men et virkemiddel for å få frem de beskrivelser og tolkninger som er i overenstemmelse med egne forskningsinteresser. I mitt tilfelle ble det derfor viktig å være bevisst på at min forforståelse ikke skulle fargelegge informantenes svar. Jeg var derfor nøye på hvordan jeg opptrådte i intervjuene, hvordan spørsmålene ble stilt og hvordan jeg responderte på informantenes svar i form av oppfølgingsspørsmål. Jeg fokuserte i den forbindelse på informantenes forståelse og erfaring og gikk i dybden på de utsagn de kom med. Når jeg forsøkte «å gå i dybden» søkte jeg etter informantenes egne definisjoner, avgrensninger og eksemplifiseringer fremfor å spørre om de var enige eller uenige i mine forslag til det samme. Dette gjorde jeg for å ikke påvirke gjennom min forforståelse knyttet til temaet.

4.2.1 Utvalg

Befring (2015) beskriver utvalg som utsnittet trukket ut fra en populasjon, hvor empirien innhentes. Populasjonen i denne konteksten er kroppsøvingslærere som underviser på ungdomsskolen. I min kvalitative undersøkelse opererer jeg med relativt få informanter. I den forbindelse viser Thagaard (2018) til viktigheten av å anvende en utvelgingsprosess som er hensiktsmessig for studiens problemstilling, slik at analysen av datamaterialet kan gi en forståelse av det som studeres. I min undersøkelse har jeg valgt et strategisk utvalg. Et strategisk utvalg kjennetegnes av at man velger personer som har egenskaper og kvalifikasjoner til å kunne fortelle noe om tema og besvare oppgavens problemstilling (Thagaard, 2018, s.54). Mine kriterier var at informantene underviste i kroppsøving inneværende skoleår med godkjent utdanning som kroppsøvingslærer. I tillegg var et av kriteriene at utvalget også bestod av informanter med undervisningserfaring fra gammel læreplan (LK06), slik at jeg åpnet for å få ulike perspektiver og erfaringer knyttet til dyktighet i kroppsøvingsfaget.

Når det kommer til omfanget av informanter i utvalg knyttet til intervjuundersøkelser, forklarer Thagaard (2018) at antall deltakere ikke bør være større enn at det lar seg gjøre å gjennomføre omfattende analyser. I den forbindelse beskriver Thagaard (2018) at vi kan vurdere størrelsen på utvalget ut ifra et «metningspunkt», som vil si at utvalget kan anses som tilstrekkelig når studier av flere personer ikke synes å gi ytterligere informasjon (Thagaard, 2018, s.59). I mitt tilfelle består utvalget av totalt fire kroppsøvingslærere. Jeg følte at et utvalg på fire, var tilstrekkelig for å nå det Thagaard (2018) beskriver som «metningspunkt», da jeg som forsker satt igjen med nok forståelse og perspektiver på informantenes forståelse av dyktighet i kroppsøving. Prosessen med å skaffe

informanter til forskningsprosjektet opplevde jeg som relativt problemfri og både skoleledere og informantene ga uttrykk for at det var fint å kunne bidra. Informantene som har deltatt har ulik utdannelse og relativt ulik undervisningserfaring i kroppsøvningsfaget. De vil bli presentert nærmere innledningsvis i kapittel 5, hvor studiens resultater løftes frem. Det er verdt å nevne at jeg hadde kjennskap til to av informantene fra tidligere, som kollega og gjennom lærerutdanningen. I den forbindelse bør det derfor trekkes frem at informantene ikke har vært farget av mitt syn som kroppsøvingslærer og forsker på temaet, da dette ikke har inngått som en del av vår relasjon. Alle informantene fikk i forkant av prosessen, etter godkjenning av søknad til NSD tilsendt informasjonsskriv med blant annet mer detaljert informasjon omkring forskningsprosjektets formål og betydning for deres deltakelse.

4.2.2 Intervjuguide

I forkant av intervjuene ble det utformet en intervjuguide, bestående av relevante spørsmål utformet med den hensikt å besvare oppgavens problemstilling (vedlegg 3). En intervjuguide er et manuskript som har den hensikt å strukturere intervjuforløpet, bestående av åpne spørsmål i en detaljert rekkefølge som omkranser oppgavens tema (Kvale & Brinkmann, 2015, s.162). Kvale og Brinkmann (2015) anser også intervjuguiden i kvalitativ forskning som en sentral faktor for å lykkes med innhenting av empiri. Det krever derfor god planlegging, hvor spørsmålene kretser rundt studiens problemstilling, samtidig som de er fleksible for utsagn informanten kan komme med. I den forbindelse trekker duoen frem at spørsmålene som stilles må kunne gi både konkrete og dekkende beskrivelser av forskningsprosjektets tematikk (Kvale & Brinkmann, 2015). Ifølge Tjora (2021) består intervjuguiden til et semistrukturert intervju i hovedsak av tre faser hvor det innledes med enkle og konkrete *oppvarmingsspørsmål* som fremstår ufarlige. I mitt tilfelle fremtrer dette gjennom konkrete spørsmål rundt alder, utdanning, erfaring og bakgrunn. De første minuttene blir derfor brukt til å etablere kontakt med informantene, som ifølge Thagaard (2018) er en avgjørende faktor i tidlig fase. Videre vil *refleksjonsspørsmål* finne sted, hvor kjernen for intervjuet dannes der det går i dybden på forskningstemaet. Det hele rundes av med *avrundingsspørsmål* hvor informanten gis mulighet til å komme med eventuelle innspill og utfyllinger, samt forskningsprosjektets videre fremdrift redegjøres for (Tjora, 2021, s.159-161).

Det å dele intervjuguiden inn i temaer er ifølge Tjora (2021) en faktor for å underveis holde orden på de mange spørsmålene. Min intervjuguide består i hovedsak av tre hovedtemaer med påfølgende underspørsmål:

1. Dyktighet i kroppsøving
2. Ferdighetsbegrepet, innsats, framgang og elevforutsetninger
3. Dyktighet i lys av kjerneelementene i faget

Målet med disse temaene var å få frem hvordan kroppsøvingslærere forstår dyktighet og hvordan dette fremtrer gjennom deres undervisning- og vurderingspraksis i faget. Under det første temaet, «Dyktighet i kroppsøving», søker jeg å finne ut av hva informantene legger i begrepet dyktighet i kroppsøving og om denne forståelsen eventuelt har endret seg ved innføring av ny læreplan i faget (LK20). Dette temaet inneholder flere spørsmål omkring hvilke ferdigheter og evner informantene vektlegger ved den dyktige kroppsøvingselev. Sagt med andre ord søker jeg å finne ut av hvilke egenskaper og ferdigheter som informantene forbinder med det å inneha høyest kompetanse i faget. Videre spesifiserer jeg det ytterligere ved å knytte inn begreper som innsats, elevforutsetninger, framgang og hvordan informantene forstår ferdighetsbegrepet knyttet til de formelle målene som er satt i kroppsøvingfaget. Det tredje og siste temaet tar for seg kjerneelementene i faget og består av spørsmål som skal bidra til å skape ytterligere forståelse omkring dyktighet i faget og hvilken kunnskap og ferdigheter informantene vektlegger som det viktigste elevene skal tilegne seg i kroppsøving.

For meg som intervjuer vil det være viktig å være bevisst den kontakten som etableres i samspillet mellom informantene og meg. Jeg var derfor bevisst å unngå, så godt det lot seg gjøre, at mine verdier og tanker omkring dyktighet i kroppsøvingfaget ikke påvirket intervjupersonen i den grad at informanten gir svar basert på mine verdier og synspunkter knyttet til tema (Thagaard, 2018, s.108).

4.2.3 Pilotintervju

I arbeidet med intervjuguiden ble det gjennomført to pilotintervjuer. Det første intervjuet ble gjennomført med min samboer som er utdannet politi. Hun har lite kunnskap knyttet til tema, men intervjuet ble utført med det formål å få en gjennomgang av intervjuguiden, samt få konstruktive tilbakemeldinger på spørsmålenes utforming og varighet på intervjuet. Etter dette gjennomførte jeg intervjuet med en medstudent på lærerutdanningen med kroppsøving som masterfag. Her fikk jeg faglige gode tilbakemeldinger omkring tema, utforming av spørsmålene samt relevante oppfølgingsspørsmål. Det å gjennomføre pilotintervjuet på en medstudent med faglig kompetanse på tema, gjorde at jeg i større grad kunne legge til utfyllende oppfølgingsspørsmål, noe som

resulterte i adekvate endringer på intervjuguiden. Basert på erfaringene med gjennomføringen av pilotintervjuene ble det gjort endringer på intervjuguiden for at spørsmålene i størst mulig grad skulle gi svar på studiens problemstilling. Jeg opplevde det å gjennomføre pilotintervju som lærerikt og det medførte økt trygghet inn i intervjuene med informantene i studien.

4.3 Gjennomføring av intervju

Informantene som ønsket å delta i forskningsprosjektet, fikk tilsendt informasjonsskriv med mer detaljert informasjon omkring forskningens formål, omfang og betydningen av deres deltakelse i prosjektet. Samtykkeskjema ble krysset av fysisk for alle informantene, hvor vi i forkant av intervjuet repeterte informasjonsskrivet og hvilke betydning deres deltakelse har for prosjektet og hver enkelt som individ. Alle intervjuene ble gjennomført januar 2023, på de respektive sine skoler. I forkant av intervjuene reflekterte jeg grundig over hvorvidt informantene skulle få tilgang på intervjuguiden på forhånd. Etter grundige refleksjoner, med blant annet medstudenter som sto ovenfor lignende problemstilling, falt jeg på å ikke sende over intervjuguiden på forhånd. Jeg ønsket å intervju kroppsøvingslærere og få ærlige og oppriktige svar basert på deres forståelse av dyktighet i kroppsøving. Det ble derfor vurdert i den retning, slik at informantene ikke fikk skrevet eller forberedt seg inn i en «politisk korrekt» beskrivelse basert på ordlyden i læreplanen. Sett i ettertid kunne det å sende over intervjuguide på forhånd, mulig gitt mer fylldige og konkrete beskrivelser av informantenes forståelse av dyktighet i kroppsøving. Samlet sett, følte likevel at jeg satt igjen med genuine beskrivelser knyttet til problemstillingen og at de overveielser som ble gjort dermed ga ønskelig resultat.

Da jeg hadde gjennomført to pilotintervjuer med varighet på 25-35 minutter var det forventet å bruke tilsvarende tid på intervjuene med informantene. Tidsbruken på pilotintervjuene ble formidlet til informantene slik at de hadde en forutforståelse om omfanget på sin deltakelse. Intervjuene med informantene som deltok i studien hadde en varighet fra 30 minutter til det lengste på 45 minutter. Kroppsøvingslærerne som deltok i studien hadde i forveien satt av rikelig med tid, slik at tidspress ikke skulle være en relevant faktor. En av lærerne viste tydelig interesse rundt temaet dyktighet i kroppsøving, noe som medførte ytterligere faglig samtale etter intervjuets slutt. Jeg satt igjen med en følelse av at denne samtalen burde vært en del av lydopptaket, da det ble delt interessant og relevant kunnskap knyttet til studiens tematikk som strekte seg utenfor studiens forhåndssatte spørsmål. I etterkant ser jeg at jeg burde tatt et oppfølgingsintervju, hvor jeg fikk kunne fått bekreftelse på det jeg oppfattet som meningene til informanten. Avgjørende for at det ikke ble

gjennomført var at informanten før intervjuet startet uttrykte at hun på grunn av en hektisk hverdag, så seg nødt til å avslå andre intervjuforespørsler, da hun allerede hadde gjennomført flere intervjuer av andre masterstudenter i kroppsøving.

Under gjennomføringen av alle intervjuene ble det gjort lydopptak. Tjora (2021) trekker frem at dette bidrar til at jeg som intervjuer får med meg det som blir sagt, hvor jeg kan konsentrere meg om deltakeren som snakker og dermed sørge for god kommunikasjon og flyt i samtalen, hvor det åpner for mulighet til utdypning og konkretisering der det trengs (Tjora, 2021, s.180). Alle intervjuene ble tatt opp med lydopptaker på iphone. Universitetet i Sørøst-Norge har utarbeidet et skriv som inneholder retningslinjer knyttet til bruk av private enheter til behandling av personopplysninger (vedlegg 4). Her kommer det frem at private enheter kan benyttes under forutsetning av at de nevnte retningslinjene i skrivet følges. Telefonen som ble benyttet til lydopptak var frakoblet internett ved gjennomføringen av intervjuene og ble i etterkant overført til en ekstern harddisk for å ivareta retningslinjene som fremkommer av skrivet om behandling av personopplysninger i forskningsprosjekter. Jeg vil derfor hevde å ha behandlet og lagret dataen på en forsvarlig måte som er i tråd med de gitte retningslinjene.

4.3.1 Transkribering av datamaterialet

Lydopptaket sørget for at viktige detaljer og kommentarer ikke uteble. I etterkant av intervjuene startet fasen med å transkribere den kunnskapen som ble presentert i det intersubjektive samspillet med informantene. Transkriberingen ble utført kort tid etter gjennomføringen av intervjuene, for å påse at samtalen var fersk i minne hvor jeg hadde notert ned sentrale utsagn. Transkribering gjøres ifølge Kvale og Brinkmann (2015) av den hensikt å strukturere intervjusamtalen slik at den i større grad er egnet for datanalyse. Selve prosessen med å transkribere datamaterialet fra muntlig til skriftlig form var en omfattende og tidkrevende prosess, med det å transkribere datamaterialet ga det meg et godt utgangspunkt for det videre analysearbeidet som fant sted. Kvale og Brinkmann (2015) viser til at det ikke er noen standardisert form for transkripsjon av forskningsintervjuer, i den form at lydopptaket transkriberes ordrett eller hvorvidt pauseord skal være en del av transkripsjonen. I mitt tilfelle valgte jeg å ikke ta med pauseord i transkripsjonen, da det ble ansett som irrelevant for datamaterialet og omfanget allerede ble ansett som tidkrevende. Uttalelser fra informantene som jeg opplevde som interessante med direkte tilknytning til studiens problemstilling og som jeg ønsket å analysere ytterligere ble markert under transkriberingen.

4.4 Dataanalyse

Når alt av datamaterialet var ferdig transkribert ble den analytiske prosessen satt i gang. Den kvalitative analysen har ifølge Tjora (2021) som mål å gjøre det mulig for en leser av forskningen å få innsikt og kunnskap om forskningen, uten å selv å måtte ha tilgang og gå gjennom data som er generert i prosjektet. For å få til dette har jeg ved analysen av datamaterialet tatt utgangspunkt i en fler-trinnmodell presentert av Hastie og Glotova (2012), som duoen hevder vil kunne skape struktur over studiens analyseprosess (Hastie & Glotova, 2012, s.311). Ved analyse av kvalitativ data foreslår de å jobbe etter seks steg. (1) Det første steget i fler-trinnmodellen handler om å omgjøre datamaterialet slik at det lar seg bruke. I min studie fremtrer dette gjennom transkripsjon hvor lydopptakene av de kvalitative intervjuene gjøres om til tekst. (2) Steg to i analyseprosessen omhandler det Hastie og Glotova (2012) presenterer som sorteringsprosessen hvor det identifiseres nøkkeltemaer i empirien innhentet gjennom intervju med informantene. Her undersøkte jeg interessante sitater og sammenhenger i transkripsjonene som kunne være med å besvare studiens problemstilling. En analyseprotokoll ble utarbeidet før analysen ble iverksatt, for å styrke oppgavens troverdighet og strukturere den analytiske prosessen av datamaterialet. Her tok jeg utgangspunkt i en analysemodell, inspirert av en tidligere masteroppgave, som ble brukt som mal i struktureringen av arbeidet med analysen (Helberg & Moskvil, 2022, s.39). Jeg benyttet meg også av sorteringstabellen de utformet, som hjalp meg i arbeidet med å skape oversikt og strukturere sitatene opp imot kategoriene som utspilte seg gjennom prosessen med å analysere datamaterialet (Helberg & Moskvil, 2022, s.40).

Tabell 1: Analyseprotokoll

Gjennomgang	Hva ble gjort?
1. Transkribering og gjennomlesning	Gjennomlesning 1: Ren gjennomlesning av transkripsjonene. Markere og kommentere spennende og interessante perspektiver – uten en bevisst analysestrategi. Gjennomlesning 2: Markerer relevante begreper og uttalelser. Se etter sammenhenger og mønstre mellom transkripsjonene Gjennomlesning 3: Ny gjennomlesning av transkripsjonene hvor jeg markerer mulige kategorier. Gjennomlesning 4: Ny gjennomlesning hvor jeg utarbeider relevante kategorier og setter de inn i sorteringstabellen

2. Koble sitater til kategoriene	Gjennomlesning 5: Ny gjennomlesing hvor jeg knytter relevante sitater til kategoriene – skape innhold og mening for å besvare problemstillingen
3. Tolke sitatene	Tolkning av sitatene som er ført inn i sorteringstabellen under kategoriene som er utarbeidet

(Helberg & Moskvil, 2022, s.39)

Tabell 2: Sorteringstabell for utarbeiding av kategorier.

Kategorier	Sitater	Tolkning

(Helberg & Moskvil, 2022, s.40)

(3) Det tredje steget i Hastie og Glotova (2012) sin fler-trinnmodell tar for seg valg av type analyse. I kontekst av min masteroppgaves datamateriale handler det om å lese gjennom materialet og finne kategorier underveis, som anses som et av valgene ved analyse av kvalitativ data (Hastie & Glotova, 2012, s.313-314). Ut ifra de første gjennomlesningene jeg foretok, hvor jeg noterte ned interessante observasjoner og sitater, fant jeg det hensiktsmessig å kategorisere funnene i fem hovedtemaer/kategorier som utkrystalliserte seg i det empiriske materialet. Disse ble senere i analyseprosessen ytterligere utvidet til syv kategorier, som ble dekkende for hovedfunnene i studien. (4) Det fjerde steget i fler-trinnmodellen handler om å utvikle innledende kategorier eller strukturer (Hastie & Glotova, 2012). I dette steget gikk jeg igjennom analysen av datamaterialet for å lete etter mønster, likheter og/eller forskjeller. (5) Det femte steget handler om å fylle kategoriene med innhold. Dette gjorde jeg gjennom å knytte relevante sitater opp imot kategoriene, for så å tolke dem. Sitatene og tolkningen ble fylt inn i sorteringstabellen, som ble utarbeidet før analysen fant sted. Jeg hadde gjennom fortolkningsprosessen utgangspunkt i studiens problemstilling, hvor lærernes erfaring og forståelse løftes frem. (6) I siste del av analysearbeidet foretok jeg nye gjennomlesninger av sitatene, hvor jeg så etter gjentakende mønstre for å kutte ned på antall sitater, og av den grunn sitte igjen med sitatene som best mulig belyste datamaterialet.

4.5 Troverdighet og forskningsetiske betraktninger

4.5.1 Reliabilitet, validitet og overførbarhet

Thagaard (2018) viser til viktigheten av å vurdere kvaliteten på den kvalitative forskning, hvor oppmerksomheten rettes mot forskningens troverdighet. For meg som forsker blir det viktig å kritisk vurdere prosjektets fremgangsmåte og resultatene studien avdekker. Thagaard (2018) viser i den forbindelse til at *reliabilitet*, *validitet* og *overførbarhet* er sentrale begreper når forskningsprosjektets troverdighet vurderes og er også med å gi uttrykk for kvaliteten av prosjektet.

I kvalitativ forskning knyttes *reliabilitet* til spørsmålet om forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte (Thagaard, 2018, s.187). Ifølge Thagaard (2018) har begrepet reliabilitet i *kvantitative* studier nær kobling til repliserbarhet, som vil si at resultatene kan gjentas når det «reproduseres» ved videre forskning. Innenfor *kvalitativ* forskning derimot, fremtrer ikke repliserbarhet som et relevant kriterium, men reliabiliteten skal i stede argumenteres for gjennom å redegjøre for utviklingen av data i forskningsprosessen (Thagaard, 2018, 188). Jeg har derfor i min studie vært bevisst å argumentere for forskningens reliabilitet ved å detaljert beskrive hvordan jeg trinn for trinn har gått frem i analysen av det empiriske materialet. Metodekapittelet har hatt den hensikt å bidra til å skape det Tjora (2021) beskriver som transparens og gjennomsiktighet i studien, hvor lesere gis mulighet til å ta stilling til forskningens kvalitet. Dette har blant annet kommet til syne gjennom redegjørelse for hvordan deltakerne i studien er rekruttert og hvordan det empiriske materialet er analysert.

Relasjonen mellom forsker og informant kan, også ifølge Tjora (2021), ha betydning for studiens reliabilitet. I den forbindelse viser han til viktigheten av å kunne reflektere over og beskrive relasjonen og hvordan informantene har bidratt i forskningen (Tjora, 2021, s.264). Som nevnt under delkapittel 4.2.1 hvor jeg beskriver studiens utvalg, hadde jeg kjennskap og relasjon til to av informantene. Jeg opplevde det som en stor fordel å ha tidligere kjennskap til informantene, da jeg opplevde at de følte seg trygge i intervjusituasjonen og av den grunn delte alle relevante erfaringer på en fullstendig utilslørt måte.

Det andre begrepet som gjør seg gjeldende knyttet til oppgavens troverdighet er *validitet* og handler i hovedsak om gyldigheten av resultatene jeg som forsker kommer frem til og hvordan dataen tolkes (Thagaard, 2018, 189). Ifølge Thagaard (2018) kan vi styrke prosjektets validitet ved å legge vekt på teoretisk gjennomsiktighet (transparens). Det handler om hvordan det teoretiske ståsted som gir

grunnlaget for tolkningen er beskrevet og hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjoner og tolkninger som gjør seg gjeldende (Thagaard, 2018, s.189). Ved å kritisk gjennomgå analyseprosessen styrkes prosjektets validitet og vi kan av den grunn presisere validiteten ved å stille spørsmål omkring de endelige tolkningene er gyldige i forhold til virkeligheten vi har studert (Thagaard, 2018, s.189). For å få til det Thagaard beskriver som transparens i oppgaven, har jeg forsøkt å beskrive detaljert de metodiske valg som er foretatt og hvordan analyseprosessen har tatt form. Tidligere i studien argumenterte jeg for at en kvalitativ metode, med henholdsvis semi-strukturert intervju var mest hensiktsmessig for å besvare studiens problemstilling. Det ble lagt et godt stykke arbeid ned i intervjuguiden, slik at spørsmålene som ble formulert var åpne og tok for seg prosjektets tema. Under selve gjennomføringen av intervjuene var jeg bevisst min rolle som forsker på tema, slik at mine subjektive tanker ikke skulle påvirke informantenes svar og utsagn.

Det siste begrepet Thagaard (2018) trekker frem knyttet til vurderingen av oppgavens troverdighet er *overførbarhet*. I dette tilfelle vises det til at det er tolkningen av resultatene som gir grunnlag for overførbarhet og det handler om hvorvidt tolkningen som utvikles kan overføres og være relevant i andre sammenhenger. *Overførbarhet* knyttes her til viktigheten av at tolkningen som utvikles, kan bli videreutviklet i nye undersøkelser (Thagaard, 2018, s.194). I min studie, opereres det med relativt få informanter og resultatene som presenteres sier kun noe om de fire informantenes refleksjoner og forståelse knyttet til temaet dyktighet i kroppsøving. Perspektivene på dyktighet som fremkommer kan nok overføres til andre settinger og eventuelt diskuteres i lys av andre funn, men studien kan bidra til økt innsikt og forståelse knyttet til hvordan kroppsøvingslærere på ungdomsskolen forstår begrepet dyktighet og hvordan dette kommer til syne gjennom deres vurderings- og karaktersettingspraksis i faget etter innføringen av ny læreplan, LK20.

4.5.2 Forskningsetiske betraktninger

All vitenskapelig forskning hvor man undersøker et fenomen, krever at man forholder seg til en rekke forskningsetiske retningslinjer. I mitt tilfelle omfatter dette innhenting av sensitive personopplysninger gjennom intervju med informantene i studien. Før jeg kunne sette i gang med innhenting av datamateriale måtte jeg derfor sende inn søknad til NSD (Norsk senter for forskningsdata) og fikk dette godkjent (vedlegg 2). Jeg som forsker må påse å ivareta informantenes personvern, overholde taushetsplikten, samt tenke igjennom de etiske prinsipper som gjør seg gjeldende for mitt forskningsprosjekt. I det følgende vil jeg ta for meg tre begreper som Thagaard (2018) trekker frem som viktige etiske prinsipper ved forskning som innebærer behandling av personopplysninger.

Det første punktet går på *fritt informert samtykke*. Dette er et grunnleggende utgangspunkt for ethvert forskningsprosjekt, som påser at informantene som deltar har gitt sitt frie samtykke til å delta i forskningsprosjektet (Thagaard, 2018, s.22). Kvale og Brinkmann (2015) viser til at informert samtykke innebærer at forskningsdeltakerne får tilstrekkelig informasjon om studiens formål, hovedtrekkene i designen, hvem som har tilgang til materialet, samt eventuelle risikoer og fordeler ved å delta. Videre trekkes det her frem at forskningsdeltakerne skal ha mulighet til enhver tid å trekke sin deltagelse (Kvale & Brinkmann, 2015, s.104). For å imøtekomme disse kravene, ble det etter godkjenning av søknad til NSD sendt ut et informasjonsskriv til forskningsdeltakerne (vedlegg 1). Informasjonsskrivet inneholdt informasjon om studiens formål, hva det innebærer å delta, presisering av anonymisering og opprettholdelse av taushetsplikt, hvor de som ønsket å delta i studien samtykket med sin signatur.

Det neste punktet Thagaard (2018) trekker frem er *konfidensialitet*. Dette er et annet grunnprinsipp for en etisk forsvarlig forskningspraksis og handler om at det innsamlede datamaterialet skal behandles fortrolig og konfidensielt (Thagaard, 2018, s.24). I mitt tilfelle har jeg vært påpasselig med håndteringen av personopplysninger, hvor jeg gjennom lagring og presentasjon av data har opprettholdt anonymitet. Dette har jeg gjort ved å benytte fiktive navn ved presentasjon av relevante funn og sitater i oppgaven. Dette er gjort for at leseren av forskningsprosjektet vil rette sin oppmerksomhet mot forståelsen av de sosiale fenomener som analysen presenterer, i dette tilfelle hvordan dyktighet forstås og operasjonaliseres, fremfor å forstå teksten som beretninger mot spesifikke personer (Thagaard, 2018, s.24-25).

Det tredje grunnprinsippet som trekkes frem i forbindelse med en etisk forsvarlig forskningspraksis er knyttet til *konsekvensene* av å delta i forskningsprosjektet. Det å delta i min studie knyttet til forståelsen av dyktighet i faget, har ingen direkte konsekvens for deltakerne, da jeg påser å opprettholde anonymitet i forskningsarbeidet. Ifølge Thagaard (2018) må konsekvensene av å delta i forskningsprosjektet kontinuerlig vurderes, og inngår som et grunnprinsipp knyttet til en etisk forsvarlig forskningspraksis. I så tilfelle ble det både i forkant av og underveis i prosjektet vurdert dithen at det var liten risiko for at informantene skulle få negative konsekvenser av å delta. Samlet sett, satt jeg igjen med et inntrykk av at erfaring- og kunnskapsdelingen var en lærerik og interessant prosess for begge parter. Enkelte av informantene uttrykte blant annet at de ved oppgavens slutt, ønsket å få tilsendt den ferdigstilte oppgaven for å få et innblikk i de endelige resultatene.

5 Resultater

Innledningsvis i dette kapittelet vil jeg starte med å presentere informantene som har deltatt i studien. Deretter vil jeg presentere funnene som utkrystalliserte seg i det empiriske materialet. Hovedfunnet fra analysen av lærernes beskrivelser viser at det ikke foreligger en felles og entydig forståelse av hva som kjennetegner dyktighet i kroppsøving blant mine informanter.

5.1 Presentasjon av informantene

Alle informantene som har deltatt i studien har undervisnings- og vurderingserfaring fra ny og gjeldende læreplan i kroppsøving, LK20. Tre av informantene har også erfaring fra perioden LK06 var rådende styringsdokument, mens en av informantene også har undervist i kroppsøving mens læreplanen i faget ble presentert i L97. Ved presentasjon av informantene benyttes det fiktive navn for å opprettholde og ivareta anonymiteten.

Knut

Knut er nyutdannet lærer med mastergrad i kroppsøving. Knut er 26 år gammel og har jobbet som kroppsøvingslærer et halvt år etter fullført utdanning. Som nyutdannet lærer har Knut sin undervisnings- og vurderingserfaring fra ny læreplan i kroppsøving, LK20. Knut valgte å bli kroppsøvingslærer på grunn av interesse fra idretten. Han forteller at sin bakgrunn fra fotball og innebandy har vært medvirkende til at han har sett nytteverdien av en aktiv livsstil og gleden av å være i bevegelse. Denne bevegelsesgleden ønsker han å videreformidle til sine elever. Knut trekker spesielt frem det sosiale fellesskapet og samholdet ved idretten som viktige aspekter som han selv ser nytten av inn i sin undervisningspraksis.

Pål

Pål er i starten av 50-årene og har sin formelle utdanningsbakgrunn fra idrettshøyskole. Han har totalt 6 års utdanning hvor tre av disse er knyttet til idrett. Han har undervist som kroppsøvingslærer i overkant av 20 år og har av den grunn undervisnings- og vurderingserfaring fra ulike lærerplaner i kroppsøvingsfaget. Pål har en fysisk aktiv bakgrunn hvor han blant annet har spilt fotball. Han sier at valget falt naturlig på å studere idrett med praktisk pedagogisk utdanning for å undervise som kroppsøvingslærer.

Sandra

Sandra er i starten av 30-årene. Hun tok en bachelor i Sports Management, før hun utdannet seg ytterligere 2 år for å bli kroppsøvlingslærer. Hun har jobbet som kroppsøvlingslærer i 7 år og i tillegg til erfaring fra grunnskolen, har hun også undervisnings- og vurderingserfaring som kroppsøvlingslærer på videregående skole. Hun valgte kroppsøving som fag på grunn av egen interesse og positive erfaringer fra tidligere skolegang. Hun trekker frem kroppsøvlingsfaget som en unik arena for å utvikle sosiale kompetanse, mestring og glede.

Tine

Tine er i slutten av 30-årene og har jobbet i skolen i snart 13 år. Hun begynte å undervise i kroppsøving skoleåret 2012/2013. Hun er allmennlærer i bunn og har senere tatt utdannelse som kroppsøvlingslærer. Hun har bakgrunn fra fotball, men i voksen alder ble fotballen erstattet med trening og instruktørvirksomhet på treningssenter. På den sistnevnte arenaen har hun jobbet i cirka 15 år. Hun uttrykker at det å gi motivasjon til livslang aktivitetsglede står sentralt i hennes undervisning i kroppsøvlingsfaget, hvor hun spesielt trekker frem viktigheten av å tilpasse undervisningen slik at alle opplever mestring og læring.

5.2 Presentasjon av funn

Et hovedfunn i denne studien er at informantene ikke har en felles forståelse av hva som kjennetegner dyktighet i kroppsøving, og at de operasjonaliserer dyktighet i faget på ulike måter gjennom sin vurderings- og karaktersettingspraksis. I det empiriske materialet utkrystalliserer det seg tre hovedtemaer som kan være med å forklare dette funnet. Analysen viser at det blant informantene er en:

- Ulik forståelse av ferdighetsbegrepet som styrer forståelsen av hva som kjennetegner den dyktige kroppsøvlingsleven.
- Ulik forståelse av relasjonen mellom elevenes ferdigheter og deres individuelle forutsetninger
- Ulik forståelse av relasjonen mellom elevenes idrettslige ferdighetsnivå og vurderingen av dyktighet i faget

Analysen viser også et funn som trekker i noe motsatt retning av hovedfunnet om fravær av fellesforståelse rundt hva som kjennetegner dyktighet i kroppsøvlingsfaget. Når det gjelder innsats er

informantene relativt samstemte når de beskriver hvordan denne forstås som del av den faglige kompetansen og hvilke elementer knyttet til innsats som er med å kjennetegne den dyktige kroppsøvingseleven. Det er likevel et par punkter der informantene uttrykker uenighet. Med tanke på hvordan elevenes innsats er med å påvirke informantenes forståelse av dyktighet i faget, viser analysen dermed at:

- Informantene har en forholdsvis lik forståelse av hva innsats er og hvilke elementer som anerkjennes knyttet til dyktighet i faget

samt at informantene har en:

- Ulik forståelse av om god innsats er tilstrekkelig for å defineres som en dyktig kroppsøvingselev

Et annet funn som beskriver relasjonen mellom den nye læreplanen (LK20) og informantenes syn på dyktighet i kroppsøvingfaget er:

- Innføringen av LK20 og arbeidet med fagfornyelsen preger i liten grad informantenes syn på dyktighet i kroppsøving

Et oppsummerende funn er altså at det ikke foreligger en felles og entydig forståelse av hva som kjennetegner dyktighet i kroppsøving blant mine informanter. I den kommende diskusjonsdelen vil dette funnet bli diskutert i lys av Bourdieus teori om praksis og spesielt hans begrep om kapital.

Denne diskusjonen vil bygge på at informantene har:

- Ulik forståelse av hva som regnes som grunnleggende kapital for kroppsøvingselever på ungdomstrinnet.

6 Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg diskutere de funnene jeg trakk fram i den foregående resultatdelen. Jeg vil gjennom diskusjonen både grunngi hvorfor de aktuelle funnene kan forsvares som funn på den måten de er formulert, men også diskutere hvordan funnene kan forstås i lys av mitt teoretiske grunnlag som er beskrevet innledningsvis i oppgaven gjennom beskrivelsen av relevant kontekst, tidligere forskning, Goodlads læreplanteoretiske begrepsapparat og Bourdieus teori om praksis.

6.1 Ulik forståelse av ferdighetsbegrepet fremstår som styrende for forståelsen av hva som kjennetegner den dyktige kroppsøvingseleven

Analysen viser at en felles entydig forståelse blant informantene av ferdighetsbegrepet er fraværende. Samtidig trekker funnene i retning av at forståelsen av ferdighetsbegrepet er styrende for hvordan dyktighet i faget forstås. Ved innhenting av empiri, var lærernes forståelse av hvilke ferdigheter som kjennetegner den dyktige kroppsøvingselev en sentral og viktig del når problemstillingen skulle besvares. For å komme nærmere et svar på dette ble informantene derfor spurt om hvordan de forstår ferdighetsbegrepet ved kompetansemålet etter 10. trinn: *«trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter»* (Kunnskapsdepartementet, 2019). Knut og Tine forstår det sånn at man ønsker å omfavne flere med dette kompetansemålet. De argumenterer for at kompetansemålet spesielt og ferdighetsbegrepet generelt kan tolkes ulikt og eksemplifiserer det ved at ferdighetsbegrepet kan forstås i retning av *«tekniske, taktiske, sosiale og relasjonelle ferdigheter, eller en kombinasjon av disse»*. Dette er i tråd med det Vinje et al. (2021) la frem når de argumenterte for at kompetansemålsformuleringen åpner for ulik tolkning. De hevder at kompetansemålsformuleringen ikke kun peker på tekniske, idrettslige og fysisk-motoriske ferdigheter, men at lærerne også kan velge å fokusere på sosiale og relasjonelle ferdigheter som elevene kan lære og utvikle gjennom de ulike bevegelsesaktivitetene. Vinje et al. (2021) trekker også frem at en samlet forståelse av ferdigheter også må inneholde fysisk-motoriske ferdigheter, da kompetansemålene også skal leses og forstås i lys av teksten «Om faget», men at vektleggingen av idrettslige og/eller fysisk-motoriske ferdigheter kan forekomme i varierende grad blant lærerne. Dette er sammenfallende med mitt datamateriale, hvor det på den andre side løftes frem en forståelse av at kompetansemålet generelt og ferdighetsbegrepet spesielt er temabasert og at

ferdighetene ved den dyktige kroppsøvingselev av den grunn må ses ut ifra aktiviteten som gjennomføres:

«Jeg tenker kompetansemålet er knyttet mot det som er tema og det man holder på med. Skal vi drive med friidrett og opplæring i lengde så har man noen elementer som kan deles i fire med tilløp, sats, svev og landing. At det er viktig å både trene og utvikle de ferdighetene for og få det hele hoppet i orden. Skal vi spille volleyball så har man noen sånn helt grunnleggende ting som ligger i bunn. Her er på en måte grunnslaga som er fingerslag og baggerslag, og vi kan jo ta med serve også, for at du skal kunne være med å ha glede av spillet, så må man jobbe og terpe litt på det». (Pål)

Pål knytter sin forståelse av ferdighetsbegrepet til aktiviteten som gjennomføres, hvor elevenes tekniske, taktiske og fysisk-motoriske ferdigheter har større plass i forståelsen av ferdighetsbegrepet. Det kan av den grunn tolkes dithen at det å være dyktig i kroppsøving blant annet innebærer å vise til tekniske og taktiske ferdigheter innad i aktiviteten som gjennomføres, hvor nivået på de ferdighetene elevene viser og er i besittelse av, er med å definere den dyktige kroppsøvingselev. Hvis det å være i besittelse av tekniske og fysisk-motoriske ferdigheter verdsettes gjennom kroppsøvingsundervisningen, legger det føringer for hvilken kapital som verdsettes hos kroppsøvingselev. Dette er i tråd med det Wilkinson et al. (2013) fant i sin studie, hvor det trekkes frem at kroppsøvingslæreren spiller en viktig rolle knyttet til hvem som anerkjennes som dyktig i kroppsøvingsfaget, gjennom den kapital som blir verdsatt gjennom kroppsøvingsundervisningen. Sandra mener i likhet med Pål at forståelsen av kompetansemålet og ferdighetsbegrepet er temabasert og at aktiviteten er styrende for hvilke ferdigheter som gjør seg gjeldende, men presiserer at elevenes ferdigheter må forstås i lys av utvikling, med en tanke om at alle kan utvikle seg. Hvordan den enkelte lærer velger å tolke kompetansemålet spesielt og ferdighetsbegrepet generelt ut ifra læreplanen, vil basert på mitt datamateriale, i stor grad være styrende for hvordan dyktighet i kroppsøving forstås og operasjonaliseres. Denne måten å omforme utdanningspolitiske føringer, i dette tilfelle læreplan i kroppsøving og tilhørende støtteskriv, kan løftes frem i lys av det analytiske begrepet *appropriasjon*. Ifølge Vinje og Skrede (2019) vil det å appropriere et utdanningspolitisk dokument typisk innebære at utdanningspolitiske føringer, i større eller mindre grad, bli omformet på kreative og uforutsigbare måter i møte med praksis (Vinje & Skrede, 2019, s.164). Informantene i dette tilfelle, som er kroppsøvingslærere på ungdomsskolen, viser her at de gjennom kreative og uforutsigbare måter omformer de føringene som er satt gjennom den formelt vedtatte læreplanen og ut i praksis. Med utgangspunkt i Goodlad (1979) sine

læreplannivåer havner man her i spenningsfeltet mellom den *formelle læreplan*, den *oppfattede læreplan* og hvordan den enkelte lærers tolkninger og appropriasjoner realiseres gjennom den *iverksatte læreplanen*.

I tillegg til at informantene tolker og anvender kompetansemålet ulikt, viser analysen av datamaterialet at det også er ulik forståelse av hvilke ferdigheter som kjennetegner den dyktige kroppsøvingseleven. Disse ferdighetene kan tolkes og løftes frem i lys av deres forståelse av kompetansemålsformuleringen presentert ovenfor. Som presentert ovenfor, argumenterer Tine for at ferdighetsbegrepet også kan tolkes i retning av at elevene skal trene og utvikle de sosiale og relasjonelle ferdighetene. Dette kommer også frem når hun beskriver ferdighetene til den dyktige kroppsøvingseleven. Prestasjon og fokus på ferdigheter nedtones, hvor hun i større grad trekker frem at den dyktige kroppsøvingseleven gjør de rundt seg gode, blant annet gjennom å dele av sin kunnskap. Videre beskrivelser viser at hun mener den dyktige kroppsøvingseleven viser entusiasme og evner å spre denne videre til gruppa. Beskrivelsene som her blir koblet opp mot den dyktige kroppsøvingselev, sammenfaller i stor grad med hennes ferdighetsforståelse knyttet til kompetansemålet presentert ovenfor. Pål på sin side, viser blant annet til en annen forståelse og operasjonalisering av kompetansemålet etter 10. trinn, noe som også gjenspeiler seg når han utdyper hvilke ferdigheter som kjennetegner den dyktige kroppsøvingseleven. Han mener den dyktige kroppsøvingseleven kjennetegnes av å være en allsidig person som tar ansvar i gruppa og som er i besittelse av gode fysisk-motoriske egenskaper. Samlet sett viser dette at informantenes forståelse av ferdighetsbegrepet i stor grad er styrende for hva som kjennetegner den dyktige kroppsøvingseleven. Måten informantene approprierer føringer i den formelle læreplanen viser også hvordan ferdighetsbegrepet forstås og operasjonaliseres gjennom deres vurderings- og karaktersettingspraksis.

6.2 Ulik forståelse av relasjonen mellom elevenes ferdigheter og deres individuelle forutsetninger

Som en videreføring av forståelsen av ferdighetsbegrepet, trekker to av informantene frem at ferdighetsbegrepet også må forstås i lys av og inkludere elevenes individuelle forutsetninger. Hvor de blant annet presiserer at alle, ut ifra deres vurderings- og karaktersettingspraksis har mulighet til å oppnå toppkarakter i faget. Tine argumenterer her for at det er «*prosessen som teller*», og eksemplifiserer det med en elev som starter på et lavt nivå, men som gjør en skikkelig innsats så vil

det premieres. Sandra knytter også elevens forutsetninger opp mot forståelsen av ferdighetsbegrepet. Hun knytter blant annet elevenes familie, sosiale strukturer og tidligere tilknytning til fysisk aktivitet og idrett til deres forutsetninger. Sandra gir videre tydelig uttrykk for at denne delen av elevenes forutsetninger er relevant for hennes vurdering av de ferdighetene elevene viser fram. Felles for Sandra og Tine er at de poengterer viktigheten av å se elevenes ferdigheter som del av en lengre prosess, hvor begge knytter elevenes individuelle forutsetninger opp mot at elevene har ulikt utgangspunkt og erfaringer ved inngangen til kroppsøving undervisningen og av den grunn relevant inn mot kompetansemålet «*trene på og utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter*» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette løfter også Vinje et al. (2021) når de hevder at elevenes individuelle forutsetninger indirekte kan kobles til dette kompetansemålet. Det som er spesielt interessant å trekke frem, er hvordan informantene generelt stiller seg til elevenes individuelle forutsetninger som en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving. Tre av informantene uttrykker at de i sin vurderings- og karaktersettingspraksis innlemmer elevenes individuelle forutsetninger. Dette på tross at det presiseres i både forskrift til opplæringsloven og i støtteskriv til vurdering i kroppsøving, at elevenes forutsetninger ikke skal inn i vurderingen i faget (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Denne utfordringen har jeg også løftet frem tidligere, hvor Vinje et al. (2021) argumenterer for at usikkerheten knyttet til elevenes individuelle forutsetninger som en relevant del av vurderingsgrunnlaget, kan resultere i ulik vurderings- og karaktersettingspraksis. Her ser man at det er et tydelig gap mellom det Goodlad (1979) trekker frem som den *formelle læreplanen* og den *oppfattede læreplanen*. Den formelle læreplanen, som i mitt tilfelle er den fagspesifikke læreplanen LK20 med veiledende støtteskriv, overordnet del av læreplanverket og forskrift til opplæringsloven, skal tydeliggjøre hvordan lærerne skal forholde seg til elevenes forutsetninger. Her spesifiseres det at elevenes forutsetninger ikke skal være en del av vurderingen i faget, selv om det selvmotsigende trekkes frem at elevenes forutsetninger er sentralt flere steder i læreplanen, blant annet i kompetansemål (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Med utgangspunkt i mitt datamateriale fremstår det som om tre av informantene beskriver en vurderings- og karaktersettingspraksis - *en iverksatt læreplan* - der elevens forutsetninger er en del av grunnlaget for å sette karakter og definere dyktighet. En slik beskrivelse står ikke i samsvar med deler av det formelle læreplannivået. Vinje et al. (2021) har imidlertid argumentert for at det formelle læreplannivået fremstår selvmotsigende. Avvisningen av elevenes forutsetninger som grunnlag for vurdering i støtteskrivet om vurdering finner motstridende formuleringer i andre deler av det formelle læreplannivået. Blant annet under «fagets relevans og sentrale verdier» presiseres det at kroppsøving som fag skal: «(...) *stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger*» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Som nevnt tidligere skal

elevenes kompetanse, i tillegg til kompetansemålene forstås og leses i lys av teksten «om faget». På bakgrunn av dette vil nødvendigvis nivået knyttet til den oppfattede læreplanen bli preget av tolkning. I denne tolkningsprosessen er det relevant å snakke om *appropriasjon*. Her kan man tydelig se tegn på at lærerne, på bakgrunn av hvordan de mener faget bør se ut, tolker den formelle læreplanen på kreative måter for å få muliggjort det i praksis – *den iverksatte læreplanen*. Dette kommer tydelig frem når Sandra gir uttrykk for sin forståelse av elevenes forutsetninger som en del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøving. Hun hevder at det ut ifra kompetansemålene er «*veldig tydelig at elevene skal ha vurdering ut ifra egne forutsetninger, eller mulighet til å drive med aktivitet*», og at dette sier seg selv da man har ulike erfaringer ved inngangen til faget. Dette er et tegn på at lærernes tolkning av det formelle læreplannivået påvirker både om og eventuelt i hvilken grad elevenes individuelle forutsetninger trekkes inn i vurderingsgrunnlaget i kroppsøving. Sagt med andre ord ser man tydelige tegn på at de utdanningspolitiske føringene blir appropriert til å stemme overens med en praksis, slik man mener faget bør se ut. Tolkningsprosessen som finner sted i rommet mellom den *formelle* og *oppfattede læreplanen*, vil være avgjørende for hvordan dette praktiseres i opplæringen gjennom den *iverksatte læreplanen*. Totalt sett viser empirien at informantene har en ulik forståelse av relasjonen mellom elevens ferdigheter og deres individuelle forutsetninger. De tre informantene som innlemmer elevens forutsetninger i vurderingsgrunnlaget utfører vurderingen av elevens ferdigheter i lys av deres individuelle forutsetninger. Den siste informanten gjør en mer isolert vurdering av elevens ferdigheter. Det er bakgrunnen for delkonklusjonen om at forståelsen av elevenes forutsetninger som en del av vurderingsgrunnlaget, påvirker hvilken relasjon informantene mener er mellom elevenes ferdigheter og deres individuelle forutsetninger.

6.3 Ulik forståelse av forholdet mellom elevenes idrettslige ferdighetsnivå og vurderingen av dyktighet i faget

Det tredje hovedtemaet som blir trukket frem av informantene som kan være med å forklare hovedfunnet om at informantene har ulik forståelse av dyktighet i kroppsøving, er forholdet mellom elevenes idrettslige ferdighetsnivå og vurderingen av dyktighet i faget. I støtteskrivet «Hva er nytt i kroppsøving?» står det beskrevet: «*det er en drening i faget til et mindre idrettsrettet fag, men idrettsperspektivet er fortsatt ivaretatt ved at idrettsaktiviteter inngår som en del av begrepet bevegelsesaktiviteter*» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). På bakgrunn av tidligere forskning på hvordan kroppsøving har blitt praktisert og sett ut ved tidligere læreplaner, har det vært interessant å

finne ut hvordan informantene som har deltatt i studien stiller seg til denne dreiningen. Spesielt knyttet til hvorvidt de anser elevenes idrettslige ferdighetsnivå som en relevant del sett opp mot kompetanse i kroppsøving. Analysen viser at det praktiseres svært ulikt knyttet til elevenes idrettslige ferdighetsnivå som en relevant komponent ved kjennetegn på dyktighet i kroppsøving. Pål viser gjennom sine beskrivelser at nivået på de idrettslige og motoriske ferdighetene er kompetanserelevant, hvor den dyktige kroppsøvingselev kjennetegnes av alt den klarer, hvor dette direkte kobles opp mot ulike idretter. Pål beskriver den dyktige kroppsøvingselev som en allsidig person, med gode fysisk-motoriske ferdigheter i form av blant annet styrke og utholdenhet. Dette er i tråd med det Aasland et al. (2019) fant i deres studie, hvor det å vise idrettslige ferdigheter og være i god fysisk form var sterkt forbundet med dyktighet i kroppsøving. Dette kan også knyttes opp mot funnene til Hay og Lisahunter (2006) som i en internasjonal kontekst, viser til at ferdigheter handler om de ressurser elevene kommer inn i undervisningen med og hvordan disse blir gjenkjent og verdsatt av kroppsøvingslæreren. I så måte vil elever som viser idrettslige ferdigheter og er i besittelse av gode fysisk-motoriske egenskaper, bli verdsatt sett opp mot dyktighet i faget. Ferdighetene som verdsettes hos Pål ved den dyktige kroppsøvingselev, kan også løftes frem i lys av Bourdieus teori om praksis, spesielt hans begrep om kapital. Pål sine beskrivelser av den dyktige kroppsøvingselev, legger føringer for hvilken grunnleggende kapital som blir verdsatt og anerkjent knyttet til det å være dyktig i kroppsøving. Det å inneha allsidige ferdigheter, særlig knyttet til ulike idretter, er kapital som verdsettes i dette tilfelle. Det er derfor nærliggende å tolke det i retning av, at elever som på fritiden har opparbeidet grunnleggende kapital gjennom erfaring fra idrett- og andre bevegelsesaktiviteter vil ha større forutsetninger til å oppnå toppkarakter i faget, basert på de beskrivelser som fremkommer av den dyktige kroppsøvingselev. Dette er i tråd med det Wilkinson (2013) fant i sin studie, som viser at læreren spiller en sentral rolle knyttet til den kapital som verdsettes gjennom kroppsøvingsundervisningen og som av den grunn legger føring for de ferdigheter og evner som kan knyttes opp mot den dyktige kroppsøvingselev. I mitt datamateriale kan dette støttes opp med de beskrivelser Pål gir når han gir uttrykk for om alle kan oppnå toppkarakter i faget:

«Jeg tenker man må ha en forholdsvis bred kompetanse i forhold til det som har med aktiviteten og de kompetansemålene som gis». (Pål)

Den samlede kompetansen Pål henviser til kan vi knytte opp mot hans forståelse av ferdighetene til den dyktige kroppsøvingselev og tidligere nevnte ferdighetsforståelsen presentert i delkapittel 6.1, som er med å antyde at nivået på de idrettslige ferdighetene er relevant sett opp mot det å være

dyktig i kroppsøving. Knut deler noen av de samme tankene når han uttrykker at nivået på de idrettslige og motoriske ferdighetene er kompetanserelevant inn i sin vurderings- og karaktersettingspraksis. Han trekker det allikevel i en retning av at man ikke behøver svært gode ferdigheter i en spesifikk idrett, men at den dyktige kroppsøvingselev er «genuint interessert» og besitter en «totalpakke av kunnskap og ferdigheter». Det som er spesielt interessant å trekke frem er at på spørsmålet om nivået på de idrettslige og/eller motoriske ferdighetene er relevant når han setter karakter i faget, så uttrykker han: «det var fristende å svare nei, hvis man skal være politisk korrekt. Men selvfølgelig, det spiller jo inn». Slik Knut legger det frem kan mye tyde på at det å vurdere elevenes idrettslige og fysisk-motoriske nivå, strider mot hva som er politisk korrekt. Laxdal (2020) og Erdvik (2020) viser til funn som tyder på at elever som er kompetente og driver med idrett på fritiden, hadde et fortrinn i kroppsøvingsfaget. Laxdal (2020) viser videre til at elevene i stor grad ble bedt om å vise allerede eksisterende ferdigheter. Eventuell oppmerksomhet rundt medieomtale av denne type forskningsresultater, i kombinasjon med fagets uttalte dreining mot et mindre idrettsrettet fag, kan være en faktor for utsagnet Knut kommer med. På den andre siden kan det at både Knut og Pål i dette tilfelle tolker læreplanen i en retning av at nivået på de idrettslige og motoriske ferdighetene er kompetanserelevant, diskuteres i lys av det analytiske begrepet *appropriasjon*. I dette tilfelle handler det om hvordan de to informantene på kreative måter evner å omforme føringene som kommer frem av læreplanen i kroppsøving og påfølgende støtteskriv, til å tolke det i retning av at også nivået på de idrettslige og motoriske ferdighetene elevene viser er kompetanserelevant. En slik tolkning er i tråd med og kan ses i lys av utfordringen Vinje et al. (2021) har pekt på knyttet til relevansen av elevenes idrettslige og fysisk-motoriske ferdighetsnivå. Her vises det til at det er manglende samsvar mellom kompetansemålene og veiledning til bruk av underveisvurdering knyttet til samme kompetanseområde, og at dette kan resultere i ulik praksis blant kroppsøvingslærere knyttet til om nivået på de idrettslige og fysisk-motoriske ferdighetene er kompetanserelevant (Vinje et al., 2021, s.184). Som nevnt tidligere hevder Vinje et al. (2021) at det er avgjørende at den enkelte kroppsøvingslærer vet om elevene skal vurderes etter hvordan de *utvikler* ferdigheter eller måten de *braker* ferdighetene på, hvor det å *bruke* ferdigheter knyttes til en forståelse av at det finnes ulike nivåer av å bruke ferdigheter – hvor nivået som kjennetegnes av høy måloppnåelse av den grunn kan knyttes til elevene som fremviser de beste ferdighetene (Vinje et al., 2021, s.184). Utsagnene informantene legger frem, kan av den grunn tolkes ulikt, basert på de utfordringene Vinje et al. (2021) legger frem. Setter vi dette opp mot Goodlad (1979) sitt læreplanteoretiske begrepsapparat i form av de fem læreplannivåene, vil lærerens tolkning og *appropriasjon* av den oppfattede læreplanen, danne den iverksatte læreplanen som omhandler den faktiske undervisningen som blir gjennomført og som elevene møter i

opplæringen. Sagt med andre ord vil lærernes tolkning og forståelse, legge føringer for hva som anerkjennes som dyktighet i kroppsøving og hvordan dette kommer til syne gjennom den kapital som blir verdsatt gjennom informantenes vurdering- og karaktersettingspraksis. Det som i dette tilfelle er interessant er hvordan Knut tydelig formidler at det å vurdere elevenes idrettslige og fysisk-motoriske ferdighetsnivå, trolig strider mot læreplanens «politiske budskap» og intensjon. Gjennom å appropriere læreplanen, finner Knut allikevel innganger for å vektlegge det idrettslige ferdighetsnivået inn i sin vurderings- og karaktersettingspraksis. Dette tyder på at ut ifra hvordan Knut tenker faget skal og bør se ut, evner han å tolke læreplanen og relevante støtteskriv på kreative måter, som gjør det forenelig med praksis. For en helhetlig forståelse av Knut sine resonnementer rundt elevenes idrettslige ferdighetsnivå som en relevant komponent inn i arbeidet med vurderingen i faget, er det interessant å trekke frem hans forståelse av idrettsperspektivet og et mindre idrettsrettet fag. Han viser til en forståelse av at det handler om så mye mer enn å kun vise tekniske ferdigheter ved idretten. I den forbindelse trekker han frem samhandling, samarbeid og samhold som sentrale aspekter ved idretten og viser samtidig til at man gjennom idretten kan bekle ulike roller. Denne forståelsen av idrettsperspektivet og elevenes idrettslige ferdighetsnivå, knytter han opp mot det at «*det er ikke alle som kan vinne gullballen, men det er det laget rundt som gjør at noen kan gjøre det*». Han argumenterer for at det ikke er kun de som skårer mål i eksempelvis innebandy som skal skinne, men idrettsperspektivet er også avhengig av laget rundt, både i form av dommere, de som satt ut mål – rigge ut og inn utstyr – at det også er en del av idretten og at perspektivet må ivaretas. Det at han spesifikt trekker frem at elevenes idrettslige og fysisk-motoriske ferdighetsnivå også er en del av vurderingsgrunnlaget, kan tolkes i retning dithen at det hersker usikkerhet omkring temaet. Dette underbygges ytterligere ved hans tidligere nevnte problematisering omkring det å være politisk korrekt når det kommer til relevansen av elevenes idrettslige ferdighetsnivå.

Sandra og Tine peker på sin side på at elevenes idrettslige og fysisk-motoriske ferdighetsnivå nedtones med tanke på deres forståelse og operasjonalisering av dyktighet i faget. I stedet for å vektlegge at elevene viser idrettslige og/eller fysisk-motoriske ferdigheter, trekker de frem at ferdighetene må ses i lys av en prosess, hvor det er framgang og utvikling som vektlegges. Dette begrunner Sandra på følgende måte:

«Som jeg sier til mine elever. Dere kan ikke få en tilbakemelding på hvert tema, fordi i min vurderingspraksis så er det en feil praksis. Hvis de har to uker med basket da, så er det

liksom ja, hva får så mange elever vist på to uker? Skal jeg da sitte å vurdere dem, tror jeg man automatisk begynner å vurdere ferdigheter». (Sandra)

Tolkningen informantene foretar seg, om at ferdighetsutviklingen må skje som en del av en prosess, kan løftes frem i lys av Goodlad (1979) sine læreplannivåer. Tolkningen handler om hvordan informantene mener faget bør se ut og hvordan de gjennom tolkning av læreplanen evner å muliggjøre dette. I så tilfelle havner man i grenselandet mellom den oppfattede og den iverksatte læreplanen, hvor lærernes tolkning og forståelse av læreplan, gjenspeiler seg gjennom den faktiske undervisningen og av den grunn legger tydelige føringer for hva som kjennetegner dyktighet i faget. Ut ifra en slik tanke, og noe som gjenspeiler seg i Sandra og Tine sin beskrivelse av den dyktige kroppsøvingselev, så kan alle, uavhengig av nivået og de forutsetningene de starter med, oppnå toppkarakter og havne under klassifiseringen «dyktig kroppsøvingselev».

6.4 Informantene har en forholdsvis lik forståelse av hva innsats er og hvilke elementer som anerkjennes knyttet til dyktighet i faget

Jeg har tidligere i oppgaven beskrevet hvordan forståelsen av innsats og beskrivelsene av innsatsbegrepet i styringsdokumenter har endret seg i takt med læreplanreformene. Her har man beveget seg fra L97 hvor karaktergrunnlaget skulle vektet med 40% på innsats, til innføringen av LK06 som fjernet innsats som en del av vurderingsgrunnlaget frem til revideringen i 2012 og til ny og gjeldende læreplan hvor innsatsbegrepet har en betydningsfull plass. Resultatene viser at informantene er relativt samstemte i sin beskrivelse av innsatsen til den dyktige kroppsøvingselev. Innholdet informantene legger til innsatsbegrepet, er tett forbundet med ordlyden som fremkommer av læreplanen i kroppsøving. I læreplanen i kroppsøving blir innsats blant annet beskrevet som: «(...) 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» (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Informantene som har deltatt i studien viser til beskrivelser som i hovedsak handler om en «ståpåvilje» til å gjøre sitt beste uavhengig av aktivitet, hvor man ikke er selektiv i sin deltakelse. Videre beskrivelser viser at den dyktige kroppsøvingselev er selvstendig, samt oppsøker veiledning og instruks i søk etter nye utfordringer og læring. Det å engasjere de rundt til økt deltagelse, er også ferdigheter som informantene iletter sine beskrivelser av den dyktige kroppsøvingselev og som aktiv knyttes opp mot innsatsbegrepet i kroppsøvingsfaget. Dette er i tråd med det som fremkommer av læreplanen, hvor det i veiledende

støtteskriv til vurdering står presisert at innsats også handler om at «*eleven deltar konstruktivt i bevegelsesaktiviteter og bidrar til at andre kan få fremgang og lære i faget*» (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Dette kan også forstås i lys av Goodlad (1979) sitt læreplanteoretiske begrepsapparat. Slikt sett så ser man tydelige tegn på at informantenes tolkninger av læreplanen – rommet mellom den *oppfattede* og den *iverksatte læreplanen* – er i tråd med de føringer og retningslinjer som fremkommer av den *formelle læreplanen*. Informantene vurderings- og karaktersettingspraksis knyttet til innsats, baseres av den grunn i stor grad på de utdanningspolitiske føringene som er satt gjennom den formelt vedtatte læreplanen. To av informantene knytter også forståelsen av innsats opp mot det å «utforske». I ny læreplan blir kompetansemålsverbet «å utforske» benyttet hele 9 ganger, hvor det i kompetansemålene etter 10. trinn kun benyttes en gang: «*utforske egne muligheter til trening, helse og velvære gjennom lek, dans, friluftsliv, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter*» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Både Sandra og Knut kobler dyktighet i å utforske til det å prøve videre hvis man ikke får til noe. Sandra mener den dyktige kroppsøvingseleven med tanke på det å utforske er "selvstendig og en som prøver så godt man kan - og da er man plutselig inne på innsats igjen". Knut spesifiserer det også til å handle om å finne ulike innfallsvinkler til å forbedre seg selv eller andre. Funnene som tar for seg informantenes forståelse av innsats i kroppsøving samsvarer med det Aasland og Engelsrud (2017) fant når de viser til at innsats i kroppsøving oppfattes som «synlig» aktivitet for læreren, hvor det er hva den enkeltes objektive kropp framviser som definerer innsats i faget. Aasland og Engelsrud (2017) hevder også at slik det fremkommer av formålsbeskrivelsen ved faget, må læreren også ilegge andre forhold verdi enn kun den synlige aktiviteten når læreren ser og vurderer elevenes innsats. Dette handler spesielt om refleksjon og elevenes tankeprosesser. Dette problematiserer Vinje et al. (2021) når de hevder det vil være vanskelig å dokumentere en slik form for innsats. Dette er også noe som løftes frem i mitt datamateriale. Tine kobler refleksjon til innsats, men uttrykker samtidig usikkerhet knyttet til kompetansemålene som omfatter elevenes evne til refleksjon. Tine bruker en beskrivelse av elever som er veldig «skolske», hvor hun hevder det kan være vanskelig å vite hva som er egne refleksjoner og tillærte svar basert på hva «læreren ønsker å vite». Samtidig konkluderer hun med at det som må ligge til grunn er hvor utdypende de klarer å forklare sine tanker og refleksjoner.

Selv om informantene samlet sett er relativt enige hva innsats innebærer og hvilke elementer som anerkjennes knyttet til dyktighet i faget, er det et par punkter der informantene uttrykker uenighet. Som jeg har beskrevet tidligere, viser Augestad (2003) til at kroppsøvingfaget i et historisk perspektiv frem til 1960 var preget av disiplinering og karakterdanning, hvor dyktighet blant annet

ble kjennetegnet av selvbeherskelse, punktlighet og orden. Ut ifra mitt datamateriale, tyder det på at disiplin fortsatt oppfattes som viktig av enkelte av informantene. To av informantene trekker frem hvordan det å møte forberedt i form av bruk av gymtøy ses på som en del av elevenes innsats og at dette blir implementert inn i arbeidet med vurdering og karaktersettingen i faget. To av informantene kobler bruk av «riktig gymtøy» opp mot innsatsbegrepet og uttrykker samtidig at det er en del av elevenes helhetlige vurdering i faget. Koblingen mellom «riktig gymtøy» og faglig vurdering blant informantene samsvarer ikke med forskrift til opplæringsloven § 3-4 om *vurdering i orden og i atferd*, hvor det går fram at alle deler av elevens forberedelser skal knyttes til vurdering av orden og ikke faglig kompetanse (Opplæringsloven, 2020). Informantene kobler videre det å møte forberedt med bruk av «riktig gymtøy» opp mot det å være «pliktoppfyllende» og en «interesse for å ønske å delta». Informantene beskriver derfor at det å bruke gymtøy faller inn under innsatsbegrepet, selv om det på den andre siden strider med forskrift til opplæringsloven, som kobler dette opp mot ordenskarakteren i fag. Dette viser også tydelig personkarakteristika som verdsettes knyttet til dyktighet i kroppsøving, hvor det å være pliktoppfyllende trekkes frem som en positiv del av innsatsen til elevene. Vi kan av den grunn koble dette opp mot Bourdieus teori om praksis, i form av hvilken kapital som blir verdsatt og hvordan dette kommer til syne gjennom kroppsøvingundervisningen til den enkelte lærer. Analysen av datamaterialet viser at informantene innehar en forholdsvis lik forståelse av hva innsats i kroppsøving innebærer, men slik jeg har presentert er det allikevel et par punkter der informantene uttrykker uenighet.

6.5 Ulik forståelse av om god innsats er tilstrekkelig for å defineres som en dyktig kroppsøvingselev

Informantene er samlet sett enige om at innsats er en viktig del av vurderingsgrunnlaget i kroppsøvingfaget sett opp mot deres vurderings- og karaktersettingspraksis. Det at informantene uttrykker at innsatsen er en del av vurderingsgrunnlaget, er i tråd med det som fremkommer av læreplan i kroppsøving etter fagfornyelsen, hvor det presiseres i veiledende støtteskriv til vurdering at «(..) *innsats en del av kompetansen i faget og derfor en del av grunnlaget for vurdering*» (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Det er allikevel uenighet blant informantgruppen knyttet til hvorvidt god innsats anses som tilstrekkelig for å defineres som en dyktig kroppsøvingselev eller ikke. En av informantene argumenterer for at innsats i seg selv kan knyttes direkte opp mot

dyktighet i kroppsøving – og at hun gjør denne koblingen i egen vurderings- og karaktersettingspraksis:

«Jeg tenker jo egentlig ut ifra den læreplanen som er såpass vid så kan man tolke det at mange er på høy måloppnåelse og opp mot sekser ´n. Ofte så er det den innsatsen da. Det at man velger å trekke seg unna, velger å ikke prøve, at det er det som river de fleste ned».

(Tine)

Slik sitatet lyder, kan det tolkes i den retning at Tine knytter det å delta aktivt, tørre å prøve og feile som helt sentralt ved det å være dyktig i kroppsøving. Ut ifra beskrivelsene, kan det altså tolkes i retning av at dette er grunnleggende kapital som i hennes kroppsøvingstimer er med å danne bildet av hva som kjennetegner dyktighet i faget. To av informantene argumenterer med det motsatte utgangspunkt, da de hevder at for å få toppkarakter i faget kreves det mer enn bare å vise god innsats. Knut hevder blant annet at innsats veier tungt, men argumenterer i den forbindelse for at *«uten en form for sluttprodukt, kan jeg ikke med mine vurderingsøyne sette noen toppkarakter»*. Dette begrunner han ytterligere ved å presisere at kroppsøving også skal være et læringsfag, hvor sluttproduktet sammenlignes med vurderings- og karaktersettingen i andre fag. Her mener han at elevene må vise at de sitter igjen med noe læring i form av utvikling eller tillærte ferdigheter. Pål viser til lignende beskrivelser, hvor han presiseres at innsats både er en del av og vektet høyt inn i sitt vurderingsarbeid. Han er allikevel tydelig når han trekker frem at for å få toppkarakter i kroppsøving kreves det mer enn bare god innsats, hvor det vises til at elevene må vise en totalpakke av ferdigheter og kunnskap – som tidligere vist har sterkt tilknytning til idrett. Dette er med å antyde at informantene har ulik forståelse og praktisering av hvorvidt god innsats er tilstrekkelig for å defineres som en dyktig kroppsøvingselev. Dette støtter opp om delkonklusjonen om at det er ulik forståelse blant informantene i studien om god innsats er tilstrekkelig for å defineres som en dyktig kroppsøvingselev. Her legges det frem funn på den ene siden, som antyder at en av informantene knytter god innsats direkte opp mot det å være dyktig i kroppsøving, hvor det på den andre siden fremkommer funn som drar i motsatt retning.

6.6 Innføringen av LK20 og arbeidet med fagfornyelsen preger i liten grad informantenes syn på dyktighet i kroppsøving

Innføringen av LK20 ble som nevnt i innledningen av denne oppgaven, iverksatt som et resultat av en verden i stadig endring, hvor skolen også skulle speile denne utviklingen (Kunnskapsdepartementet, 2016). Her presiseres det blant annet at læreplanene i større grad skal gi tydeligere retning for lærernes valg av innhold og vurdering av kompetanse i fagene. Det som i det tilfelle er interessant å trekke frem er at resultatene fra min studies undersøkelse, avdekker at tre av informantene hevder at de ikke har endret sin undervisnings- og vurderingspraksis som følge av ny læreplan. Det er kun en av informantene som trekker frem at undervisnings- og vurderingspraksisen har blitt påvirket som følge av innføringen av LK20. Tine legger i den forbindelse frem at hun har ivaretatt det samme fokuset som omhandler «bevegelsesglede og folkehelse». Hun peker derimot i retning av at hun har endret sin undervisningspraksis. Her har hun gått fra å ha veldig varierte undervisningstimer, til å i større grad planlegge undervisningsøktene i perioder, hvor elevene skal få mer tid til å øve inn og utvikle nye ferdigheter og kunnskap. Knyttet til vurderingspraksisen trekker hun spesifikt frem at periodeplanleggingen har bidratt til mer struktur, hvor hun i større grad kan vurdere elevene ut ifra deres progresjon og fremgang i faget. Dette stemmer overens med hennes tidligere beskrivelser av at elevenes ferdigheter må ses i lys av en prosess, hvor de skal få tid til å øve og utvikle sine ferdigheter. Knyttet til vurderingen i lys av læreplanen i kroppsøvingsfaget, uttrykker hun også at hun skulle ønske det var større fokus på selve gleden av å være i bevegelse, som gjennomgående er hennes mål og mantra med faget. Informantene er samtidig samstemte om at synet på hva som kjennetegner den dyktige kroppsøvingselev, ikke har endret seg som følge av ny læreplan. Sandra uttrykker dette ved å blant annet hevde at hennes syn på dyktighet er videreført etter revideringen i 2012:

«Synet på dyktighet i kroppsøving har vel egentlig ikke endret seg. Man var allerede mye inne på det med innsats og at alle skal ha mulighet til å utvikle seg ut ifra sine egne forutsetninger etter revideringen i 2012. Formuleringen i LK20 er annerledes, slik at ferdighetsbegrepet er tonet enda mer ned da. Men jeg gjør nok ikke så mye annerledes, har bare fått mye mer erfaring og tryggere på å gjøre det på min måte. Tryggere å stå i det at: sånn vurderer jeg på en måte» (Sandra).

Sitatet viser at Sandra gjennom en allerede godt innarbeidet vurderingspraksis, ikke har endret sitt syn på dyktighet i kroppsøving. I likhet med Tine trekker hun spesifikt frem revidering i 2012 og at

dette oppfattes og tolkes som videreført i ny og gjeldende læreplan, LK20, men at ordlyden og formuleringen er annerledes. Det at informantene trekker kobling mellom revideringen i 2012 og innføring av ny læreplan – hvor de tolker det «nye» kroppsøving som videreført – er i tråd med det Vinje og Skrede (2021) avdekte i sin tekstanalyse av støtteskrivet «Hva er nytt i kroppsøving?», samt sin komparative analyse av henholdsvis den nye og den tidligere læreplanen i kroppsøving. Analysen avdekker at støtteskrivet «Hva er nytt i kroppsøving?» presenterer lite «nytt» og få faktiske endringer og dreininger i faget (Vinje & Skrede, 2021, s.56). Duoen trekker frem sentrale funn som støtter om at det kan fremstå som uklart hvorvidt støtteskrivet i sin helhet er endringsbeskrivende, eller om det også beskriver eksisterende praksis i kroppsøvingfaget (Vinje & Skrede, 2021, s.43). Samlet sett kan informantenes tolkning av det «nye» kroppsøvingfaget, forstås i lys av de funnene Vinje og Skrede (2021) trekker frem knyttet til sin tekstanalyse av støtteskrivet, samt sin komparative analyse av den nye og den tidligere læreplanen i faget (henholdsvis KRO01-05 og KRO01-04).

6.7 Ulik forståelse av hva som regnes som grunnleggende kapital for kroppsøvingselever på ungdomstrinnet

Jeg vil benytte meg av Bourdieu sin teori om praksis, for å løfte frem informantenes vurderinger av hva som er regnet som grunnleggende kapital i kroppsøving og hvordan dette i samsvar med den hapitus elevene besitter ved inngangen til kroppsøvingundervisningen er med å danne et bilde av hva som definerer og kjennetegner den dyktige kroppsøvingselev. Datamaterialet viser at informantene totalt sett har ulike vurderinger av hva som er grunnleggende kapital i kroppsøving på ungdomstrinnet. De har også ulike vurderinger knyttet til hvordan denne kapitalen kan relateres til de ferdigheter og egenskaper som verdsettes knyttet til dyktighet i kroppsøving. I den forbindelse viser datamaterialet at enkelte grunnleggende personkarakteristika som elevene kommer til ungdomsskolen med, karakteriserer informantenes oppfatning av hva som kjennetegner den dyktige kroppsøvingseleven. Informantene er relativt samstemte når de knytter det å være utadvendt opp mot dyktighet i kroppsøving. Her legges det å være utadvendt fram som et premiss for å mestre kompetanser informantene oppfatter som betydningsfulle, som eksempelvis "evnen til å inkludere andre, by på seg selv og være en god lagspiller". Informantene benytter ikke selve begrepet utadvendt i sin beskrivelse av den dyktige kroppsøvingselev, men ut ifra de gitte eksemplene er det nærliggende å tolke det i retning av at det å være utadvendt er en dekkende beskrivelse av elevenes grunnleggende kapital knyttet til dyktighet i faget. Det vil da være naturlig å trekke koblinger mot at

det å være introvert og sjenert, vil gå imot de verdsatte egenskapene til den såkalte «dyktige kroppsøvingselev», slik det fremkommer av datamaterialet. Et annet grunnleggende personkarakteristika som går igjen i datamaterialet og som tre av informantene er enige om, er at den dyktige kroppsøvingselev kjennetegnes av å være uredd i møte med nye aktiviteter. I den forbindelse trekkes det blant annet frem at den dyktige kroppsøvingselev tør å ta utfordringer, pushe seg selv og stå i aktiviteter over tid selv om man møter motgang. Dette er i tråd med funnene til Aasland et al. (2019) som fant at det å være modig er beskrivelser som faller om den dyktige kroppsøvingselev. Noe som går igjen blant informantene, er at de ved beskrivelser av holdningene til den dyktige kroppsøvingselev, viser at det å være pliktoppfyllende i form av å ta imot beskjeder, instruksjoner og møte forberedt til timen er kjennetegn ved den dyktige kroppsøvingselev. To av informantene trekker spesifikt frem at den dyktige kroppsøvingselev også gjennom positive holdninger til faget evner å være en ressurs for læreren:

«Dyktighet handler ikke kun om å være god ferdighetsmessig i det vi foretar oss (...), men også overordnet sett det å være en ressurs for læreren. Om det er å rydde etter timene, eller hjelpe timen i gang, ser jeg også på å være dyktig i kroppsøving». (Knut)

Dette spesifiseres ikke i det formelle læreplannivået som en relevant del av det å inneha høy kompetanse i faget, men som vi ser ut ifra sitatet er det noe enkelte av informantene knytter inn som en relevant del av det å være dyktig i kroppsøving. Dette kommer særlig fram gjennom beskrivelsene av holdningene til den dyktige kroppsøvingselev, hvor Pål også knytter det å ta ansvar gjennom å rydde ut/inn er noe som blir verdsatt i faget. Datamaterialet viser også at det er uenighet blant informantene knyttet til hva som er å regne som grunnleggende kapital i kroppsøving på ungdomstrinnet. Det kommer blant annet frem at en av informantene trekker frem at det å være fysisk sterk, robust og sprek er egenskaper som verdsettes som kapital i kroppsøvingundervisningen til vedkommende:

«Jeg tror det er kjempeviktig at vi vokser opp og blir en form for robust. At vi tåler litt. At vi ikke faller som et lite korthus på et knips. Vi trenger litt fysisk beredskap i kroppen da».
(Pål)

Dette utdypes ytterligere når Pål viser til at den dyktige kroppsøvingseleven blir betraktet som en allsidig person hvor fysiske egenskaper som utholdenhet, styrke og eksplosivitet trekkes frem som egenskaper den dyktige kroppsøvingselev besitter. Det at en av informantene ser viktigheten av god

fysisk form og kobler dette opp mot dyktighet i faget, kan på sin side kobles opp mot kroppsøvfingsfaget i et historisk perspektiv, hvor Augestad (2003) viser til at fysisk-motoriske egenskaper som balanse, styrke og utholdenhet var tett koblet opp mot og verdsatt som egenskaper ved den dyktige kroppsøvfingselev i perioden frem til 1960. Argumentasjonen fra Pål er også i tråd med det Aasland et al. (2019) fant i sin studie, hvor det i tillegg til å vise gode idrettslige ferdigheter, var kjennetegn på dyktighet i kroppsøving å være i god fysisk form. Dette kan også ses i lys av funnene til Wilkinson et al. (2013) som i en internasjonal kontekst fant at lærerens verdsettelse av kapital, i stor grad la føringer for hvilke ferdigheter og evner som verdsettes knyttet til den dyktige kroppsøvfingselev. I dette tilfelle vil det være nærliggende å tolke det dithen at elever som gjennom tidligere erfaring og aktivitet har tilegnet seg allsidige fysisk-motoriske ferdigheter, vil bli gjenkjent og verdsatt knyttet til det å være dyktig i kroppsøving. Tar vi utgangspunkt i Bourdieu sin teori om praksis, vil elevenes habitus være avgjørende for om og eventuelt i hvilken grad man oppfyller «kravene» om å være fysisk sterk og robust. Elevene vil her ha ulikt utgangspunkt, på bakgrunn av hvilke muligheter de har hatt i oppveksten til å tilegne seg de ferdigheter og kunnskap de trenger i møte med kroppsøvfingsundervisningen. Hvis man i dette tilfelle, gjennom sin undervisnings- og vurderingspraksis, uttrykker at det å være i fysisk god form er kjennetegn på dyktighet og av den grunn kapital som verdsettes i kroppsøvfingsundervisningen, vil elevene av den grunn gjennom sin tillærte kapital stille med ulike forutsetninger inn i opplæringen. Funnene er med å bygge opp under den forståelse av at informantene totalt sett har ulike vurderinger når det kommer til hva som er grunnleggende kapital i kroppsøving på ungdomstrinnet. Dette kommer til syne både gjennom de ferdigheter og den grunnleggende personkarakteristika informantene iletter den dyktige kroppsøvfingselev.

7 Konklusjon

Målet med mitt masterprosjekt har vært å få økt innsikt i et utvalg kroppsøvingslærere på ungdomsskolen sin forståelse av dyktighet i faget, gjennom deres arbeid med vurdering i kroppsøving etter innføringen av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Jeg vil i dette kapittelet presentere en konklusjon av hvordan forskningsprosjektets hovedfunn og drøftingen jeg har foretatt belyser studiens problemstilling: «*Hvordan forstår og operasjonaliserer kroppsøvingslærere på ungdomsskolen dyktighet gjennom sin vurderingspraksis?*». Jeg vil ta utgangspunkt i strukturen presentert i resultatkapittelet hvor jeg vil gi en oppsummering knyttet til hovedtemaene som utspilte seg i datamaterialet og som la grunnlaget for drøftingen av funnene.

Et hovedfunn i studien viser at informantene ikke har en felles forståelse av hva som kjennetegner den dyktige kroppsøvingselev og at de operasjonaliserer dyktighet i kroppsøving på ulike måter gjennom sin vurderings- og karaktersettingspraksis. Det empiriske materialet som jeg har løftet frem og drøftet, viser at det i hovedsak handler om en uenighet knyttet til forståelse av ferdighetsbegrepet og relevansen av elevenes idrettslige- og fysisk-motoriske ferdighetsnivå. Informantene som har deltatt i studien viser her at de er todelte når det kommer til hvorvidt elevenes idrettslige og fysisk-motoriske ferdighetsnivå er kompetanserelevant. Her legges det frem funn som drar i retning av at enkelte av informantene knytter elevenes ferdighetsnivå opp mot den dyktige kroppsøvingselev som en relevant komponent, samtidig som deler av informantgruppen trekker i motsatt retning. Et annet sentralt aspekt ved forståelsen av ferdighetene til den dyktige kroppsøvingselev, er hvorvidt informantene knytter inn elevenes individuelle forutsetninger som en relevant del av vurderingen av dyktighet i faget. I likhet med relevansen av elevenes idrettslige ferdighetsnivå, er det også her en ulik oppfatning og forståelse blant informantene som har deltatt i studien. I den forbindelse trekkes det spesifikt frem av to av informantene at elevenes ferdigheter også må forstås i lys av og inkludere deres individuelle forutsetninger. Dette begrunnes blant annet med at alle elever kommer til skolen generelt og kroppsøving spesielt med ulike forutsetninger og habitus, hvor det i den forbindelse er avgjørende å forstå og praktisere elevenes ferdigheter som del av en lengre prosess. Det at elevenes ferdigheter også må forstås i lys av og inkludere elevenes individuelle forutsetninger blir ytterligere begrunnet som en avgjørende faktor blant de to informantene for å realisere formålet med kroppsøvingfaget som blant annet sier at faget skal: «*stimulere til livslang bevegelsesglede og en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger*» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Jeg har også gjennom drøftingen vist at det er funn som trekker i noe motsatt retning av hovedfunnet om fravær av en felles entydig forståelse av hva som kjennetegner dyktighet i kroppsøvningsfaget. Slik det løftes frem i diskusjonskapittelet er informantene relativt samstemte når de beskriver hvordan de forstår innsats som del av den faglige kompetansen og hvilke elementer som her er med å definere den dyktige kroppsøvningsleven. Informantenes beskrivelser av innsatsbegrepet er tett knyttet opp mot beskrivelsene i den formelle læreplanen – LK20. Resultatene viser likevel at det er uenighet knyttet til noen punkter, hvor det i den forbindelse spesielt handler om hvorvidt god innsats er tilstrekkelig for å defineres som en dyktig kroppsøvningselev. Informantene trekker i ulik retning, hvor det både argumenteres for at det å vise god innsats anses som tilstrekkelig for å være dyktig i faget, og på den andre siden legges frem at det kreves mer enn bare god innsats for å være dyktig i kroppsøving – lagt frem som toppkarakter i faget.

Avslutningsvis i diskusjonskapittelet løfter jeg frem funnene som underbygger at innføringen av LK20 og arbeidet med fagfornyelsen i liten grad har påvirket informantenes syn på dyktighet i kroppsøving. I det tilfelle er det kun en av informantene som hevder at vurderingspraksisen har endret seg på bakgrunn av ny læreplan i kroppsøving. Informantenes syn på grunnleggende kapital i kroppsøving på ungdomstrinnet er en mulig forklaring som jeg har løftet frem i diskusjonskapittelet. Funnene viser at informantene totalt sett har ulik forståelse av hva som regnes som grunnleggende kapital for kroppsøvningselever på ungdomstrinnet. Informantene i studien er samstemte når de trekker frem at det å være utadvendt er en egenskap som verdsettes knyttet til dyktighet i kroppsøving. Samlet sett er informantene også samstemte når de trekker frem egenskaper som det å være uredde i møte med nye utfordringer og at den dyktige kroppsøvningselev har personkarakteristika kjennetegnet av å være pliktoppfyllende. Informantene knytter det å være pliktoppfyllende blant annet opp til det å møte forberedt og evne å ta imot beskjeder og instruksjoner. Likevel er det funn som trekker i retning av at det verdsettes ulikt knyttet til elevenes grunnleggende kapital, hvor det trekkes frem at den dyktige kroppsøvningselev også karakteriseres som sterk og i fysisk god form. På bakgrunn av funnene som er presentert, er det nærliggende å hevde at det bygger opp under og representerer hovedfunnet om at informantene ikke har en felles forståelse av hva som kjennetegner dyktighet i kroppsøving, og at de gjennom sin vurderings- og karaktersettingspraksis operasjonaliserer dyktighet på ulike måter.

7.1 Avslutning

Ovenfor har jeg svart på problemstillingen for denne masteroppgaven, hvor jeg har sett på hvordan et utvalg kroppsøvingslærere forstår og operasjonaliserer dyktighet i kroppsøving gjennom sin vurderingspraksis. Jeg vil avslutningsvis i dette delkapittelet reflektere over hva arbeidet med masteroppgaven har gjort med meg som kommende kroppsøvingslærer, samt legge frem forslag til videre forskning på tema. Jeg skal nå tre inn i en arbeidshverdag, hvor både tidligere forskning og mitt masterprosjekt peker i retning av ulike og motstridende perspektiver knyttet til hvordan man oppnår dyktighet i faget. Arbeidet med masteroppgaven har gjort meg bedre rustet til å møte hverdagen som kroppsøvingslærer og gitt meg nye innblikk og perspektiver på hvordan dyktighet i kroppsøving forstås og operasjonaliseres etter innføringen av ny læreplan. Dette vil komme godt med i det fremtidige arbeid med vurdering- og karaktersetting i faget. Samtidig er det verdt å påpeke at det å definere dyktighet i kroppsøvingsfaget, slik det både blir beskrevet av informantene i studien og som fremkommer av tidligere forskning, er forbundet med usikkerhet og tolkes ulikt av kroppsøvingslærere på feltet. Jeg ser av den grunn frem til å delta i videre debatt på arbeidsplassen med kroppsøvingskollegaer om hva som er kriteriene for dyktighet i faget, slik at elevene møter en rettferdig vurderings- og karaktersettingspraksis. Jeg vil basert på tidligere forskning, studiens funn og min tilegnede kompetanse som kroppsøvingslærerstudent, formidle mitt syn på dyktighet til elevene. I den forbindelse mener jeg det er særlig viktig at faget i stor grad forstås og praktiseres som et læringsfag, hvor hver enkelt elev gjennom mitt syn på dyktighet møter en opplæring som legger til rette for både faglig og sosial læring og utvikling.

For veien videre er det naturlig å trekke fram at min studie opererer med et relativt lite utvalg, noe som medfører at studiens funn ikke kan generaliseres, hvor studiens funn ikke gir et helhetlig og dekkende svar på alt. Ytterligere forskning og et større utvalg ville av den grunn styrket studien, men jeg anser allikevel det dithen at studien bidrar til økt innsikt og forståelse omkring vurderingspraksisen til kroppsøvingslærere på ungdomsskolen etter LK20 og hvilke perspektiver som kan være med å definere den dyktige kroppsøvingselev. For ytterligere forståelse av dyktighet i kroppsøving kunne det i den forbindelse vært interessant å videreføre studiens problemstilling, i retning av å inkludere elever på ungdomsskolen. Her ville man da sett på det siste læreplannivået i Goodlads (1979) læreplanteori, hvor elevenes erfaringer av den iverksatte læreplanen ville blitt løftet fram i lys av deres forståelse av hva som kjennetegner den dyktige kroppsøvingselev. Det kunne også vært interessant å gjennomføre observasjon i kombinasjon med påfølgende intervju, for å få ytterligere forståelse av og innblikk i hvordan dyktighet i kroppsøving realiseres i praksis. Alt i

alt håper jeg denne studien kan være berikende og til inspirasjon for andre kroppsøvingslærere, og i tillegg løfte fram viktigheten av ytterligere forskning på temaet, for å få en felles entydig forståelse som legger grunnlaget for en rettferdig vurderings- og karaktersettingspraksis i faget.

Referanser/litteraturliste

Andreassen, S. E., & Tiller, T. (2021). *Rom for magisk læring?: En analyse av læreplanen LK20*. Universitetsforlaget.

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*. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/225309>

Augestad, P. (2003). *Skolering av kroppen: Om kunnskap og makt i kroppsøvingssfaget*.

Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm akademisk.

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

By, I., Nygaard, R., & Strømskag, N. (1998). *Kroppsøving på grunnskolen ungdomstrinn: En veiledning for vurdering med og uten karakter*. Eksamenssekretariatet.

Dalland, C., & Andersson-Bakken, E. (2021). *Metoder i klasseromsforskning: Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.

Engelsen, B. U. (2003). *Ideer som formet vår skole?: Læreplanen som idébærer—Et historisk perspektiv*. Gyldendal akademisk.

Erdvik, I. B. (2020). *Physical education as a developmental asset in the everyday life of adolescents. A relational approach to the study of basic need satisfaction in PE and global self-worth development* [Doctoral thesis]. <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/handle/11250/2677136>

Forsøksrådet for skoleverket. (1960). Læreplan for forsøk med 9-årig skole. I *Norbok*. I kommisjon hos Aschehoug. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008051904019

Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: The study of curriculum practice*. McGraw-Hill.

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

Hastie, P. & Glotova, O. (2012). Analysing qualitative data. I K. Armour & D. Macdonald (Red.), *Research Methods in Physical Education and Youth Sport* (s. 309-320). Routledge.

Hay, P. J. & lisahunter. (2006). 'Please Mr Hay, what are my poss(abilities)?': Legitimation of ability through physical education practices. *Sport, Education and Society*, 11(3), 293–310. <https://doi.org/10.1080/13573320600813481>

Helberg, K. K., & Moskvil, M. B. (2022). *Sport Education sin betydning for dybdeløring i kroppsøvingssfaget*. <https://hdl.handle.net/11250/3014469>

Kirke- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen: M87*. Aschehoug. <https://www.nb.no/items/2aef891325a059851965d5b8ac193de5?page=5>

Kirke- og undervisningsdepartementet. Normalplannemnda. (1957). *Normalplan for byfolkeskolen*

[1939 (3. opplag). Aschehoug. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2017062307152

Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. <https://www.nb.no/items/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb>

Kunnskapsdepartementet. (2016, april 15). *Meld. St. 28 (2015–2016)* [Stortingsmelding]. Regjeringen.no; regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i kroppsøving (KRO01-05)*. <https://www.udir.no/lk20/kro01-05/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.

Lyngstad, I. (2019). Motstridende mål i kroppsøving i Norge – en analyse av læreplanene i faget i perioden 2006 til 2015. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 3(2), 22–33. <https://doi.org/10.23865/jased.v3.1240>

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

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

Opplæringsloven. (2020). *Forskrift til opplæringslova—Lovdata*. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>

Säfvenbom, R. (2010). Om å lede de unge ut i fristelse—Og det gode liv. I *Aktive liv. Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*. (s. 155–173). Tapir Akademisk.

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

Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave.). Gyldendal.

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-02)*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/lareplan-hele/>

Utdanningsdirektoratet. (2015a). *Læreplan i kroppsøving (KRO1-04)*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/lareplan-hele/>

Utdanningsdirektoratet. (2015b, august 5). *Endringer i faget kroppsøving Udir–8–2012*. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012/>

- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Kjerneelementer og begrunnelse for valg av innhold i kroppsøving*. <https://hoering.udir.no/Hoering/v2/197?notatId=355>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Vurdering i kroppsøving – elevenes innsats, individuelle forutsetninger og bruk av tester*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/vurdering-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b, september 22). *Slik ble læreplanene utviklet*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/slik-ble-lareplanene-utviklet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021c, oktober 4). *Evaluerer av fagfornyelsen – hva, hvorfor og hvordan*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/evaluering-av-fagfornyelsen/fagfornyelsen-hva-skal-evalueres/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, november 18). *Hva er kjerneelementer?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hva-er-kjerneelementer/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Hva er nytt i kroppsøving?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-kroppsoving/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kjennetegn på måloppnåelse – kroppsøving 10. Trinn*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/kjennetegn/kjennetegn-pa-maloppnaelse-kroppsoving-10.-trinn/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Undervisvurdering*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/om-vurdering/undervisvurdering/>
- Vik, I. (2022, juni 29). *Forsker: – Dropp gymkarakter midlertidig*. <https://www.vg.no/i/oWqXe0>
- Vinje, E. E. & Brattenborg, S. (2016). Vinje, E. (2016). *Vurdering i kroppsøving - gamle og nye utfordringer*. I Vinje, E. E. (Red.). *Kroppsøvingdidaktiske utfordringer* (s.32-50). Cappelen Damm akademisk.
- Vinje, E. E., & Brattenborg, S. (2021). *Nytt støtteskriv for kroppsøvingslærere forsterker ukklarheter*. <https://www.utdanningsnytt.no/kroppsoving-opplaeringsloven-vurdering/nytt-stotteskriv-for-kroppsovingslaerere-forsterker-ukklarheter/281254>
- Vinje, E. E., Brattenborg, S., & Skrede, J. (2021b). *Bør karakteren avskaffes i kroppsøving? I Didaktiske utfordringer i kroppsøving*. Cappelen Damm akademisk.
- Vinje, E. E., Haugen, F. L., Vagle, M., Aaring, V. F., Fon, K. P., Brattenborg, S., Sandell, M. B., Kvikstad, I., Berg-Johansen, E., Jensen, R., Kruken, A. H., Lund, J. L., Aasland, O. E., & Markus Aasland. (2023). *Et forståelig kroppsøvingsfag?* https://www.usn.no/getfile.php/13757556-1676988014/usn.no/aktuelt/FUSK_RAPPORT_1-23.pdf
- Vinje, E. E., & Skrede, J. (2019). *Hvem kan og bør bli kroppsøvingslærer i Norge? I Fremtidens kroppsøvingslærer*. Cappelen Damm akademisk.

- Vinje, E. E., & Skrede, J. (2021). Hva er egentlig nytt i kroppsøving? I *Didaktiske utfordringer i kroppsøving*. Cappelen Damm akademisk.
- Vinje, E. E., Aaring, V., & Skrede, J. (2021). Hvordan forstå kroppsøving—Når faget oppfattes så ulikt? I *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (1. utgave.). Cappelen Damm akademisk.
- Vinje, E. E., Aasland, M & Aasland, O.E. (2019).«Uansett hva elevene gjorde, så ble de aldri gode nok» - kroppsøvingslærerrollen og innsatsbegrepet i et profesjonsperspektiv. I E. E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (s.114-132). Cappelen Damm akademisk.
- Wilken, L. (2013). *Habitus, kapital og felt—Bourdieu's greb til en analyse af praksis* (1. utg.).
- Wilkinson, S., Littlefair, D., & Barlow-Meade, L. (2013). *What is recognised as ability in physical education? A systematic appraisal of how ability and ability differences are socially constructed within mainstream secondary school physical education*.
<https://doi.org/10.1177/1356336X13486049>
- Aasland, E. (2019). Kan kroppsøving forsvinne i skolen? I E. E. Vinje & J. Skrede (Red.), *Fremtidens kroppsøvingslærer* (s.114-132). Cappelen Damm akademisk.
- Aasland, E., & Engelsrud, G. (2017). «Det er lett å se hvem av dere som har god innsats». Om elevers innsats og lærerens blick i kroppsøving. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(0). <https://doi.org/10.23865/jased.v1.889>
- 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://hdl.handle.net/11250/2719448>

Oversikt over tabeller og figurer

Tabell 1: Analyseprotokoll

Tabell 2: Sorteringstabell for utarbeiding av kategorier

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Retningslinjer for behandling av lydfiler ved USN

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hva kjennetegner den dyktige kroppsøvingselev?»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt knyttet til forståelse av begrepet dyktighet i kroppsøvingsfaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med studien er å få et innblikk i hvordan kroppsøvingslærere på ungdomsskolen forstår og anvender begrepet dyktighet gjennom egen vurderingspraksis.

Prosjektets problemstilling:

«Hvordan forstås og operasjonaliseres begrepet dyktighet gjennom vurderingspraksisen i kroppsøvingsfaget på ungdomsskolen?»

Forskningsprosjektet er en masteroppgave på 45-studiepoeng. Masteroppgaven er en del av et større forskningsprosjekt – FUSK. Data for masteroppgaven vil bli benyttet i et antologikapittel tilknyttet FUSK-prosjektet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Mastergradsavhandlingen skrives av Joakim Ekornrød Christensen. Oppgaven er tilknyttet Universitetet i Sørøst-Norge, med Erlend Ellefsen Vinje som veileder.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervju kroppsøvingslærere på ungdomsskolen som underviser i kroppsøving dette skoleåret og som ønskelig har undervisningserfaring fra enten gammel læreplan (LK06) og fagfornyelsen (LK20), eller undervisningserfaring kun fra fagfornyelsen (LK20). Du får denne invitasjonen da du oppfyller disse kravene og er kroppsøvingslærer på ungdomsskolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Studien baserer seg på intervju og vil ta sted der det passer best for deltaker. Dette vil være et semi-strukturert intervju, hvor intervjuguide er utarbeidet på forhånd med fastsatte spørsmål med den hensikt å undersøke gjeldende problemstilling. Spørsmålene som vil bli stilt vil være knyttet til din forståelse av begrepet dyktighet gjennom egen vurderingspraksis, hvor kriterier for måloppnåelse knyttes inn. Ferdighetsbegrepet vil her få en sentral plass for å forsøke å besvare problemstillingen.

Intervjuene vil ha en varighet på ca. 30-40 minutter. Data vil bli samlet inn ved bruk av lydopptak, hvor deltaker gir sitt samtykke til dette. I etterkant av intervjuet vil du få mulighet til å komme med korreksjoner tilknyttet transkriberingen av intervjuet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

I mitt forskningsprosjekt vil det kun være meg som student og veileder som har tilgang på personopplysninger. Navn og kontaktopplysninger vil ved lagring erstattes med en kode adskilt fra øvrige data, eksempel: «Informant 1». Opplysninger som lagres, vil bli lagret med passordbeskyttelse og vil ikke være tilgjengelige for andre.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet er avsluttet og oppgaven er godkjent. Datamaterialet vil være tilknyttet et antologikapittel i forbindelse med FUSK-prosjektet, og vil etter planen være ferdig innen 01.03.2024. Alle lydfiler vil ved prosjektets slutt bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene

- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Universitetet i Sørøst-Norge ved student Joakim Ekornrød Christensen (joakim.e.c@gmail.com) eller veileder Erlend Ellefsen Vinje (erlend.vinje@usn.no).
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg. E-post: personvernombud@usn.no

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata på epost (personverntjenester@NSD.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Erlend Ellefsen Vinje
(Forsker/veileder)

Joakim Ekornrød Christensen
(Forsker/student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om forskningsprosjektet «Hva kjennetegner den dyktige kroppsøvingselev?» og bekrefter med signatur at jeg ønsker å delta i undersøkelsen.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Godkjenning fra NSD

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer	Vurderingstype	Dato
794806	Automatisk	16.12.2022

Prosjekttittel

Hva anerkjennes som dyktighet i kroppsøvingsfaget?

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Erlend Ellefsen Vinje

Student

Joakim Ekornrød Christensen

Prosjektperiode

02.01.2023 - 01.03.2024

Kategorier personopplysninger

- Alminnelige

Lovlig grunnlag

- Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.03.2024.

[Meldeskjema](#)

Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
 - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
 - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
 - Fagforeningsmedlemskap
 - Genetiske data
 - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
 - Helseopplysninger
 - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertrедelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet
- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for

personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Oppstart

- Går igjennom informasjonsskrivet informantene har fått tilsendt på forhånd. Redegjør for oppgavens problemstilling: «*Hvordan forstår og operasjonaliserer kroppsøvingslærere på ungdomsskolen dyktighet gjennom sin vurderingspraksis?*».
- Forklare så at intervjuet vil bli tatt opp på lyd, men at informantene vil anonymiseres i henhold til NSD sine retningslinjer for behandling av personopplysninger.

Intervjudeltaker:

Kan du starte med å fortelle litt om:

- Alder, utdanning og hvor lenge har du jobbet som kroppsøvingslærer?
- Hva var grunnen til at du valgte og bli kroppsøvingslærer?
- Idrettslig/aktiv bakgrunn?

Dyktighet i kroppsøving

1. Hvilke tanker gjør du deg omkring begrepet dyktighet i kroppsøving?
 - Er det noen spesifikke ferdigheter og evner du anser at den dyktige kroppsøvingselev innehar?
2. Har ditt syn på dyktighet i kroppsøving endret seg etter innføring av ny læreplan? Begrunn svaret ditt.
 - Har du endret din undervisningspraksis som følge av ny læreplan? Hvis ja; på hvilken måte?
 - Har du endret din vurderingspraksis som følge av ny læreplan? Hvis ja; på hvilken måte?
3. Har alle mulighet til å oppnå toppkarakter i faget? Hva mener du må til for å få karakter 6 i kroppsøving?
 - Sagt med andre ord; hvilke ferdigheter må den «gode kroppsøvingselev» inneha for å få toppkarakter i faget?
 - Må man ha svært gode ferdigheter i minst en idrett for å få karakter 6?
 - Hva legger du i begrepet idrettslige ferdigheter?
4. Hva formidler du at dyktighet i kroppsøving er til dine elever?

- Hvordan kommer dette til syne gjennom undervisvurderingen som gis?
5. Kompetansemålverbet «å utforske» blir i ny læreplan hyppigere brukt:
- Hva legger du i verbet å utforske og hvordan knytter du den dyktige kroppsøvingselev opp mot dette?
 - Hvilke egenskaper har en elev som er dyktig til å utforske eksempelvis egen identitet og selvbylde gjennom kroppsøvingsundervisningen du legger opp til?

Ferdighetsbegrepet, innsats, fremgang og elevforutsetninger

6. Elevene skal ifølge et av kompetansemålene trene på **og** utvikle ferdigheter i varierte bevegelsesaktiviteter.
- Hvordan forstår du ferdighetsbegrepet her?
 - Hvilke ferdigheter tenker du elevene skal trene på **og** utvikle?
7. I støtteskrivet til læreplanen: «Hva er nytt i kroppsøving?» legges det frem at det skal være en dreining mot et mindre idrettsrettet fag, men at idrettsperspektivet fortsatt skal ivaretas. Hvordan forstår du dette?
- Er nivået på de idrettslige, motoriske ferdighetene relevant knyttet til kompetanse i faget (og dermed karaktersetning), tenker du?
8. Hvilke aktiviteter vektlegges i din undervisning? Noen aktiviteter som dominerer?
- Har dette endret seg med ny læreplan?
 - Har valg av aktivitet føring for hvilke ferdigheter som vurderes og anerkjennes i faget, tenker du?
9. Hva legger du i begrepet innsats i kroppsøving?
- Hva vektlegger du i din faglige vurdering? Innsats og fremgang vs. tekniske og taktiske ferdigheter innad i aktiviteten? Hvilke vurderingsmessige refleksjoner gjør du hvis innsats er god og fremgang høy – mens nivået på de faktiske ferdighetene dere trener på og forsøker å utvikle likevel er på et forholdsvis lavt nivå?
 - Er innsats en del av vurderingsgrunnlaget ditt?
 - Hvis ja: Kan du begrunne eller gi eksempler på hva du eventuelt ser etter hos elevene i denne sammenheng?
10. Hva tenker du om kroppsøving og elevforutsetninger? Er elevenes forutsetninger en del av vurderingsgrunnlaget ditt når du setter karakter?
- Kan du si noe om hva du ser etter / hva du i denne sammenheng regner som spesielt viktige forutsetninger?

- Hva med elevene som driver idrett/aktivitet på fritiden. Har de større forutsetninger for å mestre kroppsøvingfaget?
- Innvirker denne forutsetningen (idrettserfaring eller ikke) på dine vurderinger med tanke på karaktersetting?

Dyktighet i lys av kjerneelementene

11. Hva tenker du er de viktigste ferdighetene og den viktigste kunnskapen elevene tilegner seg i faget?
12. Et av kjerneelementene tar for seg deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter. Hvilke egenskaper innehar den dyktige kroppsøvingselev her?
13. Et av kjerneelementene tar for seg uteaktiviteter og naturferdsel. Hvilke egenskaper innehar den dyktige kroppsøvingselev her?
14. Et av kjerneelementene tar for seg bevegelse og kroppslig læring. Hvilke egenskaper innehar den dyktige kroppsøvingselev her?
 - Dette kjerneelementet fremhever at elevene skal utforske egen identitet og selvbylde, hvor refleksjon og kritisk tenkning om sammenhengen mellom bevegelse, kropp, trening og helse står sentralt. Hvordan knytter du dyktighet opp mot dette?

Avslutning:

- Noe mer du ønsker å tilføye?
- Takke for tiden du har satt av og det du ville dele.
- Informere om at det bare er å holde videre kontakt på mail dersom de ønsker å legge til noe eller har eventuelle spørsmål ved senere anledning.

Vedlegg 4: Retningslinjer for behandling av lydfiler ved USN

Dokumenttype: Retningslinje	Godkjent av: Forskningsdirektør Thomas Slagsvold	Dokumentansvarlig enhet: Seksjon for forskning og innovasjon
Versjon: 1.0	Godkjent dato: 07.03.2022	Prosesseier: Forskningsdirektør Thomas Slagsvold

Retningslinjer for bruk av private enheter til behandling av personopplysninger i student- og forskerprosjekter ved USN

Formål

Disse retningslinjene skal sikre at nødvendige krav til sikkerhet blir ivaretatt når private enheter blir brukt til behandling av personopplysninger i student- og forskerprosjekter.

Eksempler på «privat enheter» er datamaskin, mobiltelefon, fotokamera, videokamera, lydopptaker eller annet privat opptaksutstyr som du har kjøpt selv.

Når du krysser av for bruk av privat enhet i meldeskjema til Norsk senter for forskningsdata (NSD), må du laste opp disse retningslinjene i meldeskjemaet. Disse retningslinjene fungerer som dokumentasjon på at privat(e) enhet(er) kan bli brukt i prosjektet, men da under forutsetningene som er gitt i disse retningslinjene og i lagringsguiden til USN.

Forutsetninger

- Som hovedregel anbefaler *ikke* USN bruk av privat utstyr til behandling av personopplysninger i student- og forskerprosjekter. Dette er av hensyn til krav om sikkerhet ved behandling av personopplysninger jf. artikkel 32 i Personopplysningsforskriften. Ansatte og studenter har tilgang på lagrings- og opptaksløsninger via USNs systemer og avtaler.

- Privat diktafon (analog eller digital) som ikke er koblet til nett, eller mobiltelefon hvis du bruker UIO Diktafon appen, kan benyttes under forutsetning av at sikkerhetstiltakene nevnt i disse retningslinjene følges.
- I studentprosjekter skal bruk av private enheter være avklart med veileder i henhold til disse retningslinjene og lagringsguiden. Veileder må vurdere at risikoen er akseptabel for typen data som skal samles inn. I tillegg må veileder kunne gi veiledning om de enkelte punktene i disse retningslinjene.
- Studenter og forskere er ansvarlige for å behandle personopplysninger i tråd med USNs IKT reglement, retningslinjer for behandling av personopplysninger i student- og forskerprosjekt samt retningslinjer for klassifiserings- og lagringsområder (studenter) eller klassifiserings- og lagringsområder (ansatte).
- Ansatte skal ikke bruke privat datamaskin til å behandle personopplysninger. Ansatte har tilgang til datamaskiner som er administrert av USN, og disse skal bruke disse når de behandler personopplysninger.
- Studenter kan bruke private datamaskiner, så lenge disse kobles til USN OneDrive med disk-fil eller USN Safe (se lagringsguide for nærmere beskrivelse).
- Studenter og forskere plikter å ivareta informasjonssikkerheten i perioden personopplysninger blir behandlet. Dette betyr at det skal settes i verk tiltak som ivaretar både *konfidensialitet* og *integritet*, altså tiltak som både forhindrer at personopplysninger kommer på avveie, og at uvedkommende har tilgang til personopplysningene som blir behandlet.
- Opptak skal bli overført til sikkert lagringssted uten unødig opphold for videre behandling, slik at opptaket kan bli slettet fra opptaksenheten.
- Den private enheten som blir brukt må oppfylle følgende krav:
 - Sikkerhetsmekanismer som antivirus, brannmur og automatisk installasjon av oppdateringer skal være aktivert.
 - Dersom enheten støtter sikkerhetskopiering til skyen, skal dette skrues av, slik at opptaket ikke blir lagret i skyen.
 - Datamaskina må ha skjermbeskytter som etter maksimalt 15 minutters inaktivitet låser maskina og krever passord for videre bruk.
 - Sålengeopptaket blir lagret på enheten (opptaker/minnepinne eller lignende), må du sikre at denne ikke kommer på avveie. Dette kan for eksempel bli gjort ved å låse inn enheten.
 - Hvis enheten kan krypteres, skal dette gjøres.

- Enheten skal ikke lånes ut til uvedkommende uten å sikre at tidligere lyd- og video opptak er slettet.
- Dersom studenter eller forskere har behov for bistand til sikker lagring, skal de kontakte forskningsdata@usn.no eller it-support@usn.no