



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Vurdering i kroppsøving etter innføring av ny læreplan

Assessment in physical education after the implementation of the new curriculum

Henrik Larsen

Kandidatnummer: 407

MGUKØ550 – Master i kroppsøving

**Lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1-13 –
Kroppsøving**

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett, avdeling Bergen

Veiledere: Michael Grasdalsmoen & Ove Olsen Sæle

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Forord

Denne masteroppgaven er skrevet på bakgrunn for min interesse for vurdering i kroppsøving. Vurdering er et av de mest utfordrende aspektene med faget, og det er både i min egen interesse og den norske skolens interesse å øke kompetansen på dette feltet. Etter å ha studert fem år på Høgskulen på Vestlandet, og de siste to på masterløpet for kroppsøving, har jeg blitt mange erfaringer rikere og tilegnet meg mye kunnskap som jeg er sikker på vil hjelpe meg å bli en bedre lærer. I løpet av arbeidet med denne oppgaven har jeg fått utfordret egne fordommer, egne meninger og oppfatninger om hvordan kroppsøving bør og skal fungere i skolen. Det har vært en lærerik prosess som jeg vil ta med meg videre i arbeidslivet.

Det har vært en utfordring å skrive denne oppgaven, og uten hjelp både i form av faglig støtte, men også motivasjon når det til tider har gått sakte ville det nesten vært en umulig oppgave. Jeg vil spesielt rette en takk til min mor, Wenche Larsen som har vært min viktigste støttespiller i dette arbeidet, og både hjulpet med å finne faglitteratur, og finkjemmet oppgaven for skrivefeil. Jeg vil også takke mine gode medstudenter Martin Svendsen og Kristofer Bjarnason som har vært med å gjøre skrivearbeidet litt kjekkere gjennom gode fagsamtaler og ikke minst gjennom et godt sosialt miljø. Til slutt vil jeg takke den norske staten for gratis utdanning og gode låneordninger som har gjort studiet litt lettere.

Bergen, 16. Mai, 2022

Henrik Larsen

Sammendrag

16 år etter at kunnskapsløftet, også kjent som LK06 ble innført i skolen, startet arbeidet med å innføre fagfornyelsen, kjent som LK20 i den norske skolen (Utdanningsdirektorater, 2022). Denne oppgaven har som hensikt å undersøke hvordan innførselen av ny læreplan har påvirket vurderingspraksisen til lærere i skolen. Det er interessant å se på hvordan lærere forholder seg til læreplanen, og sammenlikne hvordan innførselen av LK20 har foregått i forhold til den foregående læreplanen. For å finne svar på dette har det blitt gjort intervjuer med fire lærere to fra grunnskolen og to fra videregående skole. Resultatene i denne oppgaven drøftes opp mot tidligere forskning på både LK06 og LK20, samt Hargreaves og Fullans (2012) teori om professional capital, og det blir belyst hvordan lærere kan utvikle seg både sosialt og individuelt dersom en arbeider sammen i et profesjonsfelleskap.

Resultatene i denne oppgaven viser hvordan et utvalg av lærere har implementert LK20 i sitt vurderingsarbeid, og hvordan dette også har påvirket undervisningspraksisen. Informantene har i stor grad tatt i bruk kompetansemålene og begrepene som har kommet med den nye læreplanen. Ferdighetsfokuset som tidligere har vært en stor del av vurderingen er noe alle informantene opplyser at de ikke lenger ser på, og idrettsfokuset som også har vært en dominerende del av kroppsøving har også blitt en betydelig mindre del av undervisningen. Informantene er likevel enige i påstander om at LK20 er for åpen for tolkning, og at på bakgrunn av dette vil det kunne bli en urettferdig vurderingspraksis på tvers av skoler og trinn. Til tross for et stort tolkningsrom i den nye læreplanen tyder funnene i undersøkelsen på at informantene likevel har lagt seg på ganske lik linje når det gjelder vurderingspraksis. Alle opplyser at de til en viss grad har arbeidet i profesjonsfelleskap, og med støtte fra Hargreaves og Fullans (2012) teori om professional capital, diskuteres det om at arbeidet i profesjonsfelleskap kan være noe av grunnen til at informantene har utviklet liknende vurderingspraksiser på tross av det store tolkningsrommet en finner i læreplanen.

Etter innførselen av LK06 kom det fram at lærere hadde endret vurderingspraksis, men at vurderingspraksisen ikke hadde noen entydig retning, og at læreplanen ikke hadde lyktes på fagnivå (Arnesen, Nilsen & Leirhaug. 2013). I denne undersøkelsen viser funnene at informantene har trukket i samme retning når det gjelder vurderingspraksis. Derfor konkluderes det med at innførselen av LK20 har vært en suksess blant informantene.

Abstract

16 years after the last curriculum, known as LK06 was implemented to the Norwegian school system, a new curriculum known as LK20 was introduced (Utdanningsdirektoratet, 2022). This main purpose of this assignment is to study how the implementation of a new curriculum has affected teachers' assessment practice. It is interesting to study how teachers implement the curriculum and compare how the implementation of LK20 has been compared the previous curriculum. In order to study this, four semi structured interviews with two primary school teachers and two high school teachers were conducted. Findings from this assignment is discussed in relation to Hargreaves and Fullan's (2012) theory of professional capital, and its highlighted how teachers can improve both socially and individually when they work together in an environment with high social capital.

The findings in this assignment show how a small selection of teachers have implemented LK20 in their assessment practice, and how this has affected their teaching practice. The findings show that the informants have implemented the curriculum and the terms associated with it. The teachers report that they no longer assess the pupils' skills in certain sports or activities. Sports, which previously has dominated physical education has become a significantly smaller part of the subject. The informants do however report that they agree with claims that LK20 is too open for interpretation, and because of this there may be an unjust assessment practice in Norwegian schools. Despite of the curriculum being open for interpretation the findings in this assignment shows that the teachers have a similar assessment practice. All informants report that they have been working together with their colleagues, and with support from Hargreaves and Fullan's (2012). theory of professional capital, it is discussed if working together with colleagues in a high social capital environment may be the reason why the informants have evolved similar assessment practices despite the large room for interpretation in the curriculum.

After the implementation of LK06 studies showed that teachers had changed their assessment practice, but not in any particular direction, and that the curriculum didn't succeed on a professional level (Arnesen, Nilsen & Leirhaug. 2013). The findings in this assignment shows that the informants have all changed their assessment practice in a similar way. Therefore it is concluded that the implementation of LK20 has been a success among the informants in this study.

Innhold

Vurdering i kroppsøving etter innføringen av fagfornyelsen	7
1.0 Innledning.....	7
1.1 Kroppsøving i et historisk perspektiv.....	7
1.1 Problemstilling	9
2. Introduksjon til tema	9
2.2 Bakgrunn	10
3.0 Begrepsforklaringer.....	11
3.0 Teori	12
3.1 Hvordan endring skjer	13
4.0 Tidligere forskning	14
5.0 Læreplaner.....	17
5.1 Kunnskapsløftet 2006.....	18
5.2 Fagfornyelsen 2020	18
5.3 Kroppsøving i fagfornyelsen 2020	19
5.4 Læreplaner i skolen	21
6.0 Vurdering	21
6.1 Forskrift til opplæringsloven	22
6.2 Læringsmål, kjennetegn og vurderingskriterier	23
6.3 Vurdering for læring.....	23
7.0 Metode.....	24
7.1 Valg av metode.....	24
7.2 Det kvalitative forskningsintervju	25
7.3 Utvalg	26
7.4 Utvalgsstrategier.....	26
7.5 Utvalgets størrelse	27
7.6 Intervjuguiden	27
7.7 Testintervju.....	28
7.8 Gjennomføring av intervju	29
7.9 Transkribering	29
7.10 Analyse.....	30
7.11 Reliabilitet	30
7.12 Validitet.....	31
7.13 Etske problemstillinger	33
7.14 Presentasjon av informantene.....	35
8.0 Resultat og drøfting.....	36

8.1 Informantenes kjennskap til fagfornyelsen	37
8.2 Endringer i undervisningspraksis	38
8.3 Endringer i vurderingspraksis	42
8.4 Idrettsbegrepet i kroppsøving	46
8.5 Tolkingsrom og karaktersetning i LK20	49
8.6 Utfordringer i vurderingsarbeidet.....	55
8.7 Trivsel i kroppsøving.....	57
8.8 Forskjellene mellom LK06 og LK20	59
8.9 Avsluttende spørsmål	61
8.10 Oppsummerende drøfting.....	62
9.0 Konklusjon	66
10.0 Litteraturliste	67
Vedlegg	70
Hva innebærer det for deg å delta?.....	71
Intervjuguide	74

Vurdering i kroppsøving etter innføringen av fagfornyelsen

1.0 Innledning

I 2022 er den norske skolen godt i gang med å innføre ny kunnskapsplan. LK06 har blitt erstattet med det nye læreplanverket, fagfornyelsen, også kjent som LK20. For kroppsøving vil dette igjen bety forandringer i faget, som viser at kroppsøving fremdeles er et dynamisk fag som stadig er i endring. Ved innføringen av LK06 kom det store endringer i vurderingspraksisen i kroppsøving. Det var et uttrykt mål om å tydeliggjøre det kriteriebaserte regelverket for vurdering. Spesielt ble det lagt vekt på resultatvurdering av elever, og innsats skulle ikke lenger tas med i vurderingen av elevene. Dette brøt med tidligere praksis, som var basert på en tredelt vektlegging av innsats, kunnskap og ferdighet (Arnesen, Nilsen & Leirhaug. 2013). Denne endringen skulle vise seg å være kontroversiell og ble gjenstand for mange debatter og reaksjoner, fra både elever og lærere. Det førte til at det i 2012 kom en revidert kunnskapsplan hvor innsats igjen skulle være en del av vurderingsbilde til elever i kroppsøving. Disse stadige endringene er ikke nødvendigvis enkle for lærere å forholde seg til, og for noen lærere vil det kanskje bety at de må endre på en yrkespraksis de har drevet på med i flere år, og holde seg oppdatert på hvilke retningslinjer som gjelder i kroppsøvingfaget til enhver tid. Hvordan har disse stadige endringene påvirket lærere i den norske skolen? Spesifikt vil jeg se nærmere på vurderingspraksisen til kroppsøvingslærere i grunnskolen, og hvilken effekt en ny læreplan har hatt på vurderingspraksisen.

1.1 Kroppsøving i et historisk perspektiv

«Kroppsøving er et sentralt fag for å stimulere til livslang bevegelsesglede og til en fysisk aktiv livsstil ut fra egne forutsetninger. Faget skal bidra til at elevene lærer, sanser, opplever og skaper med kroppen. Gjennom bevegelsesaktivitet og naturferdsel sammen med andre fremmer kroppsøving samarbeid, forståelse og respekt for hverandre. Faget skal bidra til at elevene utvikler kompetanse om trening, livsstil og helse og erfarer hva egen innsats betyr for å oppnå mål» (Utdanningsdirektoratet, 2019^a). Slik formuleres faget kroppsøving av utdanningsdirektoratet, og lærere er i dag pliktig til å følge denne formuleringen for hvordan kroppsøving skal fungere i skolen. Faget vi i dag kaller kroppsøving har likevel ikke alltid

vært formulert på denne måten. Kroppsøving har gjennomgått mange reformer og forandringer i fagets historie, og i takt med samfunnets utvikling har også praksisen for undervisning og vurdering i kroppsøving utviklet seg. For å forstå hvordan læreplanen har utviklet seg, og hvorfor den er formulert slik den er i dag, er det fordel å forstå historien bak læreplaner i den norske skolen.

Kroppsøving er det tredje største skolefaget i den norske skolen i dag, og tar med sine 701 timer i løpet av grunnskolen stor plass i utdanningsløpet (Sæle & Hallås. 2020, s. 29). Kroppsøving har vært et skolefag siden 1848, og var i begynnelsen et fag som var utelukkende for gutter. Faget ble først omtalt som gymnastikk, og deretter ble det hetende legemsøvelser. Hovedformålet med dette faget var da å skape lydige og plikttoppfyllende gutter, og disiplinering ble sett på som en forutsetning for læring. Faget var særlig inspirert av militæret, og stikkord som drilling, ro, kommando, oppstilling, geledd, springmarsj, grunnstillinger og takt sto sentralt. Målet med faget var da opptrening av viljen, som igjen var et redskap for opplæring i selvdisiplin. I 1936 ble omsider kroppsøving obligatorisk for både jenter og gutter, og samtidig ble faget kjent ved det navnet vi bruker i dag; kroppsøving. I normalplanen av 1939 skjedde det en tydelig utvidelse av skolens oppgave til å ikke bare gjelde fag, men også elevenes allmenndanning og personlig vekst. Det ble også innført et bokstavkaraktersystem for hele landet og vurdering fikk et helt annet fokus enn i andre læreplaner (Leirhaug, MacPhail & Annerstedt 2016). I 1960 ble det innført ny læreplan, som ble kalt «*Forsøk med 9-årig skole*». I denne læreplanen fikk kroppsøving nå et uttrykt mål nemlig at elevene skulle utvikle seg kroppslig og åndelig Kroppsøving, og skolen generelt fortsatte å gå gjennom en rekke nye kunnskapsplaner og lovendringer. I 1969 kom loven om 9-årig skolegang for alle elever, og i 1997 ble grunnskolen en 10årig utdanning slik vi kjenner den i dag.

En av de største moderne endringene i kroppsøving fikk man i 2006 ved innføringen av Læreplanverket for kunnskapsløftet, også kjent som LK06 (Sæle & Hallås. 2020, s.30). Et sentralt element i LK06 var overgangen fra læringsmål, som i tidligere læreplaner var knyttet til kunnskap og ferdigheter, til kompetansebaserte læreplaner. I LK06 er kompetanse forstått som evnen en elev har til å møte en utfordring, aktivitet eller oppgave. Det er elevens samlede kompetanse som skal vurderes, og ferdighetene til eleven må utvikles som en kompetanse som gir eleven mulighet til å delta på aktiviteter som er stadig med komplekse (Utdanningsdirektoratet, 2012).

1.1 Problemstilling

Vurdering i kroppsøving er et så omdiskutert tema at det kan være vanskelig å begrense seg til en bestemt problemstilling. Det denne mastergraden skal ta for seg er å undersøke hvordan et utvalg kroppsøvingslærere har endret eller tilpasset sin vurderingspraksis i henhold til LK20. Hvordan drev utvalget lærere med vurderingspraksisen før LK20, og hvordan driver de den etter innførselen av det nye læreplanverket? Har utvalget fått tid til å arbeide med, og implementere ny læreplan? På bakgrunn av disse spørsmålene har jeg utformet problemstillingen:

«Hvordan har et utvalg kroppsøvingslærere tilpasset sin vurderingspraksis i lys av den nye læreplanen?»

Det som er hovedfokuset ved denne problemstillingen er å undersøke i hvor stor grad lærere endrer vurderingspraksisen sin, og om den i det hele tatt endres. I forskningsartikkelen til Arnesen, Nilsen & Leirhaug (2013) konkluderes det med at mange lærere hadde endret vurderingspraksis i etterkant av LK06, men at vurderingspraksisen ikke hadde noen entydig retning. Kan dette være tilfelle for LK20 også? Sett i lys av Borgen & Engelsruds (2020) kritikk av språkbruk i det nye læreplanverket, om at det er for lite spesifikt og åpent for tolkning, kan det også tyde på at lærere vil slite med å ha en entydig retning i vurderingspraksisen. Om dette spriket i vurderingspraksis oppstår, og om lærere faktisk endrer vurderingspraksisen sin og til hvilken grad lærere tar i bruk begreper fra LK20 vil være sentrale temaer for videre undersøkelser i denne oppgaven.

2. Introduksjon til tema

Kroppsøving, har i likhet med alle andre fag nylig gått gjennom en fagfornyelse. Den nye læreplanen for kroppsøving, LK20 ble iverksatt i 1-9 trinn i august 2020, og i 10 trinn fra august 2021 (Utdanningsdirektoratet, 2022). Målet med LK20 er å videreføre og fornye LK06 som er en kompetansebasert læreplanmodell. LK20 skal gi elevene mer dybdelæring og større forståelse av det de lærer (Borgen & Engelsrud 2020, s.13). Innføringen av LK20 medfører en rekke nye kompetansemål og temaer som dybdelæring, verdiløft, kritisk tenking, tverrfaglige temaer og et større fokus på at elevene skal være mer aktive i egen læring (Utdanningsdirektoratet, 2021^a). Etter at den nye læreplanen ble innført er lærerne i den

norske grunnskolen pålagt å drive vurderingspraksisen sin etter de nye kompetansemålene. Ettersom at LK20 er en helt fersk læreplan er det lite informasjon om hvordan den fungerer i praksis. Denne mastergraden har som mål å fylle noe av det kunnskapshullet ved bruk av semistrukturerte intervjuer med kroppsøvingslærere om hvordan de har tatt i bruk LK20 i sin undervisning, og spesielt vurderingspraksis i kroppsøving.

2.2 Bakgrunn

Jeg har valgt vurdering i kroppsøving som tema for denne oppgaven, fordi det er et tema som stadig er oppe til debatt, og noe en tilsynelatende sliter med å bli enige om. Etter innførselen av LK06 kom det store endringer i vurderingen i kroppsøving. Dette førte til jevnlig oppslag i media hvor det kom fram at elever opplevde et press i forbindelse med testing og prestasjonsforventninger i undervisningen. Elevene opplevde at lærerne var mest opptatte av aktiviteter som var enkle å observere og måle, for å deretter kunne dokumentere elevers ferdighet og prestasjonsnivå, for å sette en rettferdig karakter (Lyngstad, 2019). Denne vurderingsformen førte til sterke reaksjoner både blant elevene og lærerne, og medførte at det i 2012 kom en ny, revidert læreplan. Innsats ble da igjen innført som et vurderingskriterium i kroppsøving. I 2020 begynte den norske skole med innføringen av den nye læreplanen, LK20. LK20 er en videreføring av den kompetansebaserte læreplanen LK06 og den nye læreplanen i kroppsøving bryter ikke i like stor grad med den foregående læreplanen, slik som LK06 gjorde, men det er naturligvis en del endringer i denne læreplanen også. Elevene skal i større grad utforske egen identitet og selvbylde. De skal også forstå sammenhengen mellom bevegelse, kropp trening og helse (Utdanningsdirektoratet, 2019^a). Idretten har i perioder dominert kroppsøvingsfaget. I LK20 dempes idrettsfokuset noe fordi idrett lett kan oppfattes som, og knyttes til konkurranse. Kroppsøvingsfaget skal i framtiden ikke ha for stort fokus på konkurranse, det å vinne og det å bli best i et idrettsaspekt (Sæle & Hallås, 2020, s. 41). Kroppsøving har av den grunn blitt et mindre idrettsorientert fag, og idrett nevnes kun en gang i kompetansemålene etter 10. trinn. Det finner man i kompetansemålet: «*utforske egne muligheter til trening, helse og velvære gjennom lek, dans, friluftsliv, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter*». (Utdanningsdirektoratet, 2019^b). Idrettsperspektivet er likevel ivaretatt ved at det inngår som en del av begrepet bevegelsesaktiviteter. Nytt er også at naturopplevelser og trygg og bærekraftig ferdsel står sentralt i faget. LK20 legger opp til at elevene skal oppleve et mer variert fag og elevene skal ha en aktiv medvirkning i egen læreprosess og reflektere over egen utvikling i faget. Elevene skal også lære å se fysisk

aktivitet og psykisk helse i sammenheng, og faget skal også bidra til at elevene utvikler forståelse for de forskjellige forutsetningene og mulighetene en finner i elevgruppen. Deltakelse og samarbeid i ulike bevegelsesaktiviteter er også sentrale aspekter ved faget, og elevenes innsats er og en viktig del av den faglige kompetansen og i større grad integrert i kompetansemålene i læreplanen. (Utdanningsdirektoratet, 2019^a).

Debatten om vurdering i kroppsøving har likevel fortsatt, og enkelte tar til orde for å droppe karaktersetting helt i kroppsøving. Vinje & Brattenborg kommer med denne påstanden; «dagens retningslinjer må bli betydelig klarere før det gir mening å snakke om et rettferdig rammeverk for karaktersetting i faget» (Vinje & Brattenborg, 2020). LK20 blir også kritisert for språkbruket. Borgen & Engelsrud argumenterer blant annet for at det å vise innsats virker å være svakt koblet til innhold, og heller framstår som en overordnet kompetanse. Dette gir læreren et stort tolkningsrom (Borgen & Engelsrud 2020, s.9). Kompetanse defineres i LK20 som det å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Det innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning. Ifølge Borgen & Engelsrud er ikke språkbruket i LK20 tilstrekkelig gjennomarbeidet for å kunne fungere på denne måten for både elever og lærere (Borgen & Engelsrud 2020, s.16). De argumenterer videre for at det trengs en videre diskusjon om språk og faglige begreper for å kunne operasjonalisere kompetansemålene i kroppsøving.

3.0 Begrepsforklaringer

Vurdering

Vurdering handler om den karakteren elevene får ved halvårsvurdering og standpunktvurdering. Det er en kroppsøvingslærer sitt ansvar å stå for denne vurderingen, og gjøre det på en så profesjonell måte som mulig. Det ligger likevel mye mer bak dette begrepet enn standpunktskarakterer, og har vært gjenstand for mange offentlige debatter de siste årene. Formålet med vurdering i fag er å fremme læring og bidra til læringslyst. Vurderingen skal også alltid skje etter kompetansemålene i det faget det vurderes i (lovdata, 2021).

Innsats

Innsats er et av begrepene som stadig kommer opp når en snakker om vurdering i kroppsøving og er et av de mest omdiskuterte temaene når en snakker om vurdering i kroppsøving (Evensen, 2020, s. 99). Innsats defineres slik av utdanningsdirektoratet: «At

eleven viser innsats i faget innebærer at eleven prøver å løse faglige utfordringer etter beste evne uten å gi opp, viser selvstendighet, utfordrer sin egen fysiske kapasitet og samarbeider med andre. Det betyr at det er kjennetegn på måloppnåelse at eleven fortsetter å øve, selv om det, innenfor fagets rammer, ikke gir synlige resultater i prestasjon eller ferdighetsutvikling» (Utdanningsdirektoratet, 2021^b). I denne definisjonen kan vi se at begrepet inneholder flere komponenter, og er kanskje litt mer komplekst enn hva en forbinder innsats med i det dagligdagse. Elevene skal både gjøre sitt beste, ikke gi opp, være selvstendig, utfordre sin egen kapasitet, de skal kunne samarbeide og kunne bidra til andres læring. (Evensen, 2020, s. 100). Innsatsbegrepet er altså mer enn bare å være i høyt aktivitetsnivå. Kroppsøving er også det eneste faget hvor innsats er en del av vurderingsgrunnlaget. Dette gjenspeiles også i flere av kompetansemålene, hvor man finner formuleringer som «trene på og utvikle», «utforske» og «øve på og gjennomføre». Slik innsatsbegrepet er definert vil det altså kreve en stor grad av profesjonelt skjønn av læreren (Evensen, 2020, s. 101).

Kompetanse

Kompetanse er et begrep som går igjen mye når en snakker om vurdering i kroppsøving. Dette begrepet går igjen i de fleste andre fag, og er også en del av begrepene kompetansemål og kompetansebasert læreplan. Utdanningsdirektoratet definerer kompetansebegrepet slik: *«Kompetanse er å tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning»* (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Det ble et større fokus på kompetansebegrepet i LK06, som var en kompetansebasert læreplan. Det ble satt fokus på hvilken kompetanse elevene skulle opparbeide seg. Kunnskap og ferdighet, som var vektlagt i L97 ble ivaretatt, men var nå en del av det større kompetansebegrepet. Læreplanen la da opp til at kunnskap alene ikke var tilstrekkelig, men måtte settes i en sammenheng (Evensen, 2020, s. 14). Denne satsingen på kompetansebegrepet har fortsatt også inn i LK20, og i kroppsøving innebærer kompetansebegrepet at elever skal kunne ta i bruk de ferdighetene og kunnskapene de får om trening og livsstil, fysiske grunnferdigheter og samspill med andre. Elevene skal også kunne ta denne kompetansen i bruk senere i livet, også når kjente og ukjente situasjoner oppstår. (Evensen, 2020, s. 16).

3.0 Teori

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Routledge.

Denne oppgaven har som hensikt å undersøke hvordan lærere i skolen har endret sin vurdering og undervisningspraksis etter innførselen av LK20. Hargreaves og Fullan (2012) forklarer i sin bok «Professional Capital» om hva som skal til for at endringer skal bli implementert, og hvordan dette kan skje gjennom at samfunnet og enkelt mennesker investerer i seg selv og utvikler det de kaller «professional capital». Hargreaves og Fullans' teori vil danne grunnlaget for drøfting i denne oppgaven.

Hargreaves og Fullan (2012, s.2) skriver om det de kaller «professional capital», eller profesjonell kapital på norsk. Profesjonell kapital handler om menneskers evner på tre ulike områder. Menneskelig kapital, sosial kapital og evne til å ta avgjørelser. Den menneskelige kapitalen handler om talent, men ifølge Hargreaves og Fullan (2012, s.3) kan en ikke utvikle dette talentet ved å bare fokusere på enkeltmenneskets kapital. Kapital må sirkuleres og deles. Grupper, lag og samfunn er mye mer effektive enn enkeltmenneske når det kommer til å utvikle denne menneskelige kapitalen. Derfor må menneskelig kapital supplere av sosial kapital. Dette forklarer Hargreaves og Fullan (2012, s.3) med at et kollektiv er mye mer effektiv til å implementere endringer enn enkelt individer. Mennesker med høy sosial kapital evner i mye større grad å lære av medmennesker, enn mennesker som kun fokuserer på å utvikle sitt eget talent. Hargreaves og Fullan (2012, s.4) forklarer viktigheten av et kollektiv med høy sosial kapital med at dersom en lærer som har lav menneskelig kapital, og lav selvtillit og dårlige evner kommer inn i et miljø med høy sosial kapital, så er sjansen stor for at denne læreren etter hvert vil påvirkes av dette miljøet, og få tilbakemeldinger, oppfølging og hjelp til å utvikle seg. Dersom det motsatte skjer, at et menneske med høy menneskelig kapital blir del av et miljø med dårlig sosial kapital, er det vanskelig å endre på miljøet, og det er stor sjanse for at dette mennesket slutter i jobben eller blir utbrent. Det tredje elementet i profesjonell kapital handler om menneskers evne til å ta avgjørelser. Mennesker med gode evner til å ta avgjørelser har, ifølge Hargreaves og Fullan (2012, s.5) høy kompetanse, god dømmekraft, innsikt, inspirasjon og er gode til å improvisere. Disse menneskene tar avgjørelser både alene og sammen med andre og de er ikke redde for å ta feil så lenge de lærer av feilene. De er stolte av jobben sin, og prøver stadig å forbedre seg selv. Disse tre formene for kapital, danner det Hargreaves og Fullan (2012) kaller profesjonell kapital.

3.1 Hvordan endring skjer

Endringer skjer, ifølge Hargreaves og Fullan (2012, s. 151) når mennesker får det de bryr seg mest om: respekt fra sine medmennesker. Her kommer profesjonell kapital inn, fordi det virker som et hjelpemiddel som endrer ting i riktig retning. Profesjonell kapital virker på en slik måte at medmennesker påvirker andre medmennesker positivt gjennom åpen, meningsfull og engasjerende kommunikasjon (Hargreaves & Fullan, S. 151). Basisen til enhver suksessfull reform er bygget på delte erfaringer, mennesker som stoler på hverandre, personlig og sosialt ansvar og åpenhet. Det som drar mennesker inn i denne endringen, spesielt lærere er å gjøre et viktig arbeid med pliktoppfyllende og engasjerte kollegaer og ledere som jobber med aktiviteter som krever kreativitet til å løse komplekse problemer og som fører til en forskjell (Hargreaves & Fullan, S. 151). Målet er å endre tankegangen til andre, slik at det fører til et mer positivt forhold til medmennesker, og leder til samarbeid med de som tidligere har vært uenig. Gjennom profesjonell kapital vil en plante et frø, som igjen vil spre seg og føre til endring (Hargreaves & Fullan, S. 151).

4.0 Tidligere forskning

Dette kapittelet vil presentere relevant tidligere forskning som skal belyse problemstillingen og være gjenstand for diskusjon og refleksjon i sammenheng med intervjumateriale. Formålet med teorien er at den skal brukes til å støtte oppunder funn i intervjumaterialet, samt refleksjoner og konklusjoner. Det teoretiske materiale vil også hjelpe med å analysere dataen som er samlet inn og trekke refleksjonene og konklusjonene i en retning som kan underbygges av relevant teori og tidligere funn.

Arnesen, Trond Egil, Nilsen, Ann-Kristin, & Leirhaug, Petter Erik. (2013). Den laereplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje. Vurdering og undervisning i kroppsøving etter Kunnskapsløftet. Tidsskriftet FoU i praksis, 7(3), 9–32.

Denne forskningsartikkelen tar for seg hvordan kroppsøvingslæreres undervisning og vurderingspraksis endret seg etter innførselen av LK06.

Resultatene av denne forskningen viste at nesten halvparten av alle spurte lærere hadde endret sin vurderingspraksis etter innførselen av LK06. Likevel tydet funnene på at mange lærere fortsatt brukte innsats i sin vurderingspraksis, som ikke skulle være et vurderingskriterium i første utgaven av LK06. Dette funnet tydet på at lærere likevel ikke hadde brutt helt med vurderingspraksisen til den forrige læreplanen.

Endringene i vurderingspraksisen virket heller ikke å være entydige. Vurderingspraksisen virket å gå i ulike og til tider helt motstridende retninger, og viser at LK06 ikke klarte å etablere en fast vurderingspraksis for lærerne. Forfatterne argumenterer for at den motstridende retning vurderingspraksisen, har med lærernes praksisteori å gjøre, og denne praksisteorien har en nøkkelrolle i hvordan lærerne tolker og iverksetter nye læreplaner og reguleringer. Det er også en klar tendens til at lærere med en progressiv pedagogisk profil i større grad endrer vurderingspraksisen enn de med en mer formidlingsorientert profil.

Den nye vurderingsforskriften førte til sprikende endringer innenfor både undervisningen og vurderingen til lærerne. En lærer opplevde at den nye læreplanen passet godt sammen med egen praksisteori, og var derfor til god hjelp og ga økt handlingsrom. En annen lærer opplevde å være uenig med den nye læreplanen, som førte at han følte seg presset til endring, som igjen ga mindre handlingsrom. Forfatterne argumenterer med at, på bakgrunn av det sprikende endringsbilde som kommer fram i deres data, er det ikke mulig å hevde at reformen har lyktes på fagnivå. For at en skolereform skal lykkes, må endringene i læreplan, vurdering og undervisning alle trekke i samme retning. Dette var ikke vært tilfelle etter innførselen av LK06 (Arnesen, Nilsen & Leirhaug. 2013).

Jorunn Spord Borgen, & Gunn Engelsrud. (2020). Språkbruk om kroppsøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20). Acta Didactica Norden, 14(1).

I denne forskningsartikkelen tar Borgen & Engelsrud for seg formuleringer/språkbruk og verb i fagfornyelsen. Med bakgrunn i teori om læreplaner og forskning om kroppsøving, gjennomfører forskerne en tekstanalyse, og diskuterer på bakgrunn av analysen hva det kan innebære for lærere å skulle operasjonalisere LK20 fra teori til praksis. (Borgen & Engelsrud 2020).

I Borgen & Engelsruds analyse kommer det fram at når faget formuleres i læreplanen skal det først og fremst gjøre noe med elevene. Dette er fordi læreplanen har lagt stor vekt på substantiverte verb. Dette gjelder særlig fagspesifikke verb som deltakelse, samspill og praktisering. Dette gir rom for at læreren kan hevde at dette er observerbar atferd, som kan bli sett på som samme måte som innsats. De hevder at fornyelsen i kroppsøving derfor ser ut til å være rettet mot å gjøre fagets betydning i opplæringen tydeligere. Læreplanen har sterke innslag av en innholdsbasert læreplan, i den forstand at undervisningen i faget er subjektet. Borgen & Engelsrud hevder at når et fag får en slik posisjon i læreplanen, kommer elevene mer i bakgrunnen. De poengterer at LK20 skal videreføre og fornye LK06, som er en

kompetansebasert læremodell, og formålet er å gi elevene bedre dybdelæring og bedre forståelse av det de lærer. De stiller derfor spørsmål ved om læreplanen for faget er fornyet på en slik måte at lærerens arbeid med faget blir mer språklig forståelig og tilgjengelig for elevene. Resultatene til Borgen & Engelsrud viser at dersom en læreplan skal ha betydning for lærernes arbeid med kroppsøving som skolefag, er dette avhengig av at lærerne har et gjennomtenkt språkbruk og begrepsbruk. De mener at språket i LK20 ikke er tilstrekkelig gjennomarbeidet til å kunne fungere på denne måten både for elever og lærere. De argumenterer videre for at språkbruken i læreplanteksten skal kunne gi retning og virke tydeliggjørende for det som er det nye i LK20. De konkluderer til slutt med at en vedvarende diskusjon om språk og faglige begreper er en sentral del av forvaltningen av kroppsøvingfaget både i utdanning, forskning og praksis (Borgen & Engelsrud 2020, s.16).

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.

Denne artikkelen tar for seg en analyse av endringer i formål og kompetansemål i læreplanene i kroppsøving fra perioden 2006 til 2015. I analysen kommer det fram at målformuleringene i læreplanene har blitt utviklet i et spenningsfelt mellom prestasjons og ferdighetsfokus, som definerer måloppnåelse etter elevenes fysiske ferdigheter og idrettslige prestasjoner. På den andre siden er det mål om individuell ferdighetslæring som definerer måloppnåelse etter øvings og treningsprinsipper, som skal være relevante for elevens helse og kroppslig utvikling ut ifra egne forutsetninger. Kunnskapsdepartementet prøver å ivareta to ulike forståelser om mål i kroppsøving, som kan være vanskelig å forene i et helhetlig syn i læreplanen. Lyngstad argumenterer videre for at læreplaner i framtiden trolig også vil utvikles i et spenningsfelt mellom disse to ulike forståelsene av formål og kompetanse. Ifølge Lyngstad vil det i videre læreplanutvikling trolig bli diskusjoner om et ferdighets og prestasjonsfokus i læreplanen opp mot et syn som vektlegger kunnskap om øvings og treningsprinsipper som er relevante for å oppnå kroppslig utvikling hos den enkelte elev ut ifra elevens egne forutsetninger. Lyngstad argumenterer for at i framtidige læreplaner vil det være en standard fra idrettslige praksiser, som blir brukt som vurderingsgrunnlag med indre regulerte mål om kroppslig utvikling på den andre siden, hvor det ligger et annet syn på kompetanse i grunn. Det sås også tvil om hvor fruktbar denne praksisen vil være. Videre konkluderer Lyngstad med at det ikke vil være overraskende dersom det kommer negative reaksjoner fra lærere og elever på lik linje med reaksjonene etter LK06.

Vinje, Brattenborg & Skrede (2021) Bør karakterer avskaffes i kroppsøving?

Forfatterne i dette kapitlet tar for seg muligheten for en rettferdig karaktersettingspraksis i kroppsøving. De diskuterer hvordan elevenes forutsetninger, innsats og framgang kan kobles til kompetansebeskrivelsene som ligger til grunn for karaktersettingen i faget. Hvordan disse vurderingskriteriene kan knyttes til kriteriene for en rettferdig karaktersettingspraksis er spesielt i fokus i dette kapitlet. Det konkluderes med at det er manglende samsvar mellom formuleringer i læreplanen i kroppsøving, ordlyd i retningslinjer for vurdering og lærernes muligheter for å utvikle og gjennomføre en rettferdig karaktersettingspraksis. Det er ifølge forfatterne vanskelig å se hvordan det er mulig å gi en rettferdig tallkarakter av elevenes kompetanse i kroppsøving med utgangspunkt i LK20 og de retningslinjer som kommer med. Forfatterne poengterer at de ikke i utgangspunktet er imot karakterer i kroppsøving, og kommer med en rekke forslag som de mener vil gjøre det mulig å sette en rettferdig karakter og gjøre landskapet mer forutsigbart for lærere og elever:

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

Forfatterne tar til orde for å fjerne karakterer i kroppsøving før vurderingsformen har vært gjennomgått. Videre konkluderer de med at for å oppnå målsetningen om en rettferdig vurderingspraksis, bør en klare å presentere klare kriterier som alle kan forstå, og gi lærerne regeltolkninger som kan være med å gi lærerne forståelse og opplæring i karaktersettingsprosessen (Vinje et al. 2021).

5.0 Læreplaner

Læreplaner er, og vil alltid være et resultat av samfunnet, de politiske myndighetene som styrer og historien. Læreplanene er styringsdokumenter for hva som skal skje i skolen, og skal tolkes og operasjonaliseres av skoleledelsen og lærere. Nye læreplaner viderefører nasjonale særtrekk, men det skjer også endringer på grunn av innflytelse fra andre land og kulturer. Læreplanene påvirkes både av internasjonale trender, reformer og transnasjonale aktører som OECD (Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling), og EU (Sæle & Hallås. 2020, s. 53).

5.1 Kunnskapsløftet 2006

Læreplanen i 2006 fokuserte, som de to foregående læreplanene (M-87, L-97) å skape gode opplevelser i faget kroppsøving og at faget skal stimulere til en økt fysisk aktivitet og en varig aktiv livsstil (Johansen, Høigaard & Fjeld. 2008). Ifølge LK06 er kroppsøving et allmenndannende fag som skal føre til en aktiv livsstil og livslang bevegelsesglede. Kroppsøving skal også medvirke til at mennesker sanser, opplever, lærer og skaper med kroppen, samt være med å fremme fairplay og respekt for andre gjennom det sosiale aspektet som faget er preget av. Faget skal også bidra til at elever utvikler kompetanse gjennom et bredt utvalg av lek og aktivitetsformer, utvikler allsidighet, og lærer å praktisere samt verdsette trygg ferdsel i naturen (Utdanningsdirektoratet, 2015a). En av de største endringene med LK06 var at innsats ikke lengre skulle være en del av vurderingsgrunnlaget. Dette markerte et klart brudd på den tidligere tredelte praksisen fra L97 hvor vurderingskriteriene var innsats, ferdighet og kunnskap (Arnesen, Nilsen & Leirhaug. 2013). Denne vurderingspraksisen førte til reaksjoner fra både lærere og elever, og det var bare om lag halvparten av lærerne som endret vurderingspraksisen, og denne vurderingspraksisen syntes også å ikke ha noen felles retning (Arnesen, Nilsen & Leirhaug. 2013). Dette førte til at det i 2012 kom en ny, revidert læreplan i kroppsøving. Denne reviderte planen inneholdt blant annet nye kompetansemål, og den la til rette for at elever skulle få reflektere over og vurdere egen innsats og kompetanse. Det medførte også en stor endring i vurderingspraksisen, som igjen skulle inneholde innsatsbegrepet. Bruken av testing ble også anerkjent som problematisk, og den nye reviderte læreplanen inneholdt ingen metodiske anbefalinger om bruk av fysiske tester (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

5.2 Fagfornyelsen 2020

Fagfornyelsen (LK20) er den største endringen siden kunnskapsløftet i 2006 (LK06). LK20 tar for seg hvilke kunnskaper, ferdigheter og verdier som verdsettes, og hvordan myndighetene ønsker å styre skolen. Lærerne har, med utgangspunkt i den nye læreplanen et profesjonelt handlingsrom som betyr at lærerne skal tolke læreplanen og arbeide i et profesjonsfelleskap sammen med kollegaene for å kunne skape et så godt trivsels og læringsmiljø som mulig. (Sæle & Hallås. 2020, s. 53-54). Læreplanen har fått en ny overordnet del, som erstatter det som tidligere har vært kjent som «generell del» av læreplanverket. Denne nye overordnede del beskriver hvilke verdier og prinsipper grunnskoleutdanningen skal bygge på. Innholdet i fagene er også nytt, og noe av det viktigste elevene skal lære i skolen er evnen til kritisk tenkning og refleksjon. Målet er at elevene skal bli enda mer kreative og utforskende. Myndighetene argumenterer med at det elevene skal lære må være mer relevant i takt med ny teknologi, ny kunnskap og nye utfordringer. Ved lanseringen av de nye læreplanene ble det trukket fram at vi vil få en skole som skal inneholde mer lek, mer praktisk læring og vektlegging av kritisk tenkning og dybdelæring. De fleste fag har også fått et mindre antall kompetansemål. Elevene skal få mer tid til dybdelæring, og dette er noe av grunnen til at de nye læreplanene ikke er så omfattende. Dybdelæring beskrives i LK20 som evnen til å kunne lære om et tema så godt at kunnskapen kan brukes i nye og ukjente situasjoner. (Sæle & Hallås. 2020, s. 55-56). Dybdelæring skjer når man gradvis utvikler en dypere forståelse for begreper, metoder og sammenhengene i og mellom fag. Når elevene får arbeide over tid med et tema og får øve på å reflektere, diskutere og se på ulike perspektiver, samt reflektere over egen læringsprosess, da legges det til rette for dybdelæring (Evensen, 2020. S17). Dybdelæring skal også innebære kritisk tenkning og moralsk bevissthet. Fagfornyelsen inneholder også tre tverrfaglige tema. De tverrfaglige temaene er folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Disse tverrfaglige temaene er samfunnsaktuelle temaer, og som navnet antyder skal de anvendes i alle fag hvor de er relevante (Sæle & Hallås. 2020, s. 56). De fem grunnleggende ferdighetene, som ble innført i LK06, er også blitt videreført i LK20. Disse ferdighetene er å kunne skrive, å kunne lese, å kunne regne, digitale ferdigheter og muntlige ferdigheter. Disse ferdighetene er en grunnleggende forutsetning for å kunne lære og utvikle seg i skole, arbeid og samfunnsliv. De grunnleggende ferdighetene skal inkluderes i alle fag, men fagene spiller likevel ulike roller i utviklingen av disse ferdighetene (Sæle & Hallås. 2020, s. 58).

5.3 Kroppsøving i fagfornyelsen 2020

Læreplanen for kroppsøving har med fagfornyelsen fått en ny tekst som beskriver hvordan faget skal fungere. Det er like mange timer som før, og de grunnleggende ferdighetene skal fortsatt integreres inn i faget slik som i alle andre fag. Nytt i LK20 er at tidligere har kroppsøving vært inndelt i hovedemner men er nå erstattet av tre kjerneelementer. Disse tre kjerneelementene er: Bevegelse og kroppslig læring, deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter og uteaktiviteter og naturferdsel (Sæle & Hallås. 2020, s. 59). Disse tre kjerneelementene beskrives av utdanningsdirektoratet (2020) som:

Bevegelse og kroppslig læring

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

Deltakelse og samspill i bevegelsesaktiviteter

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

Uteaktiviteter og naturferdsel

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

Noe som er verdt å legge merke til er bruken av begrepet naturferdsel. For mange var dette et nytt begrep, som skulle fungere som en erstatning for begrepet friluftsliv. Dette førte til flere uttrykte et ønske om å beholde begrepet friluftsliv, men utdanningsdirektoratet valgte å beholde begrepet naturferdsel og argumenterte med at det er et bredt begrep som inneholder både eget nærområde, naturferdsel og friluftsliv. Timetallet er som nevnt uendret fra LK06 og

elever skal fra 1-7 trinn ha totalt 478 timer i kroppsøving. Fra 8-10 trinn er timetallet 223 mens i videregående skole er timetallet 56 timer i året (Sæle & Hallås, 2020, s. 58).

5.4 Læreplaner i skolen

I virkeligheten fungerer læreplaner ofte ikke som de skal i teorien. I diskusjoner om skolen skjer det ofte at innholdet blir bedømt etter hva som står i læreplanen. En baserer antakelsene sine gjerne på at læreplanen blir gjennomført til punkt og prikke. Dette er derimot langt i fra virkeligheten. En læreplan vil aldri kunne være så konkret at den dekker alt som skjer i et klasserom. Undervisning foregår heller ikke på den måten at elevene bare sitter der som passive mottakere, den er preget av dialog og samspill, og det vil dermed være elementer som ikke kan forutses av verken lærer eller læreplan. En læreplan i praksis er også et produkt av tolkningen til den lærer som setter den ut i praksis. Dette vil kunne variere i stor grad blant skoler og lærere. Til slutt vil også materielle rammer og lokale kulturforhold påvirke hvordan en læreplan settes ut i praksis. Resultatet av alle disse faktorene er at til tider vil læreplanens intensjon og hvordan den fungerer i praksis være ganske forskjellig (Imsen, 2016. s.277).

6.0 Vurdering

Vurdering i kroppsøving er et av de mest omfattende temaene i faget. Hvordan en skal vurdere, og hvilke metoder som fungerer best, og hva som er best for elevene er en tilsynelatende evig debatt. Det som er riktig vurderingsmetode i dag, er kanskje ikke riktig om 5, 10 eller 20 år. Den vurderingspraksisen og de vurderingsmetodene som jeg skal skrive om i dette kapitlet er vurderingsmetoder som er tett knyttet opp til LK20 og er vurderingsmetoder som er godt begrunnet i den gjeldende læreplanen.

Målet for vurdering i kroppsøving er å fremme læring og bidra til læringslyst underveis. Vurderingen skal også bidra med informasjon om kompetanse underveis, og ved avsluttet opplæring. Dette skal gjøres blant annet ved hjelp av halvårsvurdering og standpunktvurdering. Grunnlaget for vurdering i kroppsøving er naturligvis kompetansemålene i den gjeldende læreplanen, og vurderingen skal ta utgangspunkt i hvordan kompetanse er beskrevet i læreplanen. Dette er noe som gjelder alle fag og er uendret fra LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2021^b).

6.1 Forskrift til opplæringsloven

Alle elever har, ifølge opplæringsloven rett til underveisvurdering, sluttvurdering og dokumentasjon av opplæringen. Opplæringsloven beskriver formålet med vurdering i fag som et mål om å fremme læring, og bidra til lærelyst underveis, og gi informasjon om kompetanse underveis og ved avslutningen av opplæringen i faget. Grunnlaget for all vurdering er kompetansemålene, og kompetansemålene skal forstås i lys av teksten om faget i læreplanen. Elevene skal også være kjent med læreplanen i faget. Det skal heller ikke tas hensyn til forutsetninger, fravær, orden eller atferd i vurderingen i faget. Innsats er bare en del av vurderingen der det står beskrevet i kompetansemålene (Lovdata, 2021)

Stort fravær kan føre til at lærer ikke har et vurderingsgrunnlag i faget og dermed ikke kan sette en karakter. Elever og foreldre til elever som er under 18 år skal varsles skriftlig dersom eleven står i fare for å enten ikke få karakter (ikke vurdert), ved halvårsvurdering i et eller flere fag, eller dersom eleven står i fare for å få karakteren nokså god (Ng), eller lite godt (Lg) ved halvårsvurdering for karakter i orden eller atferd. Dette varselet skal gis straks det blir klart at eleven står i fare for å ikke få karakter eller nedsatt orden eller oppførsel karakter. Dette skal gjøres slik at eleven har sjanse til å forbedre den aktuelle karakteren.

Underveisvurdering i fag skal være en integrert del av opplæringen og skal aktivt brukes for å fremme læring, tilpasse opplæring og øke kompetansen i faget. Underveisvurdering kan være både muntlig og skriftlig. Underveisvurderingen innebærer at elever skal delta i vurderingen av eget arbeid og reflektere over eget arbeid og faglige utvikling. Elevene skal forstå hva de skal lære, og hva som er forventet av dem. De skal også få vite hva de mestrer, og få veiledning om hvordan de kan arbeide videre for å øke kompetansen.

Halvårsvurderingen i fag er en del av underveisvurderingen, og skal vise kompetansen eleven besitter i faget, og gi veiledning om hvordan eleven kan øke kompetansen. Halvårsvurdering med karakter skal gis skriftlig og skal gi et uttrykk for den kompetansen eleven har oppnådd på det tidspunktet vurderingen ble gjort. Denne vurderingen skal gis midt i opplæringsperioden og ved slutten av opplæringsåret for fag som ikke blir avsluttet.

Sluttvurderingen i et fag skal gi informasjon om kompetansen til eleven ved avslutningen av faget. En sluttvurdering i grunnskolen er standpunktkarakterer samt eksamenskarakterer. Når en elev har bestått sluttvurderingen i et fag, er det denne karakteren som blir stående på vitnemålet til eleven (Lovdata, 2021).

6.2 Læringsmål, kjennetegn og vurderingskriterier

Læringsmål, kjennetegn og vurderingskriterier er sentrale komponenter i vurderingsarbeidet i kroppsøving. Dersom elevene inkluderes i arbeidet med disse delene av vurderingsarbeidet, kan det hjelpe elevene med å bedre å forstå målene de skal jobbe mot. Det kan føre til at elevene tar større interesse i målene, og får et mer reflektert forhold til den læringsprosessen de skal gjennom (Evensen, 2020. S33). Elever som forstår sin egen læringsprosess og faglige utvikling, vil få økt selvstendighet og mestringfølelse, og elever som reflekterer over egen og andres læring vil kunne utvikle bevissthet om egne læringsprosesser. (Utdanningsdirektoratet, 2017). Elever som deltar aktivt i vurderingen av sin egen utvikling, og får medvirke i utviklingen av sin egen kompetanse, vil ha medansvar og være bevisste deltakere i sin egen læringsprosess. For at dette skal kunne forekomme, må elevene ha kjennskap til hvordan deres kompetanse blir vurdert og hva som ligger til grunn for vurderingen.

Kompetansemålene kan for elevene framstå som store og abstrakte. For å gjøre dem mer forståelige for elever, er det vanlig praksis å bryte disse kompetansemålene ned til læringsmål. Det vil si at kompetansemålene brytes ned til mindre, mer forståelige deler slik at elevene enklere kan forstå, lære og ta i bruk disse læringsmålene i undervisningen. (Evensen, 2020. S34).

For å kunne drive god underveisvurdering, er et av de grunnleggende prinsippene at elevene forstår hva de skal lære, og hva lærer forventer av dem. Å utarbeide vurderingskriterier for å tydeliggjøre hva som kreves for å oppnå læringsmålene, er en god måte for lærere å konkretisere hva som forventes av dem. Vurderingskriteriene kan hjelpe elevene å utvikle kompetansen i faget gjennom å vite hva som kreves av dem, og hvordan de skal gjennomføre oppgaven. Elevene kan også involveres i denne delen av vurderingsarbeidet. Dette vil også kunne hjelpe å gi elevene et større eierforhold til hvordan vurderingskriteriene er utarbeidet, og hvordan de praktiseres. (Evensen, 2020. S43).

6.3 Vurdering for læring

Vurdering for læring er et begrep som det ikke er til å unngå når en snakker om vurdering i den norske skolen i dag. I 2010 etablerte utdanningsdirektoratet en fireårig nasjonal satsing for vurdering for læring. Målet var å gi støtte i arbeidet med å videreutvikle en mer læringsfremmende vurderingspraksis og vurderingskultur. Senere har denne satsingen blitt

videreført, og kompetanseutvikling i vurdering for læring for læring og lærende nettverk som arbeidsmetode har vært en sentral del av satsingen (Utdanningsdirektoratet, 2019c).

Vurdering for læring, også kalt underveisvurdering handler om at elevenes kompetanse og utvikling gir retning for planlegging og gjennomføring av opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Utdanningsdirektoratet beskriver fire sentrale prinsipper for vurdering for læring som lyder som følgende:

«Elever lærer mer og bedre når de»

- *«Vet hva de skal lære og hva som forventes av dem»*
- *«Får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen deres»*
- *«Får råd om hvordan de kan forbedre seg»*
- *«Er involvert i eget læringsarbeid ved blant annet å vurdere eget arbeid, egen kompetanse og egen faglig utvikling»* (Utdanningsdirektoratet, 2019c).

I utdanningsdirektoratet sin egen rapport om den nasjonale satsingen på vurdering for læring (Utdanningsdirektoratet, 2019c), beskrives denne satsingen som en suksess som har skapt stor entusiasme og at det har vært en positiv innstilling til satsingen. Som følge av denne satsingen, la utdanningsdirektoratet opp til at LK20 i enda større grad la til rette for vurdering for læring. Det var et uttalt mål i rapporten at den nye læreplanen skulle bidra til å støtte oppunder en læringsfremmende og rettferdig vurderingspraksis, og at den nye læreplanen skulle blant annet ha fagspesifikke omtaler av vurdering som støtter oppunder underveis og sluttvurderingen, og synliggjøre hvordan underveisvurderingen skal være læringsfremmende (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Resultatet av uttalte målene kan en blant annet finne i læreplanen for kroppsøving i LK20 hvor det blant annet står «Underveisvurderingen skal bidra til å fremme læring og til å utvikle kompetanse i faget» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Vurdering for læring har etter den opprinnelige satsingen i 2010 blitt en standard for hvordan vurdering skal fungere i den norske skolen, og vurderingsformen er dypt forankret i fagfornyelsen.

7.0 Metode

7.1 Valg av metode

Metode kommer av det greske ordet *methodos*, som betyr å følge en bestemt vei mot et mål (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 16). Prosessen med valg av metode var utfordrende. Hvilken vei ville være best når jeg skulle besvare min problemstilling? Hvilken metode vil være den mest gjennomførbare? Etter flere diskusjoner både med meg selv og veileder, landet jeg på kvalitativt intervju som metodevalg. Hvorfor ble valget kvalitativt forskningsintervju? Hensikten med et kvalitativt forskningsintervju er å forstå verden sett fra intervjupersonenes synspunkt. Det å få frem deres erfaringer og opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer er et mål (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 20). Denne metoden, å få informasjon gjennom samtaler og refleksjoner basert på intervjupersonenes opplevelse av yrket deres og hvordan kroppsøving generelt fungerer i skolen, virket som den mest hensiktsmessige metoden. Intervjuene ga meg muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål, gå dypere i enkelttema og ga meg også muligheten til å selv ta til meg gode refleksjoner. Å få til slike refleksjoner ville vært vanskelig i en kvantitativ metode som bærer preg av lite fleksibilitet, hvor alle deltakere blir gitt identiske spørsmål og svaralternativer (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 17). Intervjuene ble gjennomført som semi-strukturerte intervju, hvor man lager en intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, men spørsmål, tema og rekkefølge kan variere (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 79). På denne måten kan jeg som intervjuer utforske og grave litt mer i enkelt temaer som kanskje ikke er en del av intervjuguiden, men likevel blir en naturlig del å snakke om i intervjuet. Intervjuene bar preg av at kroppsøvingslærerne som ble intervjuet hadde forskjellige metoder og filosofier de brukte i undervisningen, og da kunne jeg stille oppfølgingsspørsmål og få dem til å utdype i større grad enn dersom intervjuet hadde vært mer strukturert.

7.2 Det kvalitative forskningsintervju

Å ta i bruk kvalitative forskningsintervju er å ta i bruk samtale som forskning. (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 20). Selve ordet intervju kommer fra det franske ordet *entrevue*, og det engelske *inter view*. Det er en utveksling av utvekslings av synspunkter mellom to personer om et tema som begge to er opptatt av (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 21). Intervjupersonene er delaktig i det kvalitative forskningsintervju gjennom å skape mening og forståelse om et bestemt emne. Intervjuet skal få fram hvordan intervjupersonene beskriver opplevelsene sine, og hvorfor de tar de handlingsvalgene de gjør. Forskningsintervjuet går derimot dypere enn den dagligdagse meningsutvekslingen, og bærer også preg av en viss struktur og hensikt. (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 20-21). Kvalitative forskningsintervju er også varierende i

grad av struktur. Det kan variere fra ustrukturert intervju, som er, som navnet antyder et intervju som bærer preg av lite struktur, til et strukturert intervju med faste svaralternativer. Et ustrukturert intervju er et intervju som har åpne spørsmål rundt et forhandsoppgitt tema. Spørsmålene og rekkefølgen på dem er derimot ikke tilrettelagt på forhand. I et strukturert intervju med faste svaralternativer krysser forskeren av for svar. (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 78-79). Mellom disse ytterpunktene i kvalitativ forskningsmetode, finner man semi-strukturert intervju. Dette intervjuet baserer seg på intervjuguide, som er en liste over temaer og generelle spørsmål som skal gjennomgås i løpet av intervjuet. De ulike temaene i intervjuguiden bestemmes av hva som trengs å besvares i problemstillingen (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 79). Kvalitative intervjuer kan kort oppsummeres som et verktøy som brukes av en forsker når en ønsker fyldige og detaljerte beskrivelser av en informants opplevelse eller erfaring av et fenomen. Intervjuene kan enten være strukturerte med faste svar alternativer, eller uten struktur og bruke åpne spørsmål rundt et forhåndsbestemt tema. Intervjuene må også dokumenteres og transkriberes før en kan gjøre en analyse. (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 85)

7.3 Utvalg

Informantene i denne undersøkelsen består av to lærere fra en ungdomsskole i Bergen, samt to lærere fra videregående skole i Bergen. For å få et best mulig utvalg av informanter, hadde jeg på forhand av mastergraden forhørt meg med noen lærer som jeg var klar over var interessert i vurdering i kroppsøving. Da jeg landet på endelig problemstilling kontaktet jeg to av disse lærerne, og spurte om de ville stille til intervju. Videre brukte jeg nettverket mitt for å komme i kontakt med to nye lærere, som begge jobber i videregående skole.

7.4 Utvalgsstrategier

Når en skal gjennomføre et kvalitativt intervju må informantene velges ut ved en strategisk utvelgelse. Hvilken målgruppe som er mest hensiktsmessig å ha med og hvilke personer fra denne målgruppen som skal være med er noe forskeren må tenke nøye gjennom (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 50). For finne informanter som kunne stille opp til intervju, brukte jeg nettverket mitt aktivt for å komme i kontakt med potensielle informanter. Deretter brukte jeg potensielle informanter til å komme i kontakt med andre informanter. En slik metode for utvelgelse av informanter kalles snøballmetoden (Christoffersen &

Johannesen, 2012, s. 51). I denne undersøkelsen var det noen enkle kriterier som måtte oppfylles. Lærene måtte ha undervist både med LK20, og LK06 og satt karakter basert på kompetansemålene i begge disse læreplanene. I praksis betydde dette at lærerne måtte ha mer enn 1 års erfaring i vurdering i kroppsøving, med unntaket av lærere som underviser på Vg3, hvor LK20 enda ikke er innført. Kriteriene for å kunne delta i denne undersøkelsen var derfor som følger

- Kroppsøvingslærerne hadde undervist, og drevet en vurderingspraksis med karakterer på elever i både LK20 og L06

Basert på dette kriteriet var det kun aktuelt med kroppsøvingslærere som har jobbet fra 8-trinn i grunnskolen til Vg2, fordi lærere i på barnetrinnet ikke driver med vurdering med karakterer, og fordi lærere på Vg3 enda ikke har tatt i bruk LK20 i undervisning og vurdering.

7.5 Utvalgets størrelse

Kvalitative studier krever at forskeren går i dybden slik at informantene kan utdype sine meninger ytterligere. Da krever også den kvalitative metoden at utvalget av informanter ikke er for stort (Sæle & Hallås. 2020, s. 324). Utvalget i denne undersøkelsen består som nevnt bare av fire. Utvalget kan framstå som lite, men det er kan ofte være en fordel med å ha et mindre antall intervjuer i undersøkelsen, og heller bruke mer tid på å forbedre og analysere intervjuene (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 148). Arbeidet med å finne informanter startet før arbeidet med selve oppgaven. Jeg hadde en tanke om hva denne oppgaven skulle handle om ganske tidlig, og jeg var i lærepraksis brukte jeg perioden på å snakke med praksislærer, og også bruke han som en ressurs for å finne ut hvem andre lærere som kunne være aktuelle. Deretter startet jeg arbeidet med oppgaven, og kontaktet igjen disse lærerne via e-post. Det resulterte i at jeg fikk to informanter. De resterende to informantene kom jeg i kontakt med via en bekjent, som anbefalte meg to lærere som kunne vært gode informanter. Disse ble også kontaktet via e-post og begge takket ja til å være med.

7.6 Intervjuguiden

Som tidligere nevnt er en intervjuguide en liste over tema og generelle spørsmål som skal gjennomgås i løpet av intervjuet. De temaene som skal gjennomgås springer ut ifra problemstillingen som undersøkelsen han som hensikt å svare på (Christoffersen &

Johannesen, 2012, s. 79). Intervjuguiden ble lagt opp slik at de første spørsmålene var enkle, personlige spørsmål som alder, arbeidserfaring etc. Etter innledningsspørsmålene startet nøkkelspørsmålene med spørsmål om kjennskapen deres til LK20, noe som er et sentralt tema for de fleste spørsmålene gjennom hele intervjuet. Hensikten med å starte nøkkelspørsmålene med dette spørsmålet var å «sette tonen» for resten av intervjuet. Dersom informanten går gjennom med seg selv hvilke kunnskap en faktisk besitter, vil det være lettere å besvare de neste spørsmålene. Nøkkelspørsmålene inneholdt ikke noen personlige spørsmål, og det er bare alder og arbeidserfaring, samt utdanning som er personlige spørsmål. Dette var et bevisst valg for å gjøre det enklest mulig for informantene å svare på spørsmålene uten at de følte at de måtte utlevere personlig informasjon. Spørsmålene i intervjuguiden var formet slik:

- To spørsmål om deres personlige kunnskap til LK20
- Tre spørsmål om LK20 har endret deres undervisning/vurderingspraksis
- To spørsmål om deres mening rundt en påstand
- Fire spørsmål om hvordan informantene opplever LK20 i praksis og om endringene det har medført
- Et spørsmål om informantene har noe de selv har tilføye

Spørsmålene var satt bevisst i denne rekkefølgen, men likevel ble det naturlig å hoppe frem og tilbake i spørsmålene, samt stille flere oppfølgingsspørsmål for å få tilstrekkelig informasjon om temaet. Informantene ble også presentert problemstillingen for oppgaven i intervjuguiden, men den har i ettertid endret ordlyden noe.

7.7 Testintervju

Underveis i utformingen av intervjuguiden gjennomførte jeg et testintervju sammen med to lærere. Et testintervju har som hensikt å være en øvelse til intervjusituasjonen, hvordan en skal håndtere ulike svar og finne ut om ens teknikk egner seg for å få svar på det en spør om. (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 84). Da fikk jeg utprøvd intervjuguiden og også satt spørsmålene i den rekkefølgen jeg følte var mest hensiktsmessig. Dette testintervjuet ga meg også en mulighet til å diskutere med intervjupersonene om hvordan intervjuet fungerte i praksis, og om eventuelle spørsmål jeg kunne ha med. Dette testintervjuet gjorde at jeg følte meg godt forberedt til intervjuene med informantene.

7.8 Gjennomføring av intervju

Etter at jeg hadde fått bekreftet av den enkelte at de kunne stille på intervju, fikk de tilsendt et dokument som inneholdt både en samtykke erklæring, og hva intervjuene skulle handle om (vedlegg 1). Dette dokumentet ble også skrevet ut og tatt med slik at informantene fysisk kunne skrive under på at de samtykket til å delta. Tid og sted for gjennomføringen av intervjuene ble avtalt via epost. Det ble oppfordret til å ta det i arbeidstiden til lærer, eller rett etter arbeidstid, slik at det gikk minst mulig tid av deres fritid. To av intervjuene ble gjennomført i kontortiden på arbeidsplassen, et intervju ble gjennomført på arbeidsplassen etter endt arbeidstid og det siste intervjuet ble gjennomført over zoom i kontortiden til informanten. Intervjuene hadde en varighet på 15-35 minutter, og det ble benyttet en lydopptaker under intervjuene. Lydopptakeren var utlånt fra HVL. Alle lydopptak ble lastet opp på PC like etter gjennomføring og slettet fra lydopptakeren. Å benytte lydopptak er en nødvendighet, fordi det er umulig å huske alt som blir sagt under intervjuet (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 84). I selve intervjusituasjonen fokuserte jeg å lytte aktivt etter at spørsmålene var stilt, slik at jeg kunne stille så gode oppfølgingsspørsmål som mulig. Å lytte aktivt er like viktig som beherskelse av spørreteknikker, og intervjueren må lære å lytte til det som sies og hvordan det sies (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 170). Ved å fokusere på det som ble sagt, og ikke det jeg selv skulle spørre om, kunne jeg formulere oppfølgingsspørsmål som ikke var en del av intervjuguiden, men som ble naturlig å ta opp i løpet av intervjuet. Dette var også med på å gi intervjuet en naturlig flyt, og informantene fikk mulighet til å utdype og snakke om det som engasjerte de mest angående vurdering eller undervisning i kroppsøving, noe som var ulikt for alle informantene. Den lyttende og spørrende stilen jeg brukte under intervjuene gjorde også at det følte mindre formelt. En mindre formell atmosfære kan gjøre at det føles lettere for informanten å snakke, i tillegg til at det gjør framgangsmåten mer fleksibel. (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 78). Intervjuene var forventet å ligge på rundt 30 minutter, og et av intervjuene var på 35 minutter, og to var på 25 minutter, mens det siste var på 15 minutter. Det siste intervjuet på 15 minutter opplevdes noe kort, men etter endt transkribering viste det seg at det var veldig mange gode og verdifulle refleksjoner også i dette intervjuet.

7.9 Transkribering

Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form blir intervjuene strukturert slik at de er enklere å analysere (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 170). Å transkribere intervjuene var en nødvendighet for å få tilgang til informasjonen de inneholdt på en enklere og raskere måte. Det gjorde det også mye lettere å sammenlikne intervjuene. Selve transkriberingsprosessen var en tidskrevende prosess som ble gjort manuelt ved at jeg lyttet til taleopptakene. Taleopptakene hadde jeg lastet opp på pc og spilte dem av ved halv hastighet, slik at det ble mye lettere å både høre og skrive like raskt som informantene snakket. Det finnes ingen korrekt måte å transkribere på. Når en skal transkribere er det heller mer hensiktsmessig å spørre en selv: «Hva er en nyttig transkripsjon for min forskning»? (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 212). Ettersom jeg ikke skulle bedrive en analyse av språket informantene brukte, inkluderte jeg ikke uttrykk som «eh», latter og liknende. Jeg inkluderte derimot gjentakelser, og noen pauser, dersom informantene ga uttrykk for at de måtte tenke seg om på spørsmålet, eller gjorde noen refleksjoner midt i setningen. Selve transkriberingen ble gjort dagen etterpå, eller samme dag som intervjuet ble gjort, og var ca. en dags arbeid til sammen. Resultatet var 28 sider med tekst, eller 13090 ord.

7.10 Analyse

I analysearbeidet valgte å sammenlikne alle svarene fra informantene, spørsmål for spørsmål. Ettersom at dette var et semistrukturert intervju, var det noen spørsmål som ikke alle informantene fikk, men likevel fikk alle informantene de 12 spørsmålene som sto i intervjuguiden. Ettersom at det var relativt få spørsmål, var det en enkel jobb å kategorisere alle spørsmålene og svarene inn i ulike temaer, og analysere svarene til informantene, og deretter sammenlikne svar. Denne framgangsmåten kan beskrives som en temasentrert analytisk tilnærming hvor et av hovedpoengene er å gå i dybden på de enkelte temaene gjennom sammenlikning av informasjon fra alle informantene (Thagaard, 2013, s. 181). På denne måten fikk jeg sammenliknet lærernes vurderingspraksis, hva de har endret i vurderingspraksisen og hva deres tanker om fagfornyelsen er. Det gjorde at jeg enklere kunne sammenlikne funn, se sammenhenger og deretter drøfte disse i resultat og drøfting kapittelet.

7.11 Reliabilitet

Reliabilitet handler om en forskningsrapports konsistens og pålitelighet. (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 357). Reliabilitet behandles ofte når det er snakk om hvorvidt et resultat kan reproduseres på et annet tidspunkt av andre forskere. I intervjuforskningen handler det om intervjupersonen ville endret sine svar i et intervju med en annen forsker. (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 276). Forskeren må argumentere for reliabiliteten til forskningen ved å

redegjøre for hvordan dataene har blitt utviklet. Hvor gode er dataene som forskeren har fått ut av forskningsprosjektet? Argumentasjonen til forskeren skal overbevise den kritiske leser om kvaliteten på dataene og forskningen, og dermed også verdien av de resultater som blir presentert (Thagaard, 2013, s. 202). Det kan også skilles mellom ekstern og intern reliabilitet. Ekstern reliabilitet knyttes til spørsmålet om hvorvidt et forskningsprosjekt som er utført i en bestemt situasjon kan gjentas av andre forskere i en annen situasjon. Dette kan derimot være vanskelig å få til i kvalitative studier (Thagaard, 2013, s. 202). Intern reliabilitet handler om grad av samsvar i konstruksjon av data mellom forskere som arbeider på samme prosjekt. For å kunne oppnå denne formen for reliabilitet bør forskeren være konkret og spesifikk i sin rapportering av framgangsmåter ved innsamling og analyse av data. Reliabiliteten til forskningen vil styrkes dersom forskeren gir en detaljert beskrivelse av forskningsstrategi og analysemetoder. Slik vil forskningsprosessen kunne vurderes. (Thagaard, 2013, s. 202). I metodekapittelet har jeg gitt en detaljert gjennomgang av hvordan forskningen har foregått, ved å forklare utvalget som er med i forskningen, hvordan intervjuguiden har blitt utformet, hvordan intervjuene ble gjennomført og hvordan transkriberingen ble gjort. På denne måten kan alle få innsikt i hvordan forskningen på dette prosjektet ble utført og hva som var planen bak. Dette er faktorer som er med på å styrke reliabiliteten til forskningen. Faktorer som kan svekke reliabiliteten til forskningen er blant annet etterprøvbarheten. Som tidligere nevnt kan det være vanskelig å gjenskape resultatene i en kvalitativ studie. Intervjuguiden er vedlagt i oppgaven, så det er mulighet til å etterprøve resultatene, men ettersom det var et semistrukturert intervju er ikke alle spørsmålene som ble stilt skrevet i intervjuguiden (Vedlegg 2). En annen faktor som kunne vært med å styrke reliabiliteten til forskningen, er å ha en til person som transkriberer intervjuene, for å så sammenlikne om transkripsjonene er like. Selv nøyaktig de samme skrevne ordene i en transkripsjon kan utrykke forskjellige betydninger, avhengig av hvordan den som har transkribert velger å sette punktum (Kvale og Brinkmann 2015, s. 212). Dette er også en faktor som kan være med å påvirke hvordan resultatene tolkes, og dersom det er flere som transkriberer kan dette være med å styrke reliabiliteten. Det ville også vært med å styrke reliabiliteten dersom det var flere forskere på dette prosjektet som kunne vært med å evaluere framgangsmåten og arbeidet som ble gjort i prosjektet, men dette har ikke vært gjennomførbart på grunn av tid og ressurser.

7.12 Validitet

Validitet handler om tolkningen av data. Hvor gyldig er de tolkningene forskeren kommer fram til? «Vi kan vurdere validiteten av forskningen med henblikk på spørsmålet om resultatene av undersøkelsen representerer den virkeligheten vi har studert» (Thagaard, 2013, s. 204). Begrepet validitet kan presiseres ved å stille spørsmål ved om de tolkningene forskeren kommer fram til er gyldige i forhold til den virkeligheten som er studert. Validitet, som reliabilitet, skilles også mellom ekstern og intern validitet. Intern validitet handler om hvordan årsakssammenhenger kan støttes innenfor en bestemt studie. Ekstern validitet handler om hvordan den forståelsen som utvikles i en studie, også kan være gyldig i andre studier. Ekstern validitet brukes i sammenheng med begrepet overførbarhet. Overførbarhet handler om hvordan de tolkningene som er gjort i et prosjekt også kan være gyldig i andre sammenhenger (Thagaard, 2013, s. 205). Hvordan kan validiteten til et prosjekt styrkes? Det kan gjøres på samme måte som en styrker reliabiliteten i et prosjekt. Ved å være helt åpen om metodene og tolkningene som er gjort i prosjektet, såkalt «gjennomsiktighet». For å styrke validiteten innebærer det at forskeren tydeliggjør grunnlaget for fortolkninger ved å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlaget for de fortolkninger forskeren kommer fram til. Fortolkningenes styrke er avhengig av at forskeren kan argumentere og redegjøre for de fortolkninger som er gjort (Thagaard, 2013, s. 205). Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 278) bør valideringsarbeidet flyttes fra slutten av produksjonslinjen til å heller fungere som en kvalitetskontroll gjennom hele prosjektet. En forsker må spørre seg om hver enkelt fase i forskningen er fornuftig, ansvarlig og om de understøtter forskningens konklusjoner. Valideringen avhenger av kvaliteten på undersøkelsen, og funnene må kontinuerlig sjekkes, kontrolleres og fortolkes teoretisk Kvale og Brinkmann (2015, s. 278). Utformingen av denne undersøkelsen ble gjort etter grundige undersøkelser om hva som ville være hensiktsmessig å spørre om. For å sikre at spørsmålene var relevante for undersøkelsen og for å sikre at jeg spurte nok spørsmål som var dekkende for problemstillingen, gjorde jeg et omfattende arbeid med å lese tidligere forskning på området og kom godt i gang i skriveprosessen før jeg valgte å gjennomføre intervjuene. På denne måten var jeg klar over akkurat hvilke spørsmål som ville være treffende for undersøkelsen, akkurat hva jeg ville spørre om, og hvilke spørsmål som ikke var så relevante for undersøkelsen. Det ble også gjennomført et pilot intervju sammen med to lærere, som begge kom med innspill til hva jeg kunne spørre om, hva som ikke var relevant, og hvordan deres oppfatning av fagfornyelsen var. På denne måten kunne jeg styrke validiteten til undersøkelsen. Thagaard (2013, s. 205-206) presiserer at forskeren skal spesifisere hvordan han eller hun kom fram til den forståelsen som prosjektet resulterer i. Da er en avhengig av å redegjøre for framgangsmåter i prosjektet og relasjoner i felten. På

samme måte som med reliabilitet, er det som tidligere nevnt viktig med gjennomsiktighet i undersøkelsen. Metode kapittelet beskriver alle framgangsmåter som ble gjort i undersøkelsen, og på denne måten er det med på å styrke validiteten. Thagaard (2013, s. 206) argumenterer for at dersom forskeren i utgangspunktet er innenfor miljøet en studerer, vil han eller hun ha et godt utgangspunkt for forståelse av fenomenene som blir studert. Personlig har jeg en tilknytning til lærermiljøet gjennom fire år som vikarlærer, fem år på lærerstudiet og over 100 praksisdager i grunnskolen. Dette gjør at jeg er i stand til å ha en forståelse for hvordan lærere arbeider, og en god mulighet til å kjenne meg igjen i det informantene beskriver. Dette kan være med å styrke validiteten til undersøkelsen. På en annen side, kan det føre til at jeg som forsker overser det som er forskjellig fra mine egne erfaringer (Thagaard, 2013, s. 206).

Overførbarheten til denne undersøkelsen kan det være noe vanskelig å si noe om, ettersom at problemstillingen denne undersøkelsen tar for seg er et relativt nytt problemområde og det finnes lite forskning på akkurat dette området. Problemstillingen lyder som følger: «*Hvordan har et utvalg kroppsøvingslærere tilpasset sin vurderingspraksis i lys av den nye læreplanen?*» Ettersom at læreplanen nylig er innført i den norske skolen, er det mangel på undersøkelser som dekker akkurat dette temaet, og derfor er det vanskelig å si noe om hvordan resultatene fra denne undersøkelsen kan ses i sammenheng med tidligere undersøkelser. Det finnes derimot undersøkelser fra overgangen fra L97 til LK06. Det klare bruddet LK06 markerte med L97 i form av vurdering gjør det likevel vanskelig å sammenlikne resultater fra denne undersøkelsen med tidligere undersøkelser på grunn av de store forskjellene i læreplanene. Å trekke generaliserende konklusjoner basert på resultatene av denne undersøkelsen vil også være lite hensiktsmessig, da utvalget bare var på fire personer. Ettersom at utvalget var så lite kan det ikke hevdes at meningene og uttalelsene til disse personene er en generell tankegang blant lærere. Det kan være med på å svekke validiteten til undersøkelsen noe.

7.13 Etske problemstillinger

En kvalitativ undersøkelse kan møte på en rekke etiske problemer. Intervjuerens grunnleggende etiske dilemma kan formuleres slik: «*Forskeren vil at intervjuet skal være så dypt og inntrengende som mulig, noe som innebærer en fare for at intervjupersonen krenkes,*

men forskeren ønsker samtidig å være så respektfull mot intervjupersonen som mulig, med fare for å få et empirisk materiale som bare skraper på overflaten». (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 96). Ethiske problemer i intervjuforskningen oppstår spesielt på grunn av kompleksiteten ved å utforske menneskers privatliv og deretter legge beskrivelsene ut i det offentlige. Derfor bør en ta hensyn til mulige etiske problemstillinger helt fra begynnelsen av undersøkelsen og helt til en ferdigstiller prosjektet. (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 97). Ved utformingen av intervjuguiden valgte jeg bevisst å unngå personlige spørsmål for å omgå etiske dilemmaer og spørsmål som kan oppleves som vanskelige for intervjupersonen. Personlige spørsmål, foruten alder, erfaring og kvalifikasjoner var ikke nødvendig for å få besvart problemstillingen, og dermed ble det gjort et bevisst valg for å unngå personlige spørsmål. Likevel er det mange andre etiske retningslinjer en må passe på når en gjennomfører forskning, og forskning på mennesker spesifikt. Kvale og Brinkmann (2015, s. 97) beskriver syv forskningsstadier hvor etiske problemstillinger kan forekomme.

- Tematisering. Formålet med undersøkelsen som skal gjennomføres bør diskuteres både med hensyn til den vitenskapelige kunnskapen som skal produseres og med hensyn til det mennesket som skal utforskes.
- Planlegging. Her handler det om å hente inn samtykke, sikre at intervjupersonenes konfidensialitet og vurdere hvilke konsekvenser undersøkelsen kan ha for dem.
- Intervjusituasjonen. Intervjurapportsens konfidensialitet må vurderes, samt mulige konsekvenser for intervjupersonene. Kan intervjuet resultere i stressopplevelser eller endret selvbilde?
- Transkribering. Igjen må konfidensialiteten vurderes. Forskeren må også vurdere hvordan en kan gjøre en så lojal som mulig skriftlig transkripsjon av intervjupersonens uttalelser.
- Analysering. Etikken i analyseringen handler om hvor dypt og kritisk intervjuene kan analyseres, og om intervjupersonene bør få være med å bestemme hvordan uttalelsene deres skal tolkes
- Verifisering. Det er forskerens etiske ansvar å rapportere kunnskap som er så sikker og verifisert som mulig.
- Rapportering. Konfidensialitetsprinstippet må igjen vurderes, og spørsmålet om hvilke konsekvenser rapporten har for intervjupersonene eller den institusjonen/gruppen de representere når den offentliggjøres.

Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utformet 50 retningslinjer som skal bidra til å utvikle forskningsetisk skjønn og refleksjon, avklare etiske dilemmaer, fremme ansvarlig forskning og forebygge uredelighet. (NESH, 2021). Jeg har valgt å trekke ut noen av disse retningslinjene som er spesielt relevante i forhold til min undersøkelse

NESH skriver dette angående samtykke i forskning: «*Forskere skal som hovedregel innhente et forskningsetisk samtykke til deltakelse i forskning. Det forskningsetiske samtykket skal være frivillig, informert og utvetydig, og det bør være dokumenterbart*». (NESH, 2021). Før jeg gjennomførte mitt prosjekt sørget jeg for at alle intervjupersonene fikk lest gjennom hva de skulle være med på, og deretter signert et samtykkeskjema. Samtykket var frivillig i den forstand at det ikke la noe press på intervjupersonene, og det var heller ingen konsekvenser ved å si nei til å delta i prosjektet. Samtykket var informert ved at intervjupersonene ble sendt et dokument hvor detaljene om prosjektet sto forklart, og intervjupersonene ble forklart hva de skulle være med på. Samtykket er også blitt dokumentert i form av en handsignatur fra alle deltakerne.

Anonymitet. I følge NESH må forskere sikre anonymitet dersom det er avtalt eller dersom andre hensyn tilsier det (NESH, 2021). I denne undersøkelsen ble alle informantene lovet anonymitet, og informasjon som kan være med på å identifisere informantene, som navn og arbeidsplass blir ikke gjengitt i undersøkelsen. Informantene gis fiktive navn for å gjøre det enklere å følge den enkelte personens sitater. På denne måten vil informantene føles mer menneskelig, men likevel beholde sin anonymitet.

Verdier og handlingsmotiver. Blir beskrevet av NESH som: «*Forskere skal vise respekt for ulike verdier og holdninger. Forskere skal ikke tillegge mennesker irrasjonelle eller lite aktverdige motiver uten å kunne gi overbevisende dokumentasjon og begrunnelse*» (NESH 2021). Dette er et relevant punkt for denne undersøkelsen, som til dels tar for seg meninger, verdier og handlingsmotiver til intervjupersonene. Som forsker må en være forsiktig med å tillegge andre personer motiver, og under analyseringen og diskuteringen av intervjumateriale, har jeg måttet være forsiktig med å ikke tillegge intervjupersonene noen meninger eller tolke deres motiver uten at det er godt dokumentert.

7.14 Presentasjon av informantene

For å beskytte informantenes anonymitet er det brukt fiktive navn. Informantenes navn i denne oppgaven er: Johannes, Stian, Even og Patrick. I resultatdelen vil spørsmålene fra intervjuguiden bli presentert, deretter vil enkelte utsagn og direkte sitater fra informantene bli presentert. Utvalget endte opp med å være et relativt homogent utvalg, sett ut ifra alder, kjønn og erfaring. Det var likevel ikke et krav til stor variasjon mellom utvalget, og alle informantene utfylte de kriteriene som var satt før utvalget begynte.

Alle informantene i denne oppgaven jobber på skoler i Bergen. To av informantene jobber på ungdomsskole, mens to av informantene jobber på videregående skole. Alle informantene er menn og har varierende erfaring, alder og utdanning. Hvor stor prosent kroppsøving opptar stillingen er også varierende. Utvalget besto av 4 menn, fra alderen 31-50, med alt fra 6-15 års erfaring innenfor læreryrket. Hvor stor del av stillingen som besto av kroppsøving varierte fra 26-60%.

Johannes: 39 år gammel. 15 års erfaring som lærer. Idrett grunnfag utdanning. Kroppsøving opptar 26% av stillingen. Lærer i videregående

Stian: 32 år gammel. 9 års erfaring som lærer. bachelor i idrett. Kroppsøving opptar 50% av stillingen. Lærer i ungdomsskolen

Even: 31 år gammel. 6 års erfaring som lærer. 30 studiepoeng i kroppsøving. Kroppsøving opptar 50% av stillingen. Lærer i ungdomsskolen

Patrick: 50 år gammel. 10 års erfaring som lærer. Bachelor i idrett. Kroppsøving opptar 60% av stillingen. Lærer i videregående

8.0 Resultat og drøfting

I dette kapittelet vil jeg legge fram resultatene fra intervjuene, og diskutere det opp mot denne oppgavens problemstilling «*Hvordan har et utvalg kroppsøvingslærere tilpasset sin vurderingspraksis i lys av den nye læreplanen?*». Konklusjoner og funn som gjøres i undersøkelsen vil være støttet oppunder av teori og tidligere forskning. Funnene er delt opp i forskjellige temaer, og vil diskuteres ut ifra informantenes egne sitater.

8.1 Informantenes kjennskap til fagfornyelsen

Informantene rapporterer at de selv besitter enten god kunnskap eller god nok kunnskap om LK20. På spørsmålet «Hvor god kjennskap vil du si at du har til den nye læreplanen?» er det ingen som sier at de ikke har tilstrekkelig med kunnskap om fagfornyelsen. Tvert imot sier informantene at de har god eller god nok kjennskap til den nye læreplanen.

«Jeg tenker at den er grei. Det er, i kroppsøving så har jeg nå en klasse vg2 og det er første klassen jeg har hatt i ny læreplanverk. Så, ja. Føler jeg begynner å få en oversikt, men ja, det er, det tar ofte litt tid å få den nye inn» Johannes

«Jeg synes selv at jeg har god kunnskap til den. Jeg jobbet med fagfornyelsen mye» Stian

«Det er jo litt flaut å si at du har kjempegod kunnskap til den. Jeg vil si at jeg har ca. så god kjennskap som jeg burde ha som kroppsøvingslærer, bruker kompetansemålene og bruker det som står der når jeg driver med vurderingsarbeid». Even

«Har egentlig relativt god kjennskap til den nye læreplanen. Vi har jobbet med det en god del her på skolen» Patrick

«På hvilken måte har du satt deg inn i LK20?»

«Nei, altså det var jo litt, før forrige skoleår. Før læreplanen kom inn, da jobbet vi litt med den, både avdeling og seksjon. Det har vel ikke vært noe i år. Det har mest vært å, ja uformelt eller lese seg opp på egenhånd» ... «Ja, det er jo også fordi at, på vår skole er det en stor idrett og kroppsøvingssavdeling. Jeg er vel den eneste kroppsøvingslæreren som ikke hører til den avdelingen, så jeg er en liten outsider der» Johannes

«Da har vi hatt både utviklingstid der vi har jobbet med fagfornyelsen, vi har også sittet av tid til planleggingsdager i forkant av skoleåret der vi har jobbet med fagfornyelsen» ... «vi har egentlig jobbet i litt mindre team enn det vi kanskje burde. Vi burde vært flere». Stian

«Altså, skolen arrangerer utviklingstid, da har vi i begynnelsen av året tid til å sette oss ned å se på de forskjellige kompetansemålene og se på hvordan planen fungerer. Det er satt av tid på tvers av fagene» ... «Litt tid, men det er jo aldri nok selyfølgelig, men det er jo fordi du har 900 andre ting på listen du også skal gjennom» Even.

«Det vi først og fremst har gjort er at vi har brukt tid i såkalte team møter for idrettsavdelingen her, da til å både å studere læreplanen og til å jobbe med hva den innebærer, hvordan vi skal drive en vurderingspraksis og i tillegg hvordan vi basert på den nye læreplanen bør og kan legge opp til undervisning» Patrick.

Alle de fire informantene melder at de har fått tid av skoleledelsen til å diskutere LK20 i team. Dette står til en viss grad i stil med utdanningsdirektoratets (2020b) uttalte forventning om at *«skoleeier skal stille nødvendige ressurser til disposisjon, og sørge for at rammebetingelser som gir skolene mulighet til å sette seg inn og ta læreplanverket i bruk på en god måte»*. Likevel sier Johannes at han har i forkant av dette skoleåret stått alene med å arbeide med LK20, og at han har måttet jobbe med fagfornyelsen individuelt fordi han ikke er tilknyttet kroppsøvingssesksjonen på skolen hvor han jobber. Even melder at de har fått «litt» tid, men at det ikke er nok. Stian etterlyser større profesjonsfelleskap i arbeidet med læreplanen.

8.2 Endringer i undervisningspraksis

I forskningsartikkelen til Arnesen, Nilsen & Leirhaug (2013) kommer det fram at nesten halvparten av alle spurte lærere hadde endret vurderingspraksis. Likevel tydet noen av funnene på at lærerne fortsatt brukte innsats i sin vurderingspraksis, som etter innførselen av LK06 skulle falle helt ut. Denne variasjonen i vurderingspraksis påvirket også undervisningspraksisen til lærerne, og den nye vurderingsforskriften viste seg å føre til sprikende endringer innenfor vurderingen og undervisningen blant lærerne.

Flere av informantene i denne undersøkelsen snakker om en endring i undervisningsmetode etter innførselen av LK20. Hvordan denne undervisningspraksisen har endret seg skal vi se videre på i dette kapittelet.

På spørsmålet om hvordan Johannes har endret eller tilpasset undervisningspraksisen sin i kroppsøving svarer han:

«Mindre instruerende. Den nye læreplanen stiller jo noen heftige krav da egentlig til vurderingen, så. Men det er mindre begrensninger, så når jeg starter jeg aktiviteter så er begrensningene ganske få i utgangspunktet. Det er mer utprøvende for elevene. Og det er jo ganske kjekt å se også, hvor mange regler de ligger på seg selv før de finner ut av ulike løsninger. Så ja, det er nå en endring».

Johannes snakker om et skift i undervisning til en mindre instruerende metode. Elevene får i større grad utforske aktivitetene selv.

Even snakker også om en mindre instruerende undervisning, og beskriver hvordan han har endret undervisning og vurderingsmetode slik:

«Det er noen aktiviteter det er greit å ha rammer på, og kjøre sånn, forklare hva vi skal gjøre, også tar du delene, progresjonen og avslutningen. Sånn deduktiv metode. Type det er jeg som presenterer, også gjør de det jeg sier. Men det fjerner jo de helt som aktører i aktiviteten. Så er det jo å gi de litt friere tøyler, og la de utforske og holde på, og det er jo en litt annen måte å vurdere på, men det fjerner den, eller det gjør det mye vanskelig å vurdere de på mestring av teknikk og sånn, og se progresjonen, for da prøver de seg fram, og da er det mange blindveier å gå, i dårlig teknikk i basketball for eksempel» ... «Så jeg ser for meg hvis målet er å lære de basketball så er det en veldig fin å gjøre det på, den måten som skjer i alle basketball lag rundt omkring. Der du gir de delaktiviteter, og setter opp og kjører deduktiv måte hele veien gjennom. Men med tanke på formuleringen så er det jo mange av aktivitetene som legger opp til at de skal utforske, at de skal trene på, erfare, se på forskjellige, altså de skal være med på den prosessen. Og det tror jeg er en annen måte å drive undervisning på. Du må gi de muligheten til å være dust i gymsalen, og la de utfolde seg, og la de sjekke at, når jeg gjør det på denne måten så funker det greit, når jeg gjør det på den måten så går det ikke greit»

Her beskriver Even hvordan en deduktiv metode, altså instruerende metode fjerner elevene som aktører i aktiviteten. Han argumenterer for at kompetansemålene som handler om å utforske, trene på og erfare legger opp til at elevene i større grad må få utfolde seg, gjøre opp egne erfaringer om metoder som fungerer og ikke.

Stian på den andre siden, sier at han ikke har endret undervisningspraksis etter innførselen av LK20. På spørsmål om han har endret undervisningspraksis svarer han:

«Jeg har egentlig kjørt samme linje jeg altså. Det har jeg. Vil du vite noe om det? Jeg har egentlig veldig lik stil i forhold til hvordan jeg har vært før»

Når Stian forklarer undervisningspraksisen sin, kan det likevel tyde på at hans undervisningspraksis har mange likhetstrekk som de andre informantene, med en mindre instruerende stil. Han forklarer undervisnings og vurderingspraksisen sin slik:

«Vi jobber gjerne med ulike emner over lengre tid, 3-4 uker med et gitt emne. Dette emne det jobber vi progresjonsmessig med, at vi har en deduktiv metode i starten av et emne der vi tilegner elevene en del faglig kunnskap slik at de skal lære seg en del faglitteratur knyttet til idrett og kroppsøvfingsfaget også bygger vi videre på den progresjonen med at vi spiller mer ballen over til elevene slik at vi ikke har så mye deduktivt men mer induktivt slik at de skal finne ut av ting mer selv, i grupper med hverandre. Så jeg har veldig ofte i mine timer mange bevisste tidsavbrudd der elever samler seg i grupper og diskuterer og finner ut av ting sammen. For på den måten vil du og da se, er det kroppslig læring, er de bevisst på det? Har de faglige kunnskaper, og hvem er det som er ressursen i klassen? Der går et skille for meg i forhold til måloppnåelse for eksempel. Det er egentlig sånn jeg bygger opp undervisningspraksisen og vurderingspraksisen i faget».

På samme måte som Even og Johannes, snakker Stian om en induktiv metode hvor elevene må finne ut av ting selv. Elevene må altså utforske aktivitetene uten noen videre instruksjoner fra lærer.

Patrick snakker om en undervisning som har gått fra et ferdighetsfokus over på et øvingsfokus. Han nevner ikke med egne ord at undervisningen har blitt mindre instruerende, men beskriver en praksis som krever stor grad av utforskning blant elevene.

Det står egentlig ingenting om kompetansemålet om at man må være god i noe. Det står tvert imot at man skal trene på, man skal være med å skape, man skal planlegge og gjennomføre noe, man skal bruke. Alle disse verbene som går igjen: forebygger, utfører. Alle disse verbene som går igjen, gir jo oss en pekepinn på hva det vi skal vurdere det. Så når det står å trene på så tolker jeg det som øving. Så hvis jeg gir elevene beskjed om at vi for eksempel skal jobbe med fingerslag i volleyball, så vurderer ikke jeg elevene på hvor god de er på å utføre fingerslag, men jeg vurderer de på: klarer de å holde fokus, klarer de å jobbe med fingerslag istedenfor å spenne ballen i taket? Nummer en. Nummer to, dette med øving, det er jo å ta til seg erfaring.

Man prøver på noe, også enten lykkes man det man prøves på, eller så lykkes man ikke, det kan være i større eller mindre grad. Også prøver man igjennom å gjøre bittesmå endringer, og dette skjer ofte ubevisst. Det kreves en prosess hos eleven, det krever en refleksjon. «Okei, hvis jeg flytter meg litt sånn, hvis jeg kommer litt mer under ballen, hvis jeg samler hendene mine, også videre, så kanskje jeg får det bedre til». Så prosessen, sånn som jeg tolker lærerplanen, er viktigere enn resultatene, i forhold til alle disse verbene som går igjen i læreplanen

Tre av informantene beskriver en undervisningspraksis som har endret seg etter innførselen av LK20, og har i stor grad blitt preget av en mindre instruerende undervisning. Informantene legger vekt på verbbruken i kompetansemålene som «å trene på» og «å utforske», og dette har tilsynelatende vært med å påvirke hvordan de driver undervisning. Stian rapporterte at han ikke hadde endret undervisningspraksis etter innførselen av LK20, men beskriver likevel en undervisningspraksis som har samme røde tråd som de andre informantene, altså en mindre instruerende undervisning. Dette kan virke noe motstridig fra forskningsrapporten til Borgen & Engelsrud (2020) som viser til at dersom en læreplan skal ha betydning for lærerens arbeid med kroppsøving er det avhengig av at lærerne har et gjennomtenkt språkbruk og begrepsbruk. De skriver i forskningsrapporten at LK20 ikke er tilstrekkelig gjennomarbeidet til å kunne fungere på denne måten for både lærere og elever (Borgen & Engelsrud 2020). Både Patrick og Even nevner språkbruket spesifikt for hvorfor de har endret undervisningsmetode, og samtlige informanter bruker en metode som beskrives som induktiv eller mindre instruerende enn tidligere. Det kan tyde på at språkbruket i LK20 har vært med å dra kroppsøvingslærere i en og samme retning når det gjelder undervisningsmetode. Felles for alle informantene er at de forteller om en undervisningspraksis som er blitt mindre instruerende. Alle informantene beskriver en undervisningspraksis som i stor grad er preget av å la elevene utforske, øve og trene. Disse endringene er i samsvar med målet til LK20 om at elevene skal bli mer kreative og utforskende (Sæle & Hallås. 2020, s. 56). At alle fire informantene opplyser at deres undervisningspraksis har gått over til en mindre instruerende og mer utforskende metode, antyder at også her har informantene gått i samme retning når det gjelder undervisningspraksis. I Arnesen, Nilsen & Leirhaug (2013) sin studie, tydet funnene på at også undervisningspraksisen til lærere gikk i en sprikende og utydelig retning. Igjen kan dette funnet tyde på at LK20 i større grad har lyktes med å skape en mer lik vurdering og undervisningspraksis på tvers av skoler og lærere enn det LK06 klarte. Arnesen, Nilsen & Leirhaug (2013) argumenterer videre for at dersom en skolereform skal lykkes må endringene

i læreplan, vurdering og undervisning alle trekke i samme retning. Funnene blant informantene kan tyde på at LK20 har hatt større suksess i måten den har endret vurdering og undervisningspraksis blant lærere enn det LK06 oppnådde. Likevel påpekes det igjen at utvalget på fire informanter er for lite til å kunne dra en generaliserende konklusjon.

Undervisningspraksisen til lærerne kan også i stor grad knyttes opp mot deres vurderingspraksis. Ettersom at tester i stor grad har forsvunnet, og elevene skal ifølge LK20 vurderes på kriterier som innsats, samarbeid, trene på og utvikle ferdigheter og så videre (Utdanningsdirektoratet, 2019a), så krever det at lærere driver en kontinuerlig vurderingspraksis som vil være tett knyttet opp mot de aktiviteter og øvelser elever gjør i undervisningen. En lærer skal tolke situasjoner, hendelser, responser og handlinger (Birch, 2021, s. 157). Denne prosessen er ikke mulig å gjøre over en enkelt time, og derfor vil en lærers vurderingspraksis også være tett knyttet opp mot lærerens undervisningspraksis. På grunn av dette vil det ikke være mulig å diskutere en endring i vurderingspraksis i kroppsøving uten å ta opp hvordan undervisningspraksisen også har endret seg. Underveisvurdering, som er en stor del av kroppsøving, skal også ifølge forskrift til opplæringsloven være en integrert del av opplæringen (lovdata, 2021). Denne underveisvurderingen må nødvendigvis foregå over lengre perioder og være en del av den daglige undervisningspraksisen.

8.3 Endringer i vurderingspraksis

Felles for alle informantene er at de snakker om et ferdighetsfokus som de enten har måttet legge vekk, eller som i det minste har vært en del av vurderingskulturen på skolen tidligere. Dette skiftet vekk fra ferdighetsfokus virker å være felles for alle informantene, og kan tyde på at vurderingspraksisen trekker lærere i en og samme retning

«Jeg har, ja. Altså det er jo en del glidende overganger her, så jeg vet ikke hva jeg skal si hva som er på grunn av den nye læreplanen, men vi har jo også noen sånne prosjekt, karakterdempet vurdering, som har begynt samtidig dette her, så det er litt sånn glidende overganger her, men det er jo, det er, altså dette her med testing i kroppsøving har jo forsvunnet her» ...

Johannes beskriver en vurderingspraksis som har endret seg over tid. Han er usikker på hva som skyldes den nye læreplanen, og hva som skyldes andre faktorer. Han snakker videre om

at han har måttet endre på den gamle vurderingspraksisen, og erkjenner at det er noe han må jobbe med for å avlære.

«Den kroppslige læringen med utforskningsbiten, samt den fair play biten, og integrering og inkludere andre elever er ting som vi på denne skolen har lagt vi mye vekt på, og det har egentlig ikke vært så veldig mye endringer i den vurderingspraksisen som vi gjør nå kontra før. Det er vel det at vi har tatt vekk det fokuset med ferdighetsprøver eller praktiske prøver som det var tidligere». Stian

Stian beskriver igjen en vurderingspraksis som ikke har endret seg betydelig med den nye læreplanen. Han snakker likevel om praktiske og ferdighetsprøver som har falt bort, men forklarer også i intervjuet at disse prøvene begynte å forsvinne etter innførselen av revidert kunnskapsplan i 2012.

«Altså, jeg fikk beskjed når jeg begynte å jobbe på denne skolen for tre år siden, at det kullet skulle vurderes med utgangspunkt i LK20. Så jeg begynte med engang med LK20». Even

Even rapporterer at han har vurdert med utgangspunkt i LK20 selv før den ble innført, da skolen bevisst hadde et fokus på at elevene skulle vurderes etter denne læreplanen. Likevel erkjenner han at det har vært et skifte i fokus på hvordan han vurderer

«jeg vet at vurderingspraksisen til de jeg har samarbeidet med og i stor grad min egen i stor grad vært mer sentrert rundt ferdighetsnivået til elevene som i, at du yter på det nivået du er på, så nå er det mer fokus på dette om de kan mestre eller kan tilegne seg teknikker og sånt, sånn at du kan se progresjon mye mer enn den summative vurderingen, som er sånn «hvor god du er til slutt». Så du tilpasser vurderingen mye mer til den enkelte elev, altså forutsetningene de har til å kunne gjøre de aktivitetene de gjør på» Even

På tross av at Even kun har vurdert etter LK20, erkjenner han altså at han har måttet legge vekk det ferdighetsfokuset, som tidligere har preget både han og kollegaene.

«Så det sånn som jeg tolker planen da, eller kompetansemålene så er ikke det viktige her at man verken bedriver direkte idrett eller at man måler, vurderer elever ut fra ferdigheter. Det står egentlig ingenting om kompetansemålet om at man må være god i noe. Det står tvert imot at man skal trene på, man skal være med å skape, man skal planlegge og gjennomføre noe, man skal bruke. Alle disse verbene som går igjen:

forebygger, utfører. Alle disse verbene som går igjen, gir jo oss en pekepinn på hva det vi skal vurdere det» ... «prosessen, sånn som jeg tolker lærerplanen, er viktigere enn resultatene, i forhold til alle disse verbene som går igjen i læreplanen» Patrick

Det er tydelig at også Patrick har valgt å fokusere på å legge bort ferdighetsfokuset som tidligere har preget vurderingspraksisen.

Når jeg presenterte problemstillingen i denne undersøkelsen, nevnte jeg også at i funnene til Arnesen, Nilsen & Leirhaug (2013) ble det klart at etter innførselen av LK06 hadde mange lærere endret vurderingspraksis, men at den ikke hadde gått i en og samme retning. Jeg stilte da spørsmålet, på bakgrunn av Borgen & Engelsruds (2020) kritikk av språkbruket i LK20, om LK20 også kunne resultere i en vurderingspraksis som gikk i forskjellige retninger. Funnene i denne undersøkelsen tyder derimot på at vurderingspraksisen har gått i relativt lik retning. Selv om fire informanter på ingen måte danner et grunnlag hvor en kan generalisere på grunnlag av alle lærere i Norge, kan dette lille utvalget av lærere si litt om hvordan lærere har endret sin vurderingspraksis. På spørsmål om hvordan informantene har endret vurderingspraksis er det spesielt et ord som går igjen: ferdigheter. Alle informantene forteller at de har måttet legge vekk ferdighetsfokuset i vurderingen i kroppsøving. Ferdigheter har tidligere vært en stor del av vurderingen i kroppsøving, og dersom en skal sammenlikne med LK06, kan en argumentere for at å fjerne ferdigheter i vurderingen i kroppsøving er en endring på størrelse med fjerningen av innsats i LK06. Likevel tyder funnene på at lærere tar til seg denne endringen i mye større grad enn hva lærere gjorde ved innførselen av LK06, hvor funnene til Arnesen, Nilsen & Leirhaug (2013) tydet på at mange lærere fortsatt brukte innsats i vurderingspraksisen sin.

I sin analyse argumenterer Lyngstad (2019) for at målformuleringene i LK06 har blitt utviklet i et spenningsfelt mellom prestasjons og ferdighetsfokus, hvor det på den ene siden er fysiske ferdigheter og idrettslige prestasjoner som definerer måloppnåelse, mens på den andre siden er det individuell ferdighetslæring som definerer måloppnåelse etter øvings og treningsprinsipper som skal være relevant for elevenes kroppslige utvikling, ut ifra deres forutsetninger. Lyngstad argumenterer videre for at framtidige læreplaner vil bli utviklet i dette spenningsfeltet. Informantene i denne undersøkelsen virker derimot å ikke støtte Lyngstad sin påstand om at det vil være et spenningsfelt mellom prestasjon og ferdighetsfokus, da alle informantene opplyser at de ikke lenger har et ferdighetsfokus i sin vurderingspraksis. Lyngstad skriver også at det ikke vil være overraskende dersom det

kommer reaksjoner fra lærerne på lik linje med reaksjonene etter LK06. Som tidligere nevnt virker LK20 å være en læreplan som har lyktes i mye større grad å få med seg lærere i en og samme retning når det gjelder vurderingspraksis. Ingen av informantene opplyser at de fortsatt driver en vurdering som ikke er forenelig med LK20, slik som var tilfelle etter LK06, eller at de er sterkt uenige med hvordan vurderingspraksisen nå foregår i skolen

For å styrke vurderingspraksisen til lærere, legger LK20 til rette for et profesjonelt handlingsrom som betyr at lærerne skal tolke læreplanen og arbeide i et profesjonsfelleskap sammen med sine kollegaer, for å skape et så godt trivsel og læringsmiljø som mulig. (Sæle & Hallås. 2020, s. 53-54). Dette kan knyttes til Fullan og Hargreaves' (2012) teori om profesjonell kapital. For å styrke lærerens individuelle evner, som Hargreaves og Fullan (2012) referer til som human capital, trengs det et felleskap som sammen utvikler disse evnene. Dette kalles sosial kapital. Et felleskap som preges av høy sosial kapital vil ifølge Hargreaves og Fullan (2012) kunne påvirke andre mennesker med lavere menneskelig kapital til å utvikle sine egne evner, og da etter hvert få en høy menneskelig kapital. Det er altså essensielt at lærere tar del i et profesjonsfelleskap som preges av kompetente og engasjerte mennesker, for å både utvikle egne evner, men også for å hjelpe og motivere kollegaer til å utvikle sine evner.

For at endringer skal kunne skje, mener Hargreaves og Fullan (2012) at mennesker må få det de bryr seg mest om: respekt fra sine medmennesker. Det er her profesjonell kapital kommer inn, fordi gjennom et profesjonsfelleskap med andre lærere, vil et miljø som er preget av høy sosial kapital kunne påvirke andre mennesker positivt gjennom åpen, meningsfull og engasjerende kommunikasjon. En skole som er preget av et profesjonsfelleskap med høy profesjonell kapital vil, ifølge Hargreaves og Fullan (2012) ha mye lettere for å innføre endringer. Derfor er det viktig at LK20 legger til rette for at lærere i større grad arbeider i et profesjonsfelleskap, og det vil være essensielt for ledelsen i alle skoler å legge til rette for at dette profesjonsfelleskapet fungerer slik at lærere kan bruke sin sosiale kapital til å påvirke kollegiet i positiv retning, og til å innføre og praktisere en vurderingspraksis slik den er ment å praktiseres etter LK20 sine retningslinjer. En skole med høy sosial kapital vil utvikle lærere med høy menneskelig kapital, som igjen vil føre til at lærere utvikler den siste delen av profesjonell kapital som handler om menneskers evner til å ta avgjørelser (Hargreaves og Fullan 2012). En kroppsøvingslærer er avhengig av et profesjonsfelleskap for å utvikle seg, men står i stor grad alene når det endelige vurderingsarbeidet skal gjøres. Da er læreren avhengig av å ha god dømmekraft og kunne ta gode avgjørelser. Denne evnen, sammen med

sosial kapital og menneskelig kapital danner det Hargreaves og Fullan (2012) kaller profesjonell kapital. Denne profesjonelle kapitalen er en viktig kompetanse for kroppsøvingslærere for å kunne drive en god vurderingspraksis og for å kunne implementere endringer i egen yrkespraksis. En læreplan er også et produkt av tolkningen til den lærer som setter den ut i praksis, og dette vil kunne variere i stor grad blant både skoler og lærere (Imsen, 2016, s. 277). Lærere som arbeider i profesjonsfelleskap vil kunne forhindre at læreplanen blir et resultat av hver enkelt lærer sin tolkning, men heller profesjonsfelleskapets tolkning, og dermed skape bedre rammer for både vurdering og undervisning på skolen.

I intervjuet opplyser tre av informantene at de har tatt del i et profesjonsfelleskap hvor de har diskutert og arbeidet med læreplanen og hvordan den skal implementeres i vurderingsarbeidet. Johannes derimot opplyser at han har stått hovedsakelig alene i arbeidet med læreplanen, og forklarer dette med at han ikke er tilknyttet kroppsøvingsseksjonen på skolen hvor han jobber. Dette medfører igjen at Johannes, når det gjelder kroppsøvingfaget, i mindre grad enn de andre informantene har fått tatt del i et profesjonsfelleskap, og dermed har dårligere forutsetninger for å utvikle både egen sosial kapital og menneskelig kapital, og fått dratt nytte av de fordelene et slikt miljø fører med seg. Likevel etterlyser også både Even og Stian mer tid til å arbeide med læreplanen i et profesjonsfelleskap.

8.4 Idrettsbegrepet i kroppsøving

Idretten har i store perioder dominert kroppsøvingfaget. I fagfornyelsen skal dette idrettsfokuset dempes, fordi idrett lett kan både oppfattes som og knyttes til konkurranse. I framtiden skal kroppsøvingfaget ha mindre fokus på konkurranse, det å vinne, og det å bli best i idrett. (Sæle & Hallås, 2020, s. 41). Dette idrettsfokuset har de aller fleste som har gått på norsk skole fått kjenne på kroppen. Ofte har kroppsøvingstimene vært dominert av fotball, volleyball, innebandy, håndball og flere andre idretter. Dette forsøker LK20 å gjøre noe med. I kompetansemålene etter 10 trinn nevnes idrett bare en gang, i kompetansemålet: *«utforske egne muligheter til trening, helse og velvære gjennom lek, dans, friluftsliv, idrettsaktiviteter og andre bevegelsesaktiviteter»*. I kompetansemålene etter vg1 nevnes ikke idrett i det hele tatt, mens det også bare nevnes en gang i kompetansemålene etter vg2. Informantene snakker også om et lite skift i idrettsfokuset, men det kommer fram at idrett fortsatt er ganske utbredt blant kroppsøvingslærerne, til tross for at det bare nevnes med ord en gang i kompetansemålene.

På spørsmål om endringer i undervisningspraksisen svarer Johannes:

«En annen endring som er gjort er at jeg kjører færre aktivitet og lengre perioder. Så der jeg tidligere har kjørt mange ballspill, to tre uker med hver, så kjører jeg heller fem uker, den klassen jeg har nå har hatt fem uker badminton, og fem uker volleyball».

Johannes har gått fra å ha flere perioder med ballspill, til å ha flere uker, med en spesifikk idrett. Han argumenterer med at dette er fordi det er blitt større fokus på dybdelæring.

Stian på den andre siden sier dette om idretten i kroppsøving:

«Vi har gått litt mer vekk fra idrettsbegrepet da, selv om det enda står det, så vidt nevnt. Vi har fått inn mer lek og mer sånn utradisjonell aktivitet, enn de idrettene som mange kanskje er kjent med fra før» ... «Vi har mer fokus på aktivitet eller lek eller den kroppslige utforskningen enn tidligere. Før var det veldig idrettsspesifikt og det er det ikke nå lengre».

Undervisningen til Stian bærer altså preg av at det er mindre fokus på idrett, og mer utradisjonelle aktiviteter og lek, som enkelt kan forsvares med begrepet kroppslig utforskning. Likevel erkjenner Stian at de fortsatt har bevart idrettsbegrepet i kroppsøving ved at de fortsatt har en lagidrett og en individuell idrett i undervisningen.

«Det var veldig idrettssentret, og «dette» er det vi jobber med, også var det litt dans rundt nyttår på grunn av juleball. Mens nå, så er det jo, vi skal se på kompetansemålene som snakker om bevegelsesmønster og vi skal se på utfoldelse og erfaringer med forskjellige bevegelser og sånn». Even

Even erkjenner også at idrettsfokus har blitt mindre, og argumenterer for at man nå skal se på bevegelsesmønstre, utfoldelse og erfaringer med forskjellige bevegelser. Han forteller videre om hvordan han, i likhet med Stian har trukket inn utradisjonelle aktiviteter inn i undervisningen, og snakker blant annet om parkour. Han har likevel også beholdt idretten i undervisningen, men at han nå ser på andre elementer enn tidligere, som samarbeid, inkludering og mestring. Han påpeker derimot at han synes det er rart at det ikke skal være et idrettsfokus i kroppsøving.

Patrick rapporterer at han også har brukt mindre idrett i kroppsøvingstimen. Han har begynt å legge opp undervisningene etter fysiologiske og koordinative ferdigheter, og bruker heller aspekter fra idretten når han skal jobbe med disse tingene.

«En ting jeg har gjort er å gå vekk fra å tenke idrett, men heller tenke fysiologiske egenskaper og koordinative ferdigheter. Og da hente elementer fra idrett for å jobbe med disse. Og som sagt, vi har brukt mye lek, det gir ofte god aktivitet, det er mange som synes lek er gøy og det gir på en måte mye av det som læreplanen sier. Og ja, det er veldig sjelden at vi har idrett» ... «vi er veldig tydelig på at kroppsøving handler om bruk av egen kropp, det handler om å lære å bruke egen kropp i ulike sammenhenger. Og det er egentlig ikke en idrettstrening, men det er læring, trening i bruk av kropp».

Undervisningen til Patrick har altså gått i stor grad vekk fra idrett, men den inneholder likevel ofte elementer fra idretten. Han har tatt i bruk lek i større grad, fordi det kan støttes i læreplanen. Han påpeker også at kroppsøving ikke er en idrettstrening, men læring og trening i bruk av egen kropp.

Endringer i bruken av idrett i undervisningen

Idrettsbegrepet er også en vesentlig endring i den nye læreplanen. Idrettsdiskursen har tidligere dominert kroppsøvingsfaget (Sæle & Hallås. 2020, s. 41) og har naturligvis også vært en del av informantenes undervisningspraksis. Stian og Even rapporterer at de har i stor grad gått vekk fra idrettsbegrepet, og heller har fokus på lek, aktiviteter og gjerne utradisjonelle aktiviteter, som blant annet parkour. Likevel har både Even og Stian beholdt noe idrett i undervisningen, og påpeker at dette fortsatt står nevnt i kompetansemålene. Patrick erkjenner at han også bruker tradisjonell idrett i sin undervisning i mye mindre grad, og heller har gått fra å tenke idrett til å tenke fysiologiske og koordinative ferdigheter. For å trene på disse ferdighetene har han heller begynt å bruke elementer fra idretten, men ikke nødvendigvis idretten i seg selv. Patrick bruker også mye lek i undervisningen. I motsetning til de tre andre informantene rapporterer ikke Johannes at han har brukt mindre idrett i undervisningen, men har heller begynt å bruke færre idretter i lengre perioder. Han forklarer dette med at han fokuserer i større grad på dybdelæring. Det er interessant at Johannes er den eneste av informantene som ikke har tonet ned bruken av idrett i noen særlig stor grad, men også den eneste som bruker begrepet dybdelæring når han snakker om undervisningspraksisen sin. Dybdelæring er en sentral del av den nye læreplanen, og formålet med LK20 er å gi elevene bedre dybdelæring og bedre forståelse av det de lærer (Borgen & Engelsrud 2020). Det er også interessant å notere at av alle informantene, så var Johannes den eneste som rapporterte at han hadde stått litt alene i implementeringen av LK20 i sin undervisning og vurderingspraksis i kroppsøving, og dette kan være med å forklare hvorfor Johannes som den

eneste informanten, har trukket i en litt annen retning når det gjelder bruken av idrett i undervisningen enn de andre informantene.

Tre av fire informanter har likevel gått i samme retning når det gjelder bruken av idrett i undervisningen, mens Johannes har valgt å fordype seg i enkelte utvalgte idretter, som han kan forsvare med å bruke dybdelæringsbegrepet, som er et sentralt begrep i LK20. Å bruke et tema over lengre tid kan Johannes forklare med blant annet Evensens (2020, s.17) forklaring på hvordan dybdelæring skjer. Han skriver at dybdelæring skjer når elever over tid får jobbe med et tema og får øve på å reflektere, diskutere, samt reflektere over egen læringsprosess. På denne måten kan Johannes fortsatt aktivt bruke idrett i undervisningen sin, og også holde seg innenfor hvordan vurdering og undervisningspraksis skal foregå etter LK20 sine retningslinjer.

Idretten, som tidligere har vært en sentral del av både undervisningspraksisen og vurderingspraksisen til lærere er tilsynelatende blitt mindre sentral del av kroppsøvingfaget enn tidligere. Stian argumenterer med at det er fordi de er blitt mer bevisst på den kroppslige læringen, inkluderingen og fairplay. Han nevner også at ferdighetsfokuset er tatt vekk, og dette kan være med å forklare noe av grunnen til at idrett i stor grad har forsvunnet ut av vurderingspraksisen til informantene. Idrett handler gjerne om ferdigheter, og det er lett å sammenlikne ferdighetene blant elevene når en bruker idrett i undervisningen. Informantene nevner også at ferdighetsfokuset i stor grad er forsvunnet, og det kan da tenkes at idretten knyttes opp mot dette ferdighetsfokuset. Stian nevner også den største endringen mellom LK06 og LK20 er det ferdighetsfokuset som har vært knyttet opp mot idretten. Johannes sier at han fint kan se på kompetansemålene som handler om bevegelsesmønster, utfoldelse og erfaringer med forskjellige bevegelser når han bruker idrett, men at han ikke er interessert i å se hvor gode elevene er i fotball for eksempel. Igjen blir idretten knyttet opp mot ferdighetsfokuset. Det kan tyde på at informantene har knyttet ferdighetsfokuset opp mot idrett i kroppsøving, og at dette er grunnen til at tre av fire informanter har betydelig mindre idrett i sitt vurderings og undervisningsarbeid.

8.5 Tolkningsrom og karaktersetning i LK20

I intervjuet ble informantene presentert med to påstander som omhandler den nye læreplanen. Den første påstanden de ble presentert for var:

«LK20 har ifølge Borgen og Engelsrud for lite tydelig språkbruk og læreplanen gir stort rom for tolkning. Hva mener du om denne påstanden?» (Borgen & Engelsrud 2020).

«Jeg er veldig enig i den. Det er, ja. Som sagt veldig, ja. En overlater mye til skjønnsmessig vurdering» ... «Det som er så diffust her, i den progresjonen også, er at de svakeste elevene de har største uforløste potensialet. Så, det sier jo noe om, altså når jeg diskuterer med mine kollegaer, hvordan vurderer en det?» ... «Da får du prøve å, ja. Vinkle det inn mot fair play. Men den fair playen er jo vag den også, det kan jo vinkles på alle mulige måter» Johannes

Johannes sier seg veldig enig i påstanden. Han problematiserer at vurderingen er blitt mer skjønnsmessig, og stiller spørsmål til hvordan en skal vurdere blant annet progresjon blant elevene. Han stiller også spørsmål ved hvordan en skal vurdere fair play, når det også kan vinkles på forskjellige måter.

«Jeg skjønner at denne påstanden kommer, men samtidig så tenker jeg at de begrepene som blir brukt er gode. Dette med integrering, inkludering, egne forutsetninger, kroppslig læring, jeg synes dette er mange gode begreper, som jeg tenker gir vurderingspraksisen i kroppsøving altså den går i en riktig retning i forhold til hva læreren bør se på» ... «For min del liker jeg disse begrepene, men jeg skjønner at det kan skape splid i kroppsøvmiljøet, fordi jeg tror at mange lærere tolker disse begrepene ulik i forhold til hvor lenge de har jobbet i skolen og i forhold til den faglige kunnskapen som jeg tror er veldig ulik hos mange kroppsøvingslærere». Stian

Stian sier han forstår at påstanden kommer, men likevel at han liker begrepene som er brukt, og han mener det dytter vurderingspraksisen i kroppsøving i riktig retning. Likevel forstår han at det potensielt kan skape splid, fordi det begrepene kan tolkes ulikt, avhengig av erfaring og faglig kunnskap.

«Det er jeg helt enig i. Jeg tror jeg har aldri, i løpet av når vi har planlagt og diskutert, så er det ytterst sjelden at jeg har snakket med en annen og vi har hatt helt samme tolkning av det som står der» ... «Så det er for åpent, for mye slingring og for mye åpent for tolkning» Even

Even, i likhet med Johannes sier seg helt enig i påstanden. Han påpeker at han sjelden eller aldri har hatt helt samme tolkning som en annen lærer. Han sier at det er for mye rom for

tolkning, men erkjenner likevel at det kan være positivt dersom en ser bort ifra at karakterer skal brukes som et kriterium for å komme inn på høyere utdanning. Han mener at med dette tolkningsrommet så kan han tilpasse vurderingen til å gi elevene en god og rettferdig vurdering etter deres progresjon og ferdigheter. Likevel problematiserer han denne vurderingspraksisen fordi karakterer i praksis fungerer som et verktøy for sammenlikning blant elever på tvers av skoler, og da kan denne vurderingspraksisen framstå som urettferdig, fordi enkelte kroppsøvlingslærere kan ha en mye mildere terskel enn andre for å sette gode karakterer.

«Jo, det mener jeg er for så vidt riktig. Når det kommer til vurderingspraksis så bør den selvfølgelig ligge tett opp til det du planlegger og tett opp til kompetansemål. Men det er klart det er, jeg kan se at den gir rom for mye tolkning» Patrick

Patrick sier seg også enig i påstanden. Han påpeker videre at læreplanen er veldig lite konkret, men sier likevel at det kan være både positivt og negativt. På den positive siden så gjør det at kroppsøvlingslærere må tenke litt mer og jobbe mer for å skape spennende og motiverende aktiviteter. På den negative siden sier Patrick at det er veldig utydelig hva du skal vurdere elevene på og hva du egentlig skal gjøre. Derfor må den enkelte lærer bruke mye tid på å forstå planen.

Tre av informantene sier seg enig i Borgen & Engelsrud sin påstand, og Stian sier han forstår hvorfor den kommer. Borgen & Engelsrud (2020) argumenterer med at dersom en læreplan skal ha betydning for lærernes arbeid med kroppsøving som skolefag er det avhengig av at lærerne har et gjennomtenkt språkbruk og begrepsbruk. I intervjuet er informantene opptatte av disse begrepene og språket som har kommet med LK20. Likevel kommer det fram at informantene er selv usikre på hvordan disse begrepene skal tolkes, hvordan de skal tas i bruk i praksis og hvor mye de skal vektes. Det kan tyde på at selv om begrepsbruken og språket som brukes i LK20 tas i bruk i praksis av kroppsøvlingslærere, så praktiseres disse begrepene på forskjellige måter. Borgen & Engelsrud sin påstand får altså støtte av informantene, og kritikken synes å være berettiget.

Den andre påstanden informantene ble presentert for var Vinje & Brattenborg (2020) sin påstand: *«dagens retningslinjer må bli betydelig klarere, før det kan gi mening å snakke om et rettferdig rammeverk for karaktersetting i faget».*

Johannes snakker først litt om at han sammen med kollegiet, tidligere har hatt øvelser hvor de vurderer samme prøver, og etterpå sammenlikner hvordan vurderingene har vært. Det mener

han har vært ganske likt. Han påpeker at dette har han ikke gjort med den nye læreplanen, og at etter hvert som læreplanen åpner for mer skjønnsmessig vurdering så er det også en større risiko for at vurderingene ikke samsvarer. Til slutt kommer han med denne uttalelsen:

«Tanken slår meg jo at en nesten burde fjerne karakterene for dette her i og med at det føles mer og mer som at det er et folkehelseverktøy hele faget».

«jeg skjønner at påstanden kommer og jeg ser hvorfor de nevner det. Det er jo det med at forskjellene kan bli for store både lokalt og nasjonalt» Stian

Stian sier han forstår hvorfor påstanden kommer, og begrunner dette med at det handler om at skolene, nasjonalt og lokalt har forskjellige fasiliteter, de har lærere med forskjellig kompetanse, og det er forskjell på den sosioøkonomiske bakgrunnen på skolene. Han sier likevel at på hans arbeidsplass så har de god praksis på den vurderingen som gjøres, og argumenterer med at man kan se at vurderingspraksisen fungerer i et historisk perspektiv. Stian mener at ledelsen har et ansvar, og kroppsøvingsseksjonen har et ansvar, slik at ikke karakterene i stor grad spriker fra år til år. På spørsmål om han synes dagens retningslinjer er rettferdig svarer han likevel nei.

«Det er akkurat det jeg sa, hvis de skal ha klare rammeverk og karakterene skal være til sammenlikning, hvis det er målet med karakterene, da må vi ha klarere rammeverk. Da må vi være tydeligere, for du må ta kroppsøvingslæreren sin synsing ut av regnestykket». Even

Even argumenterer for at dersom målet med karakterer er å sammenlikne elevene, da er ikke dagens rammeverk bra nok. Han snakker videre om at kroppsøving de siste 20 årene har hatt en lavere status enn de andre fagene i skolen, som matte, norsk og engelsk. Det har da, ifølge Even, resultert i et fag som har slappe og løse rammer. Han argumenterer videre for at dersom kroppsøving skal være et fag som resulterer i mestring, da må det være klarere retningslinjer for å fjerne den usikkerheten som skjønnsmessig vurdering kan medføre. Videre sier han at det hadde vært ønskelig med noen objektive vurderingskriterier, men erkjenner også at det kan være en utfordring å få til.

«Jeg er for så vidt enig med den påstanden, fordi det gir veldig store rom for læreren til å vurdere. Altså det er lite objektivt å forholde seg til, det er veldig mye, hva tenker læreren? Og da kan det hende jeg har tenkt noe helt annet enn en annen» ... «det står jo du skal trene på og skape nye varianter, lek, bevegelsesaktiviteter og dans sammen

med andre. Betyr det at hvis du gjør dette, så skal du få høy måloppnåelse? I så fall er det fryktelig mange som får høy måloppnåelse» Patrick

Patrick sier seg også enig i påstanden, og argumenterer for dette med at læreplanen gir veldig stort rom for vurdering for læreren, med lite objektive kriterier å forholde seg til. Han stiller også spørsmål til hva som er høy måloppnåelse, og hvordan en skal vurdere måloppnåelse etter begrepene som står i læreplanen. Patrick argumenterer videre for at en skal ha et veldig godt øye for å se hvem som yter i en klasse på opptil 30 elever, og at dette er en vanskelig oppgave å få til. Videre sier han at det er blitt mer opp til den enkelte lærer hvordan en vurderer.

Er læreplanen for lite tydelig?

Borgen og Engelsruds' påstand om at læreplanen har for lite tydelig språkbruk og for stort rom for tolkning, var informantene i stor grad enige om. Johannes, Even og Patrick sier seg enige i påstanden, mens Stian sier han forstår hvorfor påstanden kommer. Informantene rapporterer blant annet at læreplanen overlater mye til skjønnsmessig vurdering, overlater mye til den enkelte lærer, og de stiller også spørsmål til hvor mye en skal vekte begrepene i læreplanen i vurderingen.

Både Even og Johannes snakker i løpet av intervjuet om denne progresjonen som de skal måle. Vinje et al. (2021) kommer i sin artikkel med en rekke forslag til hvordan en kan gjøre det mulig å sette en rettferdig karakter i kroppsøving. I et av punktene tar de opp dette med progresjon, og skriver at læreplanen må *«tydeliggjøre den faglige progresjonen i kompetansemålsbeskrivelsene»*. De tar også til ordet for å fjerne kompetansemålsformuleringer som gjør det mulig å tolke slik at de baserer seg på i hvor stor grad elever har utviklet seg eller hatt framgang. Det vil være naturlig å stille spørsmål ved om denne praksisen med å måle progresjonen til elevene er hensiktsmessig å gjøre. Hvordan skal en egentlig måle progresjonen til elever? Borgen & Engelsrud (2020) argumenterer med at dersom en læreplan skal ha betydning for lærernes arbeid med kroppsøving som skolefag er det avhengig av at lærerne har et gjennomtenkt språkbruk og begrepsbruk. I intervjuet er informantene opptatte av disse begrepene og språket som har kommet med LK20. Likevel kommer det fram at informantene er selv usikre på hvordan disse begrepene skal tolkes, hvordan de skal tas i bruk i praksis og hvor mye de skal vektes. Det kan tyde på at selv om begrepsbruken og språket som brukes i LK20 tas i bruk i praksis av kroppsøvingslærere, så

praktiseres disse begrepene på forskjellige måter. Borgen & Engelsrud sin påstand får altså støtte av informantene, og kritikken synes å være berettiget.

Alle informantene sier seg enig i påstanden om at dagens retningslinjer ikke er klare nok for å kunne gi et rettferdig rammeverk for karaktersetning i faget. Johannes sier at tanken har slått han at de burde fjerne karakterer for faget, mens Even argumenterer med at dersom målet med karakterene er å sammenlikne elevene, med tanke på karakterer til høyere utdanning, så må det bli et klarer rammeverk for karaktersetning. Disse uttalelsene samsvarer med Vinje et al. (2021) som skriver at alle elever bør kunne forvente at karakterer som danner grunnlag for opptak til videregående og høyere studier baserer seg på en rettferdig praksis for karaktersetning (Vinje et al. 2021, s. 186). Videre antyder også forfatterne at praksisen med tallkarakterer bør avskaffes midlertidig, fram til det er utarbeidet et rettferdig rammeverk for karaktersetning (Vinje et al. 2021, s. 188). Patrick stiller spørsmål ved hvordan en skal vurdere blant annet dette med «å trene på». Vinje, Brattenborg & Skrede problematiserer også dette, og poengterer blant annet at det er vanskelig å vite om en skal vurdere utvikling likt blant alle elever, eller om en skal knytte på elevenes egne forutsetninger til graden av utvikling. De poengterer også at om en skal måle utviklingen til elevene vil dette kunne medføre mer testing og sammenlikning av motoriske og idrettslige ferdigheter, noe som neppe er i samsvar med det som skal være fagets nye retning: Et mindre idrettsrettet fag (Vinje et al. 2021, s. 181). Vinje et al. (2021) får støtte av informantene, og det kan virke som at det er en misnøye i hvordan læreplanen åpner i for stor grad for tolkning av kompetansemålene, og dermed kan føre til en urettferdig vurderingspraksis. Johannes lufter tanken om å avskaffe karakterer, mens Even og Patrick problematiserer at det er mye synsing og bruk av skjønn i karaktersetningen. Stian derimot, sier ikke direkte at han er enig i påstanden, men at han skjønner at påstanden kommer. Han forsvarer likevel sin egen skoles vurderingspraksis og mener at de har en rettferdig vurderingspraksis. På spørsmål om dagens retningslinjer er rettferdig sier likevel Stian nei.

Påstandene til både Borgen & Engelsrud (2020) og Vinje & Brattenborg (2020) som omhandler tolkning av LK20, får bred støtte av informantene. Det kan tyde på at, på tross av at informantene har tatt i bruk LK20 og aktivt bruker de begrep og retningslinjer som står i læreplanen, så er de likevel usikre på hvordan de skal brukes i praksis, eller hvordan disse begrepene og kompetansemålene skal brukes til å gi en rettferdig vurderingspraksis som er lik på tvers av trinnene og skolene. Informantene forteller også om forskjellige utfordringer knyttet til disse påstandene, og det forteller at det ikke bare er et problem, men flere

komplekse problemer, spesielt i vurderingsarbeidet. Vinje et al. (2021) mener at for å kunne oppnå målsetningen om en rettferdig vurderingspraksis bør det presenteres klare kriterier som alle kan forstå og gi lærere regeltolkninger som kan gi bedre forståelse og opplæring i vurderingsarbeidet.

8.6 utfordringer i vurderingsarbeidet

«Det jeg synes er vanskelig med vurderingen, det er det med at ferdighetene har forsvunnet samtidig så åpner læreplanen veldig opp da for en skjønnsmessig vurdering» ... «og det har vært veldig vanskelig dette med å måle progresjon, fordi at det har vært mye fravær» Johannes

Johannes nevner ferdighetsfokuset som en utfordring, samt den skjønnsmessige vurderingen som kroppsøving preges av i LK20. Han erkjenner at han har måttet jobbe meg seg selv, hvor han tidligere har drevet en vurderingspraksis hvor han fortløpende har vurdert elever etter ferdigheter, så må han nå endre på denne praksisen. Han nevner også dette med progresjon, og hvordan han skal måle progresjon når det er mye fravær blant elevene. Blant annet har Johannes flere klasser fra helsefag, som har praksisperioder, og dermed er vekke i store perioder.

«Det som er mest utfordrende i vurderingsarbeidet er jo å jobbe med, å få elever til å forstå bruken av fairplay begrepet i praksis» Stian

Stian sier at det mest utfordrende er å få elevene til å forstå bruken av fairplay begrepet. Stian utdyper med at vurderingen i kroppsøving ikke handler om hvor god elevene er i en gitt idrett, men at elevene skal kunne vise allsidighet, både i ferdigheter, lek, idretter og også det sosiale. Dette sier Stian at er vanskelig å få elevene til å forstå, fordi de ofte har en tanke om at dersom en er god i idrett, da skal en få gode karakterer i faget.

«Det mest utfordrende er egentlig å legge opp til vurderingssituasjoner som du kan få alle motivert til å yte i» Even

Ifølge Even er den største utfordringen å få alle elevene motivert i vurderingssituasjoner. Han forklarer dette med at kroppsøvingfaget i stor grad er preget av folk som er sårbare, redd for å delta og usikre. I kroppsøving handler mye av innholdet i faget om å by på seg selv, og da blir dette en utfordring. Han begrunner dette med at i kroppsøving er det så stramme rammer på tid, lokasjon og utstyr, og der han for eksempel i en matteprøve kunne tatt noen elever ut

på et grupperom, er dette mye mer utfordrende i kroppsøving. Han sier også at dette ofte ender opp med at de usikre og sårbare elevene skulker dersom de ikke tør å for eksempel danse med noen andre, eller by på seg selv på andre måter.

«Ja, det er jo på en måte det som er utfordrende her, det er jo det å faktisk klare å få noe objektive tall ut av å trene på, planlegge, bruke. Få noe objektive konkrete svar på hva det betyr akkurat for den enkelte elev» ... «En ting er at det er en utfordring for lærer, men det er også en utfordring for elevene, når de er vant til noe også endrer ting seg, også forstår de ikke helt verken grunnen til endringen eller hva endringen innebærer. Derfor er det viktig at vi som lærer bruker mye tid på å forklare hva de nye kompetansemålene innebærer» Patrick

Patrick snakker om vanskeligheten av å få noe objektive tall ut fra de kompetansemålene som handler om å trene på, planlegge og bruke. Patrick forsøker å fjerne noe av den skjønnsmessige vurderingen ved å få noen objektive vurderingskriterier, men sliter med å klare å finne noe objektivt å vurdere. Videre snakker han om utfordringen som kommer med endringer, når elevene ikke helt forstår hvorfor og hva som er endret. Da er det ifølge Patrick viktig å bruke mye tid på å forklare hva kompetansemålene innebærer. I likhet med Stian, snakker Patrick også om utfordringen det er å få elevene til å forstå at de ikke vurderes ut ifra deres ferdigheter i for eksempel fotball eller annen idrett, men ut ifra de gjeldende kompetansemålene i læreplanen, og hvordan kompetanse er beskrevet i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2021^b).

Informantene nevner en rekke forskjellige utfordringer i vurderingsarbeidet, alt fra det å måle progresjon, til å få elevene til å yte i vurderingssituasjoner, å få elevene til å forstå kompetansemålene, og de begrepene som kommer med, til utfordringen med å få noe objektive vurderingskriterier ut av de begrepene som står i kompetansemålene. At alle informantene nevner forskjellige utfordringsområder, vitner også noe om hvor kompleks vurderingen i kroppsøving kan være. Det er mange forskjellige utfordringer i kroppsøving, og det kan også være noe av forklaringen på hvorfor vurdering i kroppsøving har vært et så utfordrende område, og hvorfor vurdering i kroppsøving stadig er et tema som er oppe til diskusjon og debatt i media og fagmiljøer.

I forskrift til opplæringsloven står det at elevene skal forstå hva de skal lære, og hva som er forventet av dem (lovdata, 2021). Elevene har altså en lovfestet rett til å vite hva som forventes av dem, og hva de skal lære. Likevel oppleves det for informantene som en

utfordring å få elevene til å forstå de begreper som står skrevet i læreplanen. Stian og Patrick nevner at det er en utfordring å få elevene til å forstå at ferdigheter i idrett, ikke er det som gir god karakter. Patrick påpeker også viktigheten av å bruke mye tid på å gå gjennom kompetansemålene med elevene, for å få de til å forstå hvordan de skal vurderes. Dette støttes av Evensen (2020, s. 33) som understreker at dersom elevene inkluderes i arbeidet med denne delen av vurderingsarbeidet vil det hjelpe elevene bedre å forstå målene de skal jobbe mot. Utdanningsdirektoratet beskriver også viktigheten av at elevene forstår kompetansemålene i et av sine fire sentrale prinsipper for vurdering for læring, hvor det står at elever lærer mer og bedre når de vet hva de skal lære og hva som forventes av dem (Utdanningsdirektoratet, 2019c). Dette kan da føre til at elevene får en større interesse for målene og et mer reflektert forhold til den læringsprosessen de skal gå gjennom. Dette viser seg derimot å være en utfordring å få til for informantene, fordi de ofte har helt andre forventninger til hvordan vurderingen i kroppsøving skal foregå.

Borgen & Engelsrud (2020) hevder i sin forskningsartikkel at språkbruket i LK20 ikke er tilstrekkelig gjennomarbeidet, til å fungere på den måten at lærere har et gjennomtenkt språkbruk og begrepsbruk. Informantene opplyser likevel at har et språkbruk som er tett knyttet opp mot kompetansemålene i kroppsøving, men det kan virke som at dette språket og de begrepene som tas i bruk, er en utfordring for elevene å forstå i praksis.

8.7 Trivsel i kroppsøving

Trivsel i kroppsøving er også et tema som etter innførselen av LK06 ble stadig nevnt i media og offentlige debatter om kroppsøving. Blant annet ble en feilaktig framstilling av trivsel i kroppsøving spredt i riksmidia i perioden 2012-2013 som hevdet at en av tre elever ikke liker eller hater kroppsøving. Realiteten er derimot at kroppsøving er det faget som elevgruppen liker klart best, med 88,6% som oppgir at de liker faget godt eller veldig godt (Vinje & Skrede, s. 56).

«Ikke spesifikt LK20, men for de som har hatt det verst, for de som, jeg ser jo at hver gang det står noe om kroppsøving i media, så hamrer folk løs med skrekkehistorier i kommentarfeltene, så det er jo ofte disse her testregimene som går igjen, med linjegymnastikk og 3000 meter. Så fagfornyelsen er jo en forlengelse av den trenden der, så jeg tror at færre har et angstpreget forhold til kroppsøving» ... «Så jeg vet ikke

om det er fagfornyelsen i seg selv, men det har nok gjort det bedre for de som har likt faget minst» Johannes

Johannes nevner dette med testregimene som tidligere har vært i kroppsøving, og hvordan folk har mange skrekkehistorier forbundet med den måten å drive kroppsøving på. Videre nevner han at fagfornyelsen er en forlengelse av en trend, som tolkes som den trenden som kom med den reviderte kunnskapsplanen i 2012, hvor testing ikke lengre skulle være en del av vurderingsgrunnlaget. Johannes sier at denne trenden har gitt elevene et mindre angstpreget forhold til kroppsøving, og at kroppsøving har blitt bedre for de som likte faget minst. Videre nevner han også at de som er idrettsutøvere nå kanskje savner en del ting i faget, blant annet regler, trange rammer og et prestasjonsmiljø.

«Ja, jeg merker at det er større deltakelse, mer aktivitet, mindre, det er jo mindre idrettsspesifikt på mange måter fordi vi har større variasjon i undervisningen, så jeg tenker at det har blitt til det bedre». Stian

Stian mener at trivselen har blitt bedre etter innførselen av LK20, og begrunner det med at han ser at det er blant annet større deltakelse og mer aktivitet.

«Ja, det tror jeg. Jeg tror min opplevelse av kroppsøving, fra før, altså det jeg har hatt inntrykk av, er at dette er et fag du liker eller et fag du ikke liker» Even

Even mener også at trivselen har økt, og begrunner det med at det tidligere har vært et fag som elevene enten liker eller ikke liker. Han nevner videre at det i større grad har vært en glidende overgang, og en holdningsendring til faget som han tror gjør at elevene i større grad liker faget.

«Kanskje både og. Litt fordi at Enkelte elver de kommer gjerne fra idrettsbakgrunn også kommer de inn i kroppsøving, så har de vært vant til, kanskje fra ungdomsskole at her har vi idrett. At kroppsøving=idrettsaktivitet» Patrick

Patrick er ikke like sikker på om trivselen har økt. I likhet med Johannes nevner han idrettsutøverne som kan bli skuffet over fagets nye retning, hvor det tidligere har vært mye idrett, så møter de nå en undervisningspraksis som i mye mindre grad prioriterer kroppsøving. På den positive siden nevner han de elevene som ikke er idrettsaktive, som synes det er veldig positivt med en mindre idrettsrettet undervisning. De får muligheten til å vise seg fram på en annen måte enn de har fått tidligere. Så Patrick konkluderer med at trivselen har økt hos enkelte elever, mens den muligens har sunket hos andre, mer idrettsaktive elever.

Alle informantene opplyser at trivselen har økt, om ikke i hele elevgruppen, så har den økt i deler av elevgruppen. Johannes er usikker på om det har med fagfornyelsen å gjøre, eller om det er et resultat av at testkulturen som har preget kroppsøving nå har forsvunnet. Både Even og Patrick nevner at trivselen har økt hos enkelte, men erkjenner at de som driver med idrett kanskje er skuffet over den nye undervisningspraksisen i kroppsøving med mindre idrett. I støtteskrivet «kjerneelementer og begrunnelse for valg av innhold i kroppsøvingsfaget» (Utdanningsdirektoratet, 2018) står det:

«Faget har blitt kritisert for å være et for idrettsrettet fag med måling og testing av ferdigheter, og for å være et fag der de idrettsaktive elevene trives best, men der andre elevgrupper ikke alltid trives like godt»

På bakgrunn av informantenes uttalelser kan en kjenne seg igjen i denne beskrivelsen, hvor de idrettsaktive elevene tidligere har trivdes, men at nå med innførselen av LK20 og et mindre idrettsorientert fag, så har trivselen til de idrettsaktive elevene gått på bekostning av en økt trivsel hos andre elevgrupper, som ikke driver med idrett.

Som nevnt har kroppsøving tidligere vært feilaktig framstilt som et fag som elever mistrives i, men er i realiteten det faget hvor elevene trives best. Det er likevel verdt å nevne at LK06 medførte en ny vurderingspraksis som ikke ble godt mottatt av verken lærere eller elever. Blant annet var fjerningen av innsatsbegrepet svært kontroversielt. Dette medførte en rekke debatter og avisoppslag, som igjen førte til revidert versjon av LK06 i 2012. Bruken av testing ble anerkjent som problematisk, og den nye reviderte læreplanen inneholdt ingen metodiske anbefalinger om bruk av fysiske tester (Utdanningsdirektoratet, 2015^b). Johannes nevner blant annet at han opplever at folk knytter kroppsøving til skrekkehistorier om testregimer og 3000 meter. Den nye vurderingsformen som kom etter revidert plan i 2012 og som har blitt videreutviklet med LK20 har i stor grad fjernet denne bruken av tester som tidligere var så upopulær. Det vil da være lett å tenke seg at den vurderingsformen som har kommet med LK20 bidrar til den økte trivselen som informantene opplever.

8.8 Forskjellene mellom LK06 og LK20

På spørsmål om hva informantene opplever som de største forskjellene mellom LK06 og LK20 svarer de følgende:

«Det er jo det ferdighetsfokuset da, sett opp mot idretter spesifikt i forhold til lagidrett, individuell idrett, ballidrett og ikke, og svømmingen. Det var mye mer ferdighetsveklagt og mye mer friluftsliv vektlagt inn». Stian

Stian mener at ferdighetsfokuset er den største endringen, men nevner også at friluftsliv tok større del i kompetansemålene i LK06 enn de gjør i LK20. Han forklarer videre at det nå er mye større fokus på tilegnelse av kunnskap om kropp og helse, og i tillegg er det mye større fokus på den sosiale biten i kroppsøving.

«I vurderingsarbeidet, det er jo det vi har snakket om til nå. Det er jo dette med at du skal fokusere på, det er et skift i fokus på det du skal vurdere de på. Det er et mye mindre ferdighetsnivå» ... «med tanke på formuleringen så er det jo mange av aktivitetene som legger opp til at de skal utforske, at de skal trene på, erfare» Even

Even mener at den største forskjellen er i vurderingsarbeidet, men nevner også ferdighetsfokuset som en stor forskjell mellom læreplanene, og forklarer videre hvordan dette har påvirket undervisningen. Even forklarer at dette har ført til at undervisningspraksisen i større grad blir mindre instruerende. Dette er for å kunne se på kompetansemålene som snakker om å utforske, trene på og erfare. Han forklarer videre at det fører til at elevene får utfolde seg mye mer, og får muligheten til å være «dust» i kroppsøvingstimene, og får utforsket i mye større grad. Han erkjenner at derimot at det gjør undervisningen litt mindre effektiv.

«Det går jo litt mer på, altså det som går an å si hvert fall, det er det at den nye læreplanen er mindre omfattende. Den gir større rom for individuell utforming kan du si, av aktivitet. Det gjør den». Patrick

Patrick mener at den største forskjellen er at LK20 er mye mindre omfattende. Han forklarer videre at LK20 har færre punkter en skal innom i løpet av et år. Patrick mener at i LK06 så var det mye mer konkrete ting en skulle jobbe med, mens i LK20 står kroppsøvingslærer friere til å velge selv hva en vil jobbe med. Videre forklarer han at dette handlingsrommet krever mer av kroppsøvingslærer som fagperson, og på den måten er positivt. Han forklarer også at dersom en kroppsøvingslærer ikke er investert i faget, vil dette handlingsrommet være en negativ ting, fordi det krever større innsats.

Igjen nevnes ferdighetsfokuset som en av de største forskjellene mellom vurderingspraksisen i LK06 og LK20. Stian og Even nevner spesifikt fokuset på ferdigheter og måten en da skal

vurdere på, som den største forskjellen, mens Patrick nevner at LK20 er mindre omfattende, som igjen gir større rom for individuell forming av aktivitet. På tross av disse forskjellene mellom LK06 og LK20, har ikke informantene tilsynelatende hatt noen problemer med å inkorporere LK20 i sin vurdering og undervisningspraksis. Informantene er bevisste på forskjellene mellom læreplanene, og har tatt til seg begrepene som står i LK20, og vurderer aktivt etter dem.

8.9 Avsluttende spørsmål

Det siste spørsmålet i intervjuet var om lærerne ville si noe mer angående vurdering eller undervisningspraksisen, som de følte de ikke hadde fått belyst. Av informantene så var det bare Johannes og Even som hadde noe å tilføre.

«Jeg har vært inne på det, men, ja. Veldig, dette med at det ikke har blitt gjort noe med ressursene. En stiller veldig krav til denne vurderingen, og det er, ja. Mye mer tidkrevende, men en endrer ikke på noe ytre rammer rundt det. Det er jo ikke noe større ressurs til lærerne» Johannes

Johannes fokuserer på de ytre rammene til lærerne. Han mener at vurderingsarbeidet er blitt mye mer tidkrevende, men at det likevel ikke har blitt noe mer ressurser til lærerne. I en allerede hektisk lærerhverdag kan dette bli problematisk dersom arbeidsdagene blir enda mer hektiske uten at det endres på noen ytre rammer. Johannes er også den eneste av de fire informantene som nevnte at han ikke har hatt et særlig profesjonsfelleskap rundt seg når det gjelder kroppsøving. Som den eneste kroppsøvingslæreren er ikke Johannes en del av kroppsøvingsseksjonen på skolen, og han har dermed ikke vært en del av det profesjonsfelleskapet. Johannes vil også gå glipp av det Hargreaves og Fullan (2012) beskriver som sosial kapital. Som den eneste kroppsøvingslærer som står utenfor det profesjonsfelleskapet, vil det også være vanskelig for Johannes å utvikle evnene sine eller den menneskelige kapitalen, på kroppsøvingsfeltet. For å kunne utvikle seg som lærer på kroppsøvingsfeltet vil det være nødvendig for Johannes å kunne ta del i denne kroppsøvingsseksjonen, og ta del i den sosiale kapitalen som denne seksjonen besitter.

«det er rart å ha kroppsøving og ikke ha et idrettsfokus på en måte, og ikke se på sånne ting. Det strider mot sånn jeg ville tenkt er naturlig i kroppsøving, men det er jo bare et annet fokus fordi det er mer opplevelser og mestring, altså gjøre det mer

lavterskel» ... «sosial kompetanse er absolutt en betraktelig mye større brikke i puslespillet i gymtimene enn det det har vært før har jeg inntrykk av» Even

Even mener det er rart å ha kroppsøving uten det idrettsfokuset som har vært tidligere. Han mener at fokuset på opplevelser og mestring har gjort kroppsøving mer lavterskel, og at dette har gått på bekostning av de som tidligere har vært god i kroppsøving. Han forklarer at de som er veldig konkurransepreget og finner motivasjon i konkurranse, de må omskoleres og lære seg at det ikke handler om deres ferdigheter i forskjellige aktiviteter og idretter, men heller hvordan de tilpasser seg medelevene, inkluderer og spiller andre gode. Han forklarer videre at sosial kompetanse er en betraktelig større del av kroppsøving enn før, og at de som gjerne er preget av et stort konkurranseinstinkt sliter med denne delen av kroppsøvingen. Videre avslutter han med at han føler lærerne må finne opp hjulet på nytt hvert år, fordi det kommer en ny gruppe mennesker som må vurderes på en helt ny måte, og at det igjen skal tilpasses til hver enkelt. Da blir det, ifølge Even, på ingen måte likt som tidligere.

Even nevner også at det ikke føles naturlig for han å ikke ha et idrettsfokus i kroppsøving. Likevel har Even i stor grad fjernet dette idrettsfokuset fra sine kroppsøvingstimer. I forskningsartikkelen til Arnesen, Nilsen & Leirhaug (2013) hevder de at en lærers praksisteori har en nøkkelrolle i hvordan lærere tolker og iverksetter nye læreplaner i reguleringer. I LK20 er det også rom for å tolke læreplanen dithen at idrett fortsatt skal ta en stor del av kroppsøvingsfaget. Likevel har Even ikke valgt å gjøre dette, på tross av at han tenker det er en naturlig del av kroppsøvingen. Even opplyser også at han har arbeidet med LK20 i et profesjonsfelleskap, og det kan da tyde på at han har valgt å gå i den retningen profesjonsfelleskapet mener er mest hensiktsmessig. Dette passer godt sammen med Fullan og Hargreaves' (2012) om hvordan endring blant lærere skjer. De mener at enhver suksessfull reform er bygget på mennesker som stoler på hverandre, er åpne med hverandre, som deler erfaringer og som har et personlig og sosialt ansvar. Et profesjonsfelleskap som er preget av disse kjennetegnene vil ha i mye større grad ha evne til å påvirke andre mennesker til positiv endring.

8.10 Oppsummerende drøfting

Vurdering i kroppsøving er som tidligere nevnt et hyppig diskutert tema. Siden innførselen av obligatorisk kroppsøving for både gutter og jenter i 1936, og innførselen av bokstavkaraktersystem i 1939 (Leirhaug, MacPhail & Annerstedt 2016), har kroppsøving gått

gjennom store forandringer når det gjelder både undervisning og vurderingspraksis. Endringer i vurderingspraksis er med andre ord ikke et nytt fenomen. Diskusjonen om hva som er riktig vurderingspraksis i kroppsøving vil trolig også fortsette i framtiden, og hva som er riktig i dag ikke nødvendigvis vil være riktig om noen år. Derfor varierer også læreplaner, fordi de alltid er et resultat av dagens samfunn, den politiske styringen i samfunnet, og de planene som har vært tidligere (Sæle & Hallås. 2020, s. 53). Av den samme grunnen er det også hensiktsmessig å undersøke effekten av læreplanene, hvordan de tas i bruk i skolen, hvilke endringer som blir gjort, og om lærere kan stille seg bak disse endringene. LK20 er en helt ny læreplan i den norske skolen, og denne oppgaven har hatt som mål å bidra med noe informasjon om denne læreplanens effekt i skolen.

Hensikten med denne oppgaven var å undersøke problemstillingen: «*Hvordan har et utvalg kroppsøvingslærere tilpasset sin vurderingspraksis i lys av den nye læreplanen?*» I løpet av intervjuene og oppgaveskrivingen ble det gjort en rekke interessante funn. LK20 er en helt ny læreplan, og det er dermed lite forskning på effekten den har hatt på skolen. Derfor var Arnesen, Nilsen & Leirhaugs (2013) forskningsartikkel om hvordan lærere endret vurderingspraksis etter innførselen av LK06 svært nyttig. I denne artikkelen konkluderer forfatterne med at det ikke er mulig å hevde at LK06 lykkes på fagnivå, fordi den ikke førte til at endringene i læreplan, vurdering og undervisning trakk lærere i samme retning. Lærere brukte forskjellige vurderingspraksiser og noen lærere brukte fortsatt innsats i vurderingen. Resultatene tydet på at mange lærere ikke hadde brutt med vurderingspraksisen fra den tidligere læreplanen, og at vurderingspraksisen gikk i sprikende retninger. Denne undersøkelsen sammen med Borgen & Engelsruds (2020) undersøkelse om språkbruket i LK20 og deres påfølgende konklusjon om at språkbruket ikke er tilstrekkelig gjennomarbeidet nok til å gi lærerne et gjennomtenkt språkbruk og begrepsbruk, gjorde at jeg hadde en viss forventning om at også LK20 ville føre til en sprikende praksis i undervisning og vurdering. Det jeg derimot fant i denne undersøkelsen, var at alle fire informantene la veldig mye vekt på det nye språkbruket og begrepene i LK20, og hadde tatt disse begrepene i bruk i vurdering og undervisningspraksisen. Alle informantene hadde lagt om undervisningen til en mindre instruerende undervisning, som igjen åpner for å se på kompetansemålene om «å utforske» eller «å trene på». Det åpner også i stor grad for å se på progresjonen til elevene, det åpner for dybdelæring og det åpner for underveisvurdering. At alle informantene har lagt om undervisningspraksisen tyder på at LK20 har et språkbruk som gjør at lærere faktisk bruker denne læreplanen i sin yrkespraksis. Alle fire informantene fortalte også at ferdighetsfokuset,

som tidligere har vært en stor del av vurderingen i kroppsøving har gått vekk. Dette ferdighetsfokuset har forsvunnet i takt med at undervisningen har blitt lagt om til en mindre instruerende og mer utforskende undervisning. At informantene legger om undervisningen på en slik måte at de får bedre grunnlag for å se på kompetansemålene i LK20 tyder på at denne omleggingen i undervisningspraksis i stor grad handler om å tilpasse undervisningen slik at de kan ha en vurderingspraksis som er forenelig med LK20 sine standarder.

En annen stor endring er idrettsfokuset i kroppsøving. Tre av fire informanter opplyser at de i mye mindre grad bruker idrett i kroppsøving og heller har erstattet det med andre aktiviteter. Det kan også virke som at informantene i stor grad knytter idrett opp mot ferdighet og at dette er noe av grunnen til at idretten tar mindre plass i deres undervisningspraksis.

På tross av at informantene har i stor grad tatt i bruk LK20 og de begreper og språkbruk som kommer med i undervisnings- og vurderingspraksisen, er informantene enige i Borgen og Engelsrud (2020) og Vinje & Brattenborg (2020) sine påstander om at LK20 både er for åpen for tolkning, og at det ikke er mulig å drive rettferdig vurderingspraksis med dagens retningslinjer. LK20 er en mindre omfattende læreplan enn tidligere læreplaner (Sæle & Hallås, 2020, s. 56) og dette har også ført til at lærere har større individuell frihet til å forme undervisningen slik de vil. Stian sier i intervjuet at dersom målet med karakterer er å sammenlikne elever, da må en ta kroppsøvingslærer sin synsing ut av bilde, for å få et rettferdig rammeverk for karaktersetting. Det synes å være konsensus blant informantene at for å få til et rettferdig rammeverk for vurdering må det klarere retningslinjer til, og Johannes nevner også at han har tenkt tanken på at det hadde vært klokt å fjerne karakterer.

Informantene nevner også utfordringer med å få elevene til å forstå hva begrepene i LK20 betyr i praksis, og at elevene har vanskeligheter med å forstå at kroppsøving ikke vurderes ut ifra et ferdighetsfokus, da spesielt knyttet opp mot idretter. Vinje et al (2021) konkluderer i sin forskningsartikkel med at det er vanskelig å se for seg hvordan det er mulig å gi en rettferdig tallkarakter av elevenes kompetanse i kroppsøving, og tar til orde for å fjerne karakterer til retningslinjene er endret. Her får altså Vinje et al (2021) noe støtte av informantene, som er enige i at det må klarere retningslinjer til for å sette rettferdige karakterer.

Informantene har i sitt arbeid med LK20 møtt på mange utfordringer, hatt mange spørsmål til, og flere forskjellige tolkninger og forståelser av læreplanen. Likevel kan funnene i denne undersøkelsen tyde på vurderingspraksisen til informantene har gått i samme retning. Som

nevnt har alle informantene fjernet ferdighetsfokuset i sin vurderingspraksis, idrett blir generelt brukt mindre i undervisningen og i vurderingssituasjoner. Informantene bruker aktivt begreper som kroppslig utforskning, samarbeid og fairplay. De er også opptatt av kompetansemålene som omhandler blant annet dette «å trene på», «å øve på» og «utforske».

I Arnesen, Nilsen & Leirhaug (2013) sin forskningsartikkel om endringer i vurderingspraksis fra L97 til LK06 ble det beskrevet en vurderingspraksis som gikk i flere forskjellige retninger, lærere som ikke tilpasset vurderingen sin til den nye læreplanen og lærere som fortsatt brukte blant annet innsats i sin vurdering, selv om innsats ikke skulle være en del av vurderingsgrunnlaget i læreplanen. Disse utfordringene har jeg ikke funnet blant informantene i denne oppgaven, og det tyder på at alle fire informantene har utviklet både vurderingspraksisen og undervisningspraksisen til å passe inn i LK20.

Hva kan grunnen være til at informantene opplyser at de i større grad følger LK20 enn det lærere gjorde ved innførselen av LK06? I følge LK20 skal skolen være et profesjonsfaglig felleskap hvor lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis (Utdanningsdirektoratet, 2017). Med fagfornyelsen kommer altså et stort fokus på profesjonsfelleskap. Om man ser på Hargreaves og Fullans (2012) teori om hvordan endringer skjer, så har de et stort fokus på profesjonsfelleskap. De mener at gjennom bruken av profesjonell kapital, så kan mennesker påvirke hverandre positivt gjennom åpen, meningsfull og engasjerende kommunikasjon. (Hargreaves & Fullan, s. 151). Mennesker som besitter denne profesjonelle kapitalen, vil altså gjennom kommunikasjon og positiv påvirkningskraft kunne få med seg andre kollegaer på endringer som de kanskje ikke ville gjort dersom en ikke hadde en ytre påvirkningskraft i form av et profesjonsfelleskap. Hargreaves og Fullan (2012, s. 151) påpeker at basisen til enhver suksessfull reform er bygget på delte erfaringer, mennesker som stoler på hverandre, personlig og sosialt ansvar og åpenhet. Et profesjonsfelleskap som preges av mennesker med høy profesjonell kapital vil ha alle forutsetninger for å kunne samarbeide på denne måten, og dermed implementere endringer på en så god måte som mulig. Hargreaves og Fullan (2012) beskriver dette som å plante et frø, som igjen vil spre seg og føre til endring. Et arbeidsmiljø som har økt fokus på et profesjonsfelleskap, vil altså ha mye større forutsetninger for å kunne implementere endringer på den beste mulige måten. At LK20 åpner for mer arbeid i profesjonsfelleskap og samarbeid mellom lærere, kan være med å forklare hvorfor informantene i stor grad også har gått i samme retning når det gjelder vurderingspraksis. Selv om lærere har stort tolkningsrom og muligheter til å styre undervisningen slik som de selv vil, så har arbeidet i et

profesjonsfelleskap tilsynelatende gjort at lærere implementerer en ganske lik praksis, men samtidig har et individuelt handlingsrom til å velge hvilke aktiviteter og øvelser de vil.

9.0 Konklusjon

Denne oppgavens har hatt som hensikt å undersøke hvordan kroppsøvingslærere har endret sin vurderingspraksis etter innførselen av LK20. LK20 er en helt ny læreplan i den norske skolen, og det finnes lite tidligere forskning på feltet, og derfor var det både spennende, men også en utfordring å finne tidligere forskning som kan støtte oppunder funnene gjort i denne oppgaven. Funnene som er gjort tyder på at informantene i stor grad har klart å implementere LK20 i sin vurderingspraksis, som igjen har hatt stor innvirkning på hvordan de driver undervisning i kroppsøving. Det viser seg at undervisningspraksisen endrer seg i takt med vurderingspraksisen. Dette er også en nødvendighet i kroppsøving, hvor flere av kompetansemålene krever at lærere vurderer elevenes innats, utvikling, samarbeid og flere andre faktorer som en kun kan se på i undervisningen, og ikke i konstruerte test og vurderingssituasjoner. En av de store endringene i informantenes yrkespraksis er bruken av idrett, og tre av fire informanter sier at de i stor grad bruker mindre idrett enn tidligere. Idretten har tidligere vært dominerende i kroppsøving, både i undervisning og vurderingssituasjoner, men har med LK20 fått en mindre sentral plass i faget. (Sæle & Hallås. 2020, s. 41). Dette har også vært et av målene i den nye læreplanen, og kan tyde på at lærere tar til seg og implementerer det som står i læreplanen. Ferdighetsfokuset som tidligere har vært en stor del av vurderingspraksisen til kroppsøvingslærere har også falt ut av vurderingspraksisen til informantene. På bakgrunn av funnene blant utvalget i denne undersøkelsen kan det tyde på at LK20 i større grad lykkes å påvirke vurderingspraksisen til lærere enn det som var tilfelle ved innførselen av LK06. Det er likevel ikke mulig å trekke generaliserende konklusjoner basert på et utvalg på fire informanter, og derfor kreves det videre undersøkelser for å finne ut om resultatene i denne undersøkelsen stemmer for resten av lærerstanden. Funnene viser at informantene er enige i at LK20 er en læreplan som er åpen for tolkning, og kan resultere i en urettferdig vurderingspraksis, men gjennom arbeid i profesjonsfelleskap som LK20 har åpnet mer opp for, så viser det seg at informantenes vurderingspraksis ikke er så ulik. Avslutningsvis vil jeg konkludere med at LK20 har lykkes med å påvirke vurderingspraksisen til informantene i en lik retning, og at de i stor grad har tatt i bruk den nye læreplanen, uavhengig av om de er enige eller uenige med innholdet.

10.0 Litteraturliste

- Utdanningsdirektoratet (2019b, 15 november) (KRO01-05). *Læreplan i kroppsøving*. <https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-lk20/KRO01-05.pdf?lang=nno>
- Utdanningsdirektoratet (2021a). Hvorfor har vi fått nye læreplaner? [Hvorfor har vi fått nye læreplaner? \(udir.no\)](#)
- Utdanningsdirektoratet (2019a). Hva er nytt i kroppsøving? [Hva er nytt i kroppsøving? \(udir.no\)](#)
- Utdanningsdirektoratet (2018). Kjerneelementer og begrunnelser for valg av innhold i kroppsøvingsfaget. [file:///C:/Users/henri/Downloads/Kropps%C3%B8ving-%20begrunnelse%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/henri/Downloads/Kropps%C3%B8ving-%20begrunnelse%20(4).pdf)
- Utdanningsdirektoratet (2020a). Kompetansebegrepet. [Kompetansebegrepet \(udir.no\)](#)
- Utdanningsdirektoratet (2012). Endringer i faget kroppsøving. [3. Læreplanen i kroppsøving \(udir.no\)](#)
- Utdanningsdirektoratet (2015). Læreplan i kroppsøving. <http://data.udir.no/k106/KRO1-04.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2019c). Erfaringer fra nasjonal satsing på vurdering for læring (2010-2018). [erfaringer-fra-nasjonal-satsing-pa-vurdering-for-laring-2010-2018 \(4\).pdf](#)
- Utdanningsdirektoratet (2020b). Arbeid med nye læreplaner – forventninger og ansvar. [Arbeid med nye læreplaner – forventninger og ansvar \(udir.no\)](#)
- Utdanningsdirektoratet (2015). Endringer i faget kroppsøving Udir-8-2012. <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/Udir-8-2012/?depth=0&print=1#3-Lareplanen>
- 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 (2022). Innføring og overgangsordninger for nye læreplaner. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/innforing-og-overgangsordninger-for-nye-lareplaner/#a166492>

Lovdata (2020) Forskrift til opplæringslova kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring. https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_5#KAPITTEL_5

Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. Hentet 15.04.2022 fra [Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi | Forskningsetikk](#)

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. Hentet fra [Lyngstad.pdf \(nord.no\)](#)

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (4. utg) Fagbokforlaget.

Sæle, O. O. & Hallås, B. O. (2020) *Kroppsøving i femårig lærerutdanning – skolefag, profesjonsutvikling, forskning*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Arnesen, T. E., Nilsen, A., & Leirhaug, P. E. (2013). Den læreplanen som ikkje kan tilpassast mi undervisning, finst ikkje. *Vurdering og undervisning i kroppsøving etter Kunnskapsløftet*. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7(3), 9–32. Hentet fra [LeirhaugFoU2013.pdf \(unit.no\)](#)

Vinje, E. & Brattenborg, S. (2020, 15.12). Dropp karakterer i kroppsøving. Hentet 30.04.2022 fra <https://www.utdanningsnytt.no/karakterer-kroppsoving/dropp-karakterer-i-kroppsoving/266419>

Borgen, J. S. & Engelsrud, G. (2020). Språkbruk om kroppsøving: Et kritisk blikk på ny læreplan i Fagfornyelsen (LK20). *Acta Didactica Norden*, 14(1). <https://doi.org/10.5617/adno.8099>

Imsen, G. (2016). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk* (5. utg). Universitetsforlaget.

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

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020. [Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen \(udir.no\)](#)

- Leirhaug, P. E., MacPhail, A. & Annerstedt, C. (2016) 'The grade alone provides no learning': investigating assessment literacy among Norwegian physical education teachers, *Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education*, 7:1, 21-36, DOI: [10.1080/18377122.2016.1145429](https://doi.org/10.1080/18377122.2016.1145429)
- Christoffersen, L. og Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. (1 utg.). Abstrakt forlag
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg). Gyldendal akademisk.
- Fjeld, J. B., Høigaard, R. & Johansen, B. T. (2008) *Nyere perspektiv innen idrett og idrettspedagogikk*. Cappelen Damm
- Birch, J. E. (2021). Subjektiv vurdering er rettferdig vurdering. I E. E. Vinje (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 148-165): Cappelen Damm akademisk
- Vinje, E. E., Brattenborg, S. & Skrede, J. (2021) Bør karakterer avskaffes i kroppsøving? I Vinje, E. E. (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 166-190), Cappelen Damm akademisk
- Vinje, E. E., Skrede, J. (2021) Hva er egentlig nytt i kroppsøving? I Vinje, E. E. (Red.), *Didaktiske utfordringer i kroppsøving* (s. 38-60), Cappelen Damm akademisk
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. Routledge.

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjon og samtykkeskjema

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: NSD godkjenning

Vedlegg 1

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Vurdering i kroppsøving sett i nys av gamle og nye læreplaner»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke vurderingspraksisen til kroppsøvingslærere og eventuelle endringer i denne etter innføringen av LK20. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med denne mastergraden er å få innsyn i hvordan vurderingspraksisen til kroppsøvingslærere har endret eller eventuelt ikke endret seg etter innføringen av LK20. Problemstillingen som det arbeides ut ifra er «*Hvordan tilpasser et utvalg kroppsøvingslærere i grunnskolen sin vurderingspraksis i lys av den nye læreplanen?*». Denne studien vil ta i bruk 4-6 informanter, som gjennom semi-strukturerte intervjuer deler informasjon om sin egen vurderingspraksis.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har blitt spurt om å delta fordi du er i målgruppen for de jeg ønsker å innhente informasjon i fra. Målgruppen består av kroppsøvingslærere som er lærer i grunnskole/videregående

Hva innebærer det for deg å delta?

Det innebærer å delta i et semi-strukturert intervju på ca. 30-45 minutter. Du vil bli spurt om hvordan du driver din vurderingspraksis i kroppsøving, og hvordan du forholder deg til den nye læreplanen og dens kompetansemål. Intervjuet vil tas opp via lydopptaker.

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. Alle personopplysninger anonymiseres, og du vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon. Navn og kontaktopplysninger lagres separat fra øvrige data.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 15.06.2022. Alle personopplysninger og opptak slettes ved prosjektslutt

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet 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:

- Høgskulen på Vestlandet ved Henrik Larsen (Student) Telefonnr: 98835376. Veileder Michael Grasdalsmoen 55587614 / Arild Hafstad 55585591
- Vårt personvernombud: Trine Larsen 55587682

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

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

Med vennlig hilsen

Henrik Larsen

Samtykkeerklæring

Samtykke kan innhentes skriftlig (herunder elektronisk) eller muntlig. NB! Du må kunne dokumentere at du har gitt informasjon og innhentet samtykke fra de du registrerer opplysninger om. Vi anbefaler skriftlig informasjon og skriftlig samtykke som en hovedregel.

- Ved skriftlig samtykke på papir, kan du bruke malen her.
- Ved skriftlig samtykke som innhentes elektronisk, må du velge en fremgangsmåte som gjør at du kan dokumentere at du har fått samtykke fra rett person.
- Hvis konteksten tilsier at du bør gi muntlig informasjon og innhente muntlig samtykke (f.eks. ved forskning i muntlige kulturer eller blant analfabeter), anbefaler vi at du tar lydopptak av informasjon og samtykke.

Hvis foreldre/verge samtykker på vegne av barn eller andre uten samtykkekompetanse, må du tilpasse formuleringene. Husk at deltakerens navn må fremgå.

Tilpass avkryssingsboksene etter hva som er aktuelt i ditt prosjekt. Det er mulig å bruke punkter i stedet for avkryssingsbokser. Men hvis du skal behandle særskilte kategorier personopplysninger og/eller de fire siste punktene er aktuelle, anbefaler vi avkryssingsbokser pga. krav om eksplisitt samtykke.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Vurdering i kroppsøving* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide

Dette er et semistrukturert intervju hvor målet er at du som informant skal få belyst dine tanker og meninger. Ta deg gjerne god tid til å tenke før du svarer på spørsmålene, og utdyp gjerne dersom du føler du trenger det. Intervjuet har som mål å samle informasjon som kan være med å belyse problemstillingen i min mastergrad som lyder som følger:

Problemstilling: «*Hvordan tilpasser et utvalg lærere i skolen sin vurderingspraksis i lys av det nye læreplanverket?*»

Innledende spørsmål

«Alder?»

«Hvor lenge har du jobbet som kroppsøvlingslærer?»

«Hvilke formelle kvalifikasjoner har du i kroppsøvlingsfaget?»

«Hvor stor del av stillingen opptar kroppsøvlingsfaget?»

«Hvor gode rammebetingelser har kroppsøvlingsfaget ved din skole? Utstyr, gymsal, uteområde»

Spørsmål

1. «Hvor god kjennskap vil du si at du har til den nye læreplanen?»
2. «På hvilken måte har du satt deg inn i LK20?»
 - (Hvilke grep har ledelsen på skolen gjort for å implementere den nye læreplanen i lærernes undervisning og vurderingsarbeid?)
 - (Individuelt eller i team?)
3. «Hvordan har du tilpasset vurderingen i kroppsøving i tråd med LK20 og de nye kompetansemålene i kroppsøving?»
 - (Har det blitt gjort noen endringer? I så fall hvilke)
4. «Har du gjort noen endringer i undervisningspraksisen din i tråd med LK20?»
5. «Idrettsbegrepet tar vesentlig mindre plass i LK20 enn i LK06. Hvordan har dette påvirket din undervisningspraksis?»

6. «LK20 har ifølge Borgen & Engelsrud blitt kritisert for lite tydelig språkbruk og at læreplanen gir stort rom for tolkning. Hva mener du om denne påstanden?»

- (Mener du et stort tolkningsrom er en positiv eller negativ ting?)

7. «(Vinje & Brattenborg) kommer med denne påstanden «*dagens retningslinjer må bli betydelig klarere, før det kan gi mening å snakke om et rettferdig rammeverk for karaktersetting i faget*». – Hva mener du om denne påstanden?

- (Mener du dagens retningslinjer er rettferdig?)

8. «Hva opplever du som mest utfordrende i vurderingsarbeidet?»

- (Har dette endret seg med den nye læreplanen)

- (Hva er den største forskjellen?)

9. «Hvis det var opp til deg, hva ville du ha endret med den nye læreplanen?»

10. «Opplever du eller tror du at LK20 har gjort noe med elevers trivsel i kroppsøving?»

11. «Hva opplever du som den største forskjellen mellom LK20 og LK06?»

- (I undervisningsarbeidet)

- (I vurderingsarbeidet)

12. «Er det noe annet som opptar deg angående vurderingsarbeidet eller undervisningspraksisen som ikke har blitt belyst?»

Meldeskjema

Referansenummer

807178

Hvilke personopplysninger skal du behandle?

- Navn (også ved signatur/samtykke)
- Lydopptak av personer
- Bakgrunnsopplysninger som vil kunne identifisere en person

Beskriv hvilke bakgrunnsopplysninger du skal behandle

Jobb, kjønn og alder

Prosjektinformasjon

Prosjekttittel

Vurdering i kroppsøving sett i lys av gamle og nye læreplaner

Prosjektbeskrivelse

Formålet med dette prosjektet er å finne ut, gjennom semi-strukturerte intervjuer hvordan lærere innretter seg og vurderingspraksisen sin etter den nye læreplanen, LK20

Begrunn behovet for å behandle personopplysningene

De personopplysningene jeg trenger er :

Yrke: Dette er relevant fordi det jeg undersøke er kroppsøvlingslærere og deres vurderingspraksis. Alder: Alder er relevant fordi det kan være interessant å observere om det er forskjeller mellom de ulike aldersgruppernes holdning til den nye læreplanen

Kjønn: Dette er også interessant i forhold til eventuelle holdningsforskjeller mellom kvinner og menn

Erfaring: Er det store holdningsforskjeller mellom de med kort erfaring i forhold til de med lengre erfaring?

Ekstern finansiering**Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Henrik Larsen, Henrik-larsen-96@hotmail.com, tlf: 98835376

Behandlingsansvar

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskulen på Vestlandet / Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett / Institutt for idrett, kosthold og naturfag

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Michael Grasdalsmoen, Arild Hafstad, michael.grasdalsmoen@hvl.no arild.hafstad@hvl.no, tlf: 55587614/55585591

Skal behandlingsansvaret deles med andre institusjoner (felles behandlingsansvarlige)?

Nei

Utvalg 1

Beskriv utvalget

Kroppsøvlingslærere

Rekruttering eller trekking av utvalget

Informanter blir forespurt om de kan delta i et intervju. Jeg tar selv kontakt med dem.

Alder

22 - 65

Inngår det voksne (18 år +) i utvalget som ikke kan samtykke selv?

Nei

Personopplysninger for utvalg 1

- Navn (også ved
- signatur/samtykke) Lydopptak
av personer

Hvordan samler du inn data fra utvalg 1?

Personlig intervju

Grunnlag for å behandle alminnelige kategorier av personopplysninger

Samtykke (art. 6 nr. 1 bokstav a)

Informasjon for utvalg 1

Informerer du utvalget om behandlingen av opplysningene?

Ja

Hvordan?

Skriftlig informasjon (papir eller elektronisk)

Tredjepersoner

Skal du behandle personopplysninger om tredjepersoner?

Nei

Dokumentasjon

Hvordan dokumenteres samtykkene?

- Manuelt (papir)

Hvordan kan samtykket trekkes tilbake?

Samtykket kan trekkes tilbake når som helst, både muntlig og skriftlig via for eksempel e-post.

Hvordan kan de registrerte få innsyn, rettet eller slettet opplysninger om seg selv?

Dersom informantene ber om innsyn i prosjektet, så får de tilsendt all skriftlig informasjon og lydfil. Dersom de mener noe av informasjonen er feil, vil det bli rettet på, og dersom de trekker samtykket vil all informasjon bli slettet.

Totalt antall registrerte i prosjektet

1-99

Tillatelser

Skal du innhente følgende godkjenninger eller tillatelser for prosjektet?

Behandling

Hvor behandles opplysningene?

- Mobile enheter tilhørende behandlingsansvarlig institusjon

Hvem behandler/har tilgang til opplysningene?

- Prosjektansvarlig

Tilgjengeliggjøres opplysningene utenfor EU/EØS til en tredjestat eller internasjonal organisasjon?

Nei

Sikkerhet

Oppbevares personopplysningene atskilt fra øvrige data (koblingsnøkkel)?

Ja

Hvilke tekniske og fysiske tiltak sikrer personopplysningene?

- Opplysningene anonymiseres fortløpende
- Adgangsbegrensning

Varighet

Prosjektperiode

05.08.2021 - 15.06.2022

Skal data med personopplysninger oppbevares utover prosjektperioden?

Nei, data vil bli oppbevart uten personopplysninger (anonymisering)

Hvilke anonymiseringstiltak vil bli foretatt?

- Lyd- eller bildeopptak slettes
- Personidentifiserbare opplysninger fjernes, omskrives eller grovkategoriseres

Vil de registrerte kunne identifiseres (direkte eller indirekte) i oppgave/avhandling/øvrige publikasjoner fra prosjektet?

Nei

Tilleggsopplysninger